

SUOMEKSI, KIITOS!

**Eri kielillä puhumisen kehotuksien taustat valmistavan
opetuksen vuorovaikutustilanteissa**

Hanna Nylund
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Toukokuu 2020

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos

NYLUND, HANNA: Suomeksi, kiitos! Eri kielillä puhumisen kehotuksien taustat valmistavan opetuksen vuorovaikutustilanteissa

Pro gradu-tutkielma, 50s., 2 liites.

Kasvatustiede

Toukokuu 2020

Perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitteena on oppilaan kielellisten valmiuksien kehittäminen riittäviksi yleisopetuksen puolella opiskelua varten. Tässä tutkimuksessa käytetyssä Long Second -aineistossa oppilaat opiskelevat suomea toisena kielenään. Käytetty aineisto on valmistavasta opetuksesta kuvattujen 19 oppitunnin litteraatioita, jotka oli kerätty lukuvuonna 2011–2012. Oppitunneista 9 oli opettajajohtoisia tunteja ja 10 oli ryhmätyöskentelytunteja. Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on kieleilyn ja limittäiskieleilyn pedagogiikka (languaging pedagogy, translanguaging pedagogy, esim Garcia & Wei 2013), joissa ajatellaan jokaisen kielen olevan osa oppilaan koko kielitaitoa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella, millaisissa tilanteissa opettajat kehottavat käyttämään eri kieliä, heijastavatko nämä käytänteet kentällä kieleilyn tai limittäiskieleilyn kielikäsitystä ja miten nämä käytänteet heijastavat opetussuunnitelmia.

Tutkimuksen aineisto käsiteltiin diskurssianalyysin menetelmällä. Diskurssianalyysillä tarkasteltiin opettajien esittämien kielen valintaa koskevien kehotuksien ja kieltojen konteksteja: millaisissa tilanteissa kehotuksia ja kieltoja tapahtui ja miksi? Diskurssianalyysin avulla kehotuksilla ja kielloilla puhua tiettyä kieltä löydettiin kahta eri tarkoitusta. Suurin osa oli kehotuksia puhua suomea, joilla tavoiteltiin työrauhan palauttamista luokkatilanteeseen. Näitä kehotuksia tapahtui eniten ryhmätyöskentelytunneilla. Toiseksi eniten tapahtui kehotuksia puhua jotain kieltä tarkoituksena valjastaa tilanne suomen oppimisen tilanteeksi. Näitä kehotuksia tapahtui eniten opettajajohtoisilla tunneilla.

Tulosten perusteella voitiin päätellä valmistavan opetuksen käytäntöjen heijastavan kieleilyn kielikäsitystä ja toisen kielen oppimista funktionaalisesti. Tulokset ilmensivät myös aineistossa kuvattun valmistavan luokan käytännettä työrauhan ylläpitämisestä kehotuksilla puhua suomea eli oman kielen puhumisen estämisellä. Valmistavan luokan käytänteet heijastivat uusien opetussuunnitelmien perusteiden kielikäsitystä ja osoittivat vanhan perusopetukseen valmistavan opetussuunnitelmien perusteiden puutteet toimintakulttuurin kuvauksesta työrauhan ylläpitämisen suhteen. Nämä löytyvät uudesta valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteista.

Asiasanat

Perusopetukseen valmistava opetus, monikielisyys, funktionaalinen kielikäsitys, suomi toisena kielenä, kieleily, limittäiskieleily

Sisällys

1	JOHDANTO	6
1.1	Työn tarkoitus	6
1.2	Työn rakenne.....	8
2	PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVA OPETUS OPETUSSUUNNITELMIEN MUUTOKSESSA.....	10
2.1	Valmistava opetus ja Valmo-ryhmät.....	10
2.2	Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman keskeisimmät muutokset.....	11
2.3	Perusopetuksen opetussuunnitelmien käsitemuutos monikulttuurisuudesta kulttuuriseen moninaisuuteen.....	12
3	MONIKIELISYYS JA SUOMI TOISENA KIELENÄ	16
3.1	Kuka on monikielinen?	16
3.2	Toisen kielen oppiminen	18
3.3	Kielenoppimisen suuntauksien muutos.....	20
3.4	Funktionaalisuus ja formaalisuus S2-opetuksessa	21
4	LIMITTÄISKIELILYN HYÖDYNTÄMINEN KIELELLISESTI VASTUULLISESSA OPETUKSESSA	24
4.1	Limittäiskieleily	24
4.2	Kielitietoinen koulu ja kielellisesti vastuullinen opetus.....	26
4.3	Limittäiskieleilyn hyödyntäminen kielellisesti vastuullisessa opetuksessa scaffolding-menetelmin.....	28
5	TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
6	AINEISTO JA MENETELMÄ	33
6.1	Aineiston esittely.....	33
6.2	Tutkimusmenetelmä.....	35
6.3	Aineiston analyysi	36
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	42
7.1	Missä tilanteissa aikuinen kehottaa tai kieltää puhumasta jollain tietyllä kielellä?	42
7.2	Millaista käsitystä kielenoppimisesta kehotukset ja kiellot heijastavat?	43
7.3	Miten kehotteet puhua tietyllä kielellä heijastavat opetussuunnitelmia?	46

8	POHDINTA.....	49
8.1	Tuloksien pohdinta ja johtopäätökset.....	49
8.2	Pohdintaa tutkielman luotettavuudesta.....	50
	LIITTEET	59

Kuviot

KUVIO 1. Erot kielikäsitteissä (mukautettu Garcia & Wei 2014, 14.)

KUVIO 2. Kehotuksien ja kieltojen osuudet opettajajohtoisista tunneista

KUVIO 3. Kehotuksien ja kieltojen osuudet ryhmätyötunneista

Taulukot

TAULUKKO 1. Oppituntien kuvaus.

TAULUKKO 2. Kehotuksien ja kieltojen jakautuminen.

Vuorovaikutussekvenssit

SEKVENSSI 1. 10. oppitunti

SEKVENSSI 2. 5. oppitunti

SEKVENSSI 3. 10. oppitunti

SEKVENSSI 4. 15. oppitunti

SEKVENSSI 5. 3. oppitunti

SEKVENSSI 6. 8. oppitunti

1 JOHDANTO

1.1 Työn tarkoitus

Maahanmuuttajien määrä on Suomessa tasaisessa kasvussa ja Suomi moninaistuu maahanmuuton myötä. Perusopetukseen valmistavaa maahanmuuttajaoppilaille tarkoitettua opetusta eli Valmo-opetusta järjestetään yhä enemmän Suomessa ja opetus hakee yhä standardiaan niin ryhmien muodostamisessa kuin opetuksen yhteneväisyydessä. Opetuksen järjestäjä päättää, muodostetaanko Valmo-ryhmää kuntaan ja millaista kelpoisuutta valmistavalta opettajalta edellytetään. (Perusopetukseen valmistava opetus, 3–4.) Valmo-opetuksen opetussuunnitelma on tarkistettu vuonna 2015 vuosi uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden julkaisun jälkeen. Tätä kirjoittaessa voimassa olevissa opetussuunnitelmien perusteissa merkittävimmät muutokset maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta ovat oman kielen käytön korostaminen kaikessa opetuksessa ja kielitietoisuuden koulun määrittely jokaisen aineen opetuksen perustaksi (POPS 2014, 463; POPS 2014, 28). Valmistavan opetuksen tavoitteena on kehittää oppilaan kielellisiä valmiuksia, jotta opiskelu yleisopetuksessa mahdollistuisi mahdollisimman nopeasti (VPOPS 2015, 5).

Käsitys kielen oppimisesta on ollut muutostilassa, ja nykykäsityksen mukaan kieltä opitaan vuorovaikutuksessa kaikkia osattuja kieliä hyödyksi käyttäen. Tätä kielikäsitteistä ajatusta kaikesta kielirepertoaarista ajattelun välineenä kutsutaan kieleilyksi (language). (Makoni & Pennycook 2006, 2–3; Becker 1995, 185.) Tästä vielä syvennettyä ajatusta kutsutaan limittäiskieleilyksi (translanguaging), joka näkee kielet paitsi yksilöllisenä kielirepertoaarina, myös huomioi niiden muodostuneen kulttuuristen tekijöiden, poliittisten päätösten ja yksilön kokemusten konstruktiona. Limittäiskieleily nähdään sosiaalisena toimintana, jossa kielen käyttö kehittää vuorovaikutuksen kautta ympäröivää maailmaa ja kulttuuria. (Garcia & Wei 2013, 20–22.) Kielitietoisuuden koulun lähtökohtana on kielellisesti vastuullisen opetuksen (linguistically responsive pedagogy) järjestäminen. Kielellisesti vastuullinen opettaja ymmärtää toisen kielen oppimisen lähtökohdat: arki kielen ja akateemisen kielitaidon kehittymisen eroavaisuudet. (Lucas & Villegas 2011, 56; Lucas, Villegas & Freedson-Gonzalez 2008, 363; Cummins 2000, 37–39.) Kielellisesti vastuullisessa pedagogiikassa limittäiskieleily nähdään kaiken opetuksen keskiössä

ja sitä voidaan harjoittaa menetelmillä, joita kutsutaan scaffoldingiksi. Scaffolding liittyy Vygotskyn (1978, 86) ajatukseen oppimisesta lähikehityksen vyöhykkeellä. Scaffolding-käsitteestä keskustelivat Wood, Bruner ja Ross (1976), jotka näkivät scaffoldingin prosessina, jossa aikuinen ohjaa oppilasta toimimaan lähikehityksen vyöhykkeellä. (Wood, Bruner & Ross 1976, 90). Kielenoppimisessa scaffolding on ikään kuin opettajan asentamia kielellisiä rakennustelineitä käsiteltävän aiheen ytimeen, jossa ylitetään kielellisiä esteitä. (Lucas ym. 2008, 364.)

Valmistavassa opetuksessa toteutettu pedagogiikka on aikaisemmin noudattanut suomea suomeksi -periaatetta, joka on peräisin Suomen kielipoliittisesta toimintaohjelmasta (Hakulinen ym. 2009, 85–92). Tämän periaatteen lähtökohtana on ollut kielikylpymäinen ajatus toisen kielen oppimisesta (Muszynska 2016, 183). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, millaisissa tilanteissa opettaja kehottaa puhumaan suomea toteuttaen aikaisempaa suomea suomeksi -pedagogiikkaa ja millaisissa tilanteissa taas muuta kieltä kielellisesti vastuullisesti opettaen limittäiskieleilyä hyödyntäen. Aineisto on kerätty vanhempien opetussuunnitelmien aikana, mutta hyvin lähellä uusien julkaisua, joten on kiinnostavaa tarkastella kentällä tapahtuvia käytänteitä opetussuunnitelmien muutoksen käännekohdassa. Tutkimuksen tuloksista voidaan tarkastella, löytyykö niistä yhteneväisyyksiä siihen, miksi uusiin opetussuunnitelmiin on painotettu oman kielen käyttöä ja määritelty kielitietoinen koulu. Millaista kielikäsitystä kentän käytänteet ovat heijastaneet ennen opetussuunnitelmien muutoksia? On mielenkiintoista tarkastella opetussuunnitelmien ja kentän käytänteiden välistä dynamiikkaa. Opetussuunnitelmat laaditaan Opetushallituksessa ohjaamaan opetuksen arvopohjaa ja sisältöjä. Kentän käytänteet paljastavat uusia aiheita tutkimukselle, joiden tulokset muokkaavat edelleen opetussuunnitelmia. Käytänteet kentällä saattavat jo tapailla tuleviin opetussuunnitelmien perusteisiin kirjattavia suosituksia. Kelpoisuuskysymykset eri tehtäviin saavat myös tarkennusta, mitä enemmän työn sisällöstä ja sen vaatimuksista opitaan.

1.2 Työn rakenne

Tässä työssä esittelen aluksi perusopetukseen valmistavan opetuksen lähtökohtia, tavoitteita ja Valmo-ryhmien muodostamista. Esittelen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmien perusteiden keskeisimpiä muutoksia vuoden 2009 opetussuunnitelman ja vuoden 2015 opetussuunnitelman välillä, sillä tämän tutkimuksen aineisto on kerätty näiden välimaastossa. Valmistava opetus on osa perusopetusta, joten on syytä tarkastella myös perusopetuksen opetussuunnitelmien keskeisiä muutoksia monikulttuurisuuden ja maahanmuuttajaoppilaiden osalta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on tehty aiheita koskeviin käsitteisiin ja arvopohjaan hyvin oleellisia muutoksia ja tarkennuksia koskien käsityksiä monikulttuurisuudesta ja kielen oppimisesta (POPS 2004, 14; POPS 2014, 16).

Seuraavaksi tarkastelen lähemmin monikielisyys -käsitettä ja toisen kielen oppimisen mekaniikkaa. Monikielisyys -käsitteen ymmärtäminen pohjustaa sitä, mitä ymmärrämme kielitaidoksi (Veivo 2014, 21–23). Haluan näissä kappaleissa selvittää, milloin kielitaito katsotaan riittäväksi, jotta ihminen käsitetään hallitsevan nämä kielet ja olevan monikielinen. Toisen kielen oppiminen tapahtuu ensikielen tavoin omaksuen, kun vieraan kielen oppiminen tapahtuu ulkoisesti oppien (Järvinen 2014, 58). Tämä ajatus on muuttunut kielenoppimisen suuntauksien muutoksessa, jotka esittelen toisen kielen oppimisen mekaniikan jälkeen. Lopuksi tässä kappaleessa tarkastelen suomi toisena kielen eli S2-opetuksen muutoksia kielenoppimisen suuntauksien muutoksen valossa. Historiansa vuoksi ja aiempien kielipoliittisten päätöksien saatossa S2-opetus on yhä muutoksen alla (Aalto, Mustonen & Tukia 2009, 402). S2-opetuksen muutosta on tämän työn kannalta oleellista tarkastella, sillä Valmo-opetus on toiminnaltaan S2-opetuksen lähtökohtien mukaista.

Lopuksi esittelen tämän työn tärkeintä teoreettista viitekehystä limittäiskieleilyä. (Garcia & Wei, 2013, 20–22). Avaan limittäiskieleilyn ajatusta tutkimusteorian pohjalta ja kuinka kielenoppimisen suuntaukset ovat johtaneet tähän kielikäsitteeseen (Aalto, Mustonen & Tukia 2009, 402). Esittelen työn lopussa uudemman perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyn kielitietoisien koulun lähtökohtia (POPS 2014, 28). Kielitietoisien koulun ajatuksen pohjana on kielikäsitteeseen limittäiskieleilystä. Kielitietoinen koulu ei ole itseisarvo, vaan sitä luodaan kielellisesti vastuullista opetusta käyttäen (Lucas ym. 2008,

364). Selvitän, mitä kielellisesti vastuullinen opetus käytännössä tarkoittaa. Lopulta esitelen scaffolding-menetelmiä osana kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa, jonka lähtökohtana on kielenoppimisen käsitys limittäiskieleilyä mahdollistaen (Lucas ym. 2008, 363).

2 PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVA OPETUS OPETUSSUUNNITELMIEN MUUTOKSESSA

2.1 Valmistava opetus ja Valmo-ryhmät

Seuraavassa kappaleessa esittelen valmistavan opetuksen tarkoitusta ja tavoitteita sekä ryhmien muodostumista. Valmistava opetus eli Valmo-opetus on maahanmuuttajataustaisten oppilaiden peruskouluun valmistavaa opetusta, jossa 6–10 –vuotiailla oppilailla on oikeus 900 tuntiin opetusta ja tätä vanhemmilla 1000 tuntiin. Valmistavan opetuksen opetusryhmien muodostamisesta päättää opetuksen järjestäjä. Valmistavassa opetuksessa tavoitteena on integroida oppilas yleisopetukseen, kun oppilaan kielelliset valmiudet riittävät opiskeluun yleisopetuksessa. (Perusopetukseen valmistava opetus, 3–4.) Tämän integraatiotavoitteen vuoksi oppiaineiden opetuksessa sovelletaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, jatkossa POPS, sekä Perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteita, jatkossa VPOPS. (VPOPS 2009, 6; VPOPS 2015, 6). Valmistavassa opetuksessa ei ole valtakunnallista tuntijakoa tai oppimäärää ja jokaiselle oppilaalle laaditaan oma yksilökohtainen opinto-ohjelma. (Perusopetukseen valmistava opetus, 3; VPOPS 2015, 9). Valmo-opetuksen kielitavoitteet ovat Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) perusteella laaditun kehittyvän kielitaidon asteikon (Liite 1) A1 -taso eli kehittyvä alkeiskielitaito. Kehittyvän alkeiskielitaidon tasolla oppilas selviää arjen kielenkäyttötilanteista ja ymmärtää oppikirjasisällöistä ydinasioita, mutta tarvitsee uusien asioiden omaksumiseen omankielistä tukea. Vapaissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa oppilas tarvitsee paljon tilannesidonnaisia vihjeitä ja tukea ympäristöstä. (Kehittyvän kielitaidon asteikko, 2020)

Valmistavan opetuksen ryhmät voivat olla hyvin heterogeenisiä, sillä oppilaiden kulttuuritaustat, ikä, kielitausta, uskonto ja Suomessa oleskelun aika vaihtelevat vahvasti. Valtioneuvoston vuonna 2019 (Tainio ym. 2019) julkaisemassa selvityksessä käy ilmi, että Suomessa perusopetuksessa järjestettiin 49 eri kielen omankielistä opetusta vuosina 2017–2018. Suurimmat omankielisen opetuksen kielet ovat venäjä, arabia, viro ja englanti. Uskonto- ja katsomusopetusta järjestetään myös kirjavasti eri kunnissa. Jokainen Suomen kunnista järjestää evankelisluterilaista uskonnonopetusta ja 70 % ilmoittaa tarjoavansa elämäkatsomustiedon ja ortodoksisen uskonnon opetusta. 24 kuntaa järjestää

islaminopetusta ja 17 kuntaa katolista uskonnonopetusta. Muutamissa kunnissa järjestetään bahá'í- ja krishnauskonnon opetusta. (Tainio ym. 2019, 187–188). Opetuksen järjestäjän on järjestettävä oman uskonnon opetusta, jos vähintään kolmen saman uskonnollisen yhdyskunnan oppilaan vanhemmat sitä pyytävät. (Perusopetuslaki 1998, 13§ 6.6.2003/454). Koko suomen uskonnonopetuksen kirjoja voi vain heijastaa valmistavan opetuksen ryhmien eri katsomuksien kirjoon.

Valtioneuvoston selvityksessä (Tainio ym. 2019) kuvaillaan Valmo-ryhmien muodostumisen olevan hyvin tapauskohtaista. Ryhmäkoot vaihtelevat yhdestä oppilaasta seitsemääntoista. Valmistava opetus toteutetaan usein ryhmämuotoisena sellaisissa tapauksissa, joissa oppilaita on paljon. Joissain tapauksissa ja usein silloin, kun oppilaat ovat esiopetusikäisiä tai ensiluokkalaisia, valmistava opetus toteutetaan inklusiivisesti yleisopetuksen ryhmissä. Valmistavassa opetuksessa pyritään taito- ja taideaineiden osalta alusta saakka inklusiiviseen ryhmämuotoon. Valmistavista ryhmistä integroidaan oppilaita Valtioneuvosto tekemän selvityksen mukaan kielitaidon karttumisen mukaan, iän ja suomen kielen osaamisen perusteella, ”heti kun se on järkevää” ja myös silloin, kun opettajaresurssia ei ole saatavilla. (Tainio ym. 2019, 85–87). Valmo-opetus on jo tavoitteidensa ja ryhmänmuodostumisperiaatteidensa kautta lähtökohtaisesti hyvin muuttuvaa: pysyvää on varmasti oppilasaineiden heterogeenisyys. Yhdessä ryhmässä oppilailla saattaa olla useita eri kieliä ja katsomuksia.

2.2 Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman keskeisimmät muutokset

Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet uudistettiin vuonna 2015. Tätä aikaisempi VPOPS julkaistiin vuonna 2009. Aiemmassa VPOPS:ssa opetuksen lähtökohdat kuvailtiin tavoitteeksi oppia tarvittava kielitaito, jotta mahdollisimman nopea integrointi yleisopetukseen mahdollistuisi (VPOPS 2009, 4). Uudempi VPOPS on lisännyt opetuksen lähtökohdiksi kielen oppimisen lisäksi kotoutumistavoitteen sekä oman kielen ja kulttuurin tuntemisen vahvistamisen (VPOPS 2015, 5). Valmo-opetuksen lähtökohtien syventäminen koskemaan kielenopetuksellisten tavoitteiden lisäksi myös oman kulttuuri-identiteetin ja oman kielen osaamisen kehittymistä heijastaa vahvaa asennemuutosta

oman kielen ja kulttuurin merkityksestä toisen kielen oppimisessa. Kulttuuri- ja katso-
mustaustat ovat valmistavissa ryhmissä hyvin moninaiset.

Toisin kuin nykyisessä vuonna 2015 voimaan tulleessa VPOPS:ssa, vanhemmassa VPOPS:ssa ei ole kuvausta Valmo-opetuksen toimintakulttuurista ja sen periaatteista. Toimintakulttuurin kuvaukseen kuuluu oppilaan hyvinvoinnin tukemisen kuvaus, jota VPOPS 2009 ei kuvaa. Toimintakulttuurin kuvataan vuoden 2015 VPOPS:ssa olevan yhteisön historiallisesti ja kulttuurisesti muodostunut tapa toimia. Valmistavien opetusryhmien heterogeenisyyden vuoksi yhteisen toimintakulttuurin luominen nähdään kehittävän ja edistävän ryhmän jäsenten hyvinvointia ja oppimista. Oppilaat tulevat eri lähtökohdista, joten yhteiset toimintatavat koulussa ovat tärkeitä. Vuonna 2015 voimaantulleen VPOPS:in mukaan valmistavien ryhmien toimintakulttuurin määrittelyssä voidaan hyödyntää myös perusopetuksen opetussuunnitelman määritelmiä. (VPOPS 2015, 8)

Oppilaan hyvinvoinnin tukemiseksi vanhemmasta VPOPS:sta poiketen uudemmassa VPOPS:ssa määritellään hyvinvoinnin tukemisen osa-alueeksi suunnitelma kasvatuskeskustelujen ja kurinpidollisten keinojen käyttämisestä ja niihin liittyvistä menettelytavoista. Uudempi VPOPS painottaa opetukseen osallistuvan oikeutta turvalliseen opiskelu-ympäristöön, jossa opiskeluun osallistuminen on esteetöntä ja työrauha voidaan varmistaa. (VPOPS 2015, 11.) Lisäykset toimintakulttuurin määritelmästä ja kurinpidollisista toimenpiteistä muun muassa työrauhan takaamiseksi, ovat tärkeitä painotuksia Valmo-opetuksen toiminnan standardoimisesta osana koko koulun toimintaa. Valmistavan opetuksen perusteiden muutokset heijastavat perusopetuksen opetussuunnitelman arvomuutoksia. VPOPS:n yksi arvomuutoksista on monikulttuurisuuskäsitteen muokkaantuminen käsitykseen kulttuurisesta moninaisuudesta, jota käyn läpi seuraavaksi tarkemmin.

2.3 Perusopetuksen opetussuunnitelmien käsitemuutos monikulttuurisuudesta kulttuuriseen moninaisuuteen

VPOPS 2004:ssa opetuksen perustana nähtiin suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa oman alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Yhtenä arvopohjana oli monikulttuurisuuden hyväksyminen, ja opetuksessa oli

sen mukaan otettava huomioon oppilaan oman kulttuuri-identiteetin kehittyminen ja rakennettava hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. Kulttuurien monipuolistuminen haluttiin ottaa opetuksessa huomioon ja siksi painotettiin suvaitsevaisuuden edistämistä ja kulttuurien välistä ymmärrystä. (POPS 2004, 14.) POPS 2014:ssa opetuksen nähdään perustuvan moninaiselle suomalaiselle kulttuurille, jonka ei enää määritellä muodostuneen tiettyjen alueiden kulttuurien vuorovaikutuksessa, vaan yleisesti eri kulttuurien vuorovaikutuksessa. Opetuksen halutaan tukevan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin kehitystä ja kiinnostusta muita kulttuureja kohtaan. Monenlaisiin tapoihin, katsomuksiin ja yhteisöllisiin käytäntöihin tutustutaan toisen kokemusten kautta eli opetuksen lähtökohdat ovat oppilaiden omissa kokemuksissa ja näkemyksissä. Uudemmassa POPS:ssa painotetaan aidon vuorovaikutuksen merkitystä eri kielten ja katsomusten yli. Tällä halutaan varmistaa perusta ihmisoikeuksia kunnioittavaksi maailmankansalaisuudeksi kasvu. (POPS 2014, 16.) Vanhemmassa POPS:ssa ikään kuin valmistellaan opetuksen suunnittelua yleistyvää monikulttuurisuutta varten tulevaisuudessa, kun taas uudemmassa POPS:ssa koulu nähdään jo moninaisena ympäristönä, jonka tarpeisiin opetusta tulee suunnitella ja järjestää.

Kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen osalta POPS:issa on tapahtunut käsitteellinen muutos siinä, miten kieli- ja kulttuuriryhmiä niissä kuvataan. Vuoden 2004 POPS kuvasi yhdeksi kieli- ja kulttuuriryhmäksi maahanmuuttajat, kun uudemmassa POPS:ssa sama ryhmä määritellään muiksi monikieliseksi oppijoiksi. (POPS 2004, 36; POPS 2014, 87.) Vanhempi POPS määritteli maahanmuuttajat Suomeen muuttaneiksi tai Suomessa syntyneiksi maahanmuuttajataustaisiksi oppilaisiksi. Maahanmuuttajien opetuksen lähtökohtana nähtiin oppilaan oman ja suomen kieli- ja kulttuuriyhteisöjen jäseneksi kasvamisen tukemisen. Vanhemmassa POPS:ssa tavoiteltiin oppilaan oman kieli- ja kulttuuritaustan hyödyntämistä opetuksessa. (POPS 2004, 36.) Molemmassa POPS:issa kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksessa halutaan taata toisen kielen opetusta sekä oman äidinkielen opetusta kaikille oppilaille. (POPS 2004, 36; POPS 2014, 88.) Uudempi vuoden 2014 POPS on lisännyt painotuksen oppilaiden monikielisyyden tukemiseen. Oppilaita rohkaistaan käyttämään monipuolisesti kaikkia osaamiaan kieliä oppiaineissa sekä muussa koulun toiminnassa. Vuoden 2014 korostaa oman kielen käytön merkitystä osana uusien oppisisältöjen omaksumista. (POPS 2014, 88.)

Oppilaan oman äidinkielen opetuksen tavoitteet on kirjattu POPS:hin liitteinä opetushallituksen suosituksista maahanmuuttajien äidinkielen perusteiksi (POPS 2004, 305–308; POPS 2014, 463–472). POPS 2004 asetti oman äidinkielen opiskelun tavoitteeksi rakentaa pohjaa monikulttuurisuudelle ja toiminnalliselle kaksikielisyydelle (POPS 2004, 305). Toiminnallinen kaksikielisyys on kielenopetusmenetelmä, jossa oppisisältöjä opetellaan vieraalla kielellä ja oppimistilanteessa käytetään tilanteeseen sopivaa kieltä. Oman äidinkielen opetuksen tarkoituksena oli luoda oppilaalle mahdollisuus opiskella kaikkia perusopetuksen oppiaineita (POPS 2004, 305).

Vuoden 2014 POPS lähtökohtana oman äidinkielen opetukselle on oppilaan aktiivisen monikielisuuden kehittymisen tukeminen ja suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutuminen. Aiemmasta POPS:sta poiketen, oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka paitsi hyödyntää omaa kielitaitoaan kaikessa opetuksessa, myös toimii osana koulun toimintakulttuurin kehittämistä kielellisesti ja kulttuurisesti moninaiseksi. (POPS 2014, 463.) Oman äidinkielen opettaminen on muuttunut erillisestä oppilaan omaa opiskelua hyödyttävästä tukitoimesta koko koulua koskevaksi moninaisuuden hyödyntämiseksi. Vuoden 2014 POPS painottaa oman äidinkielen vuorovaikutuksellisuutta ja viestinnällisyyttä ja pyrkii hyödyntämään mahdollisuuksia oppilaan oman äidinkielen käyttöön myös koulun ulkopuolella (POPS 2014, 463).

Oman äidinkielen oppimisen merkityksellisyyden korostumista heijastaa myös tavoitteiden ja sisältöjen tarkentuminen maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiden suosituksessa. Vanhemmassa vuoden 2004 POPS:ssa vuosiluokille 1–9 määriteltiin yhteiset sisällöt ja tavoitteet ja kuvaus kielen hyvästä osaamisesta tehtiin 9. luokan päätteeksi. Uudempi POPS erittelee maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen tavoitteet ja sisällöt vuosiluokille 1–2, 3–6 ja 7–9. Tämän lisäksi kielen hyvän osaamisen kuvaus tehdään 6. luokan päätteeksi sekä peruskoulun päätteeksi. (POPS 2004, 305–306; POPS 2014, 463–471.) Oman äidinkielen opetuksen suosituksen muutokset heijastavat kielenoppimisen käsityksen muutosta, joita esittelen tässä työssä myöhemmin luvussa 3.3.

Kielenoppimisen suuntauksien muutos

Vanhemmasta POPS:sta poiketen kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus ovat uudemmassa opetussuunnitelmassa osa toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita. Uudempi opetussuunnitelma esittelee kielitietoisien koulun käsitteen, jossa kieli

nähdään keskeisesti osana oppimista, vuorovaikutusta ja yhteistyötä, identiteetin rakentumista ja yhteiskuntaan sosiaalistumista. Jokainen yhteisö kuvataan monikieliseksi. Kielitietoisuus tarkoittaa käsitystä siitä, että jokaisella oppiaineella on oma käsitteistönsä, kielensä ja tekstikäytäntönsä. Koulun jokainen aikuinen määrittellään kielimalliksi ja oman aineensa kielen opettajaksi. Kielien arvostus nostetaan opetuksessa keskiöön. (POPS 2014, 28.) Tässä työssä käsittelen tätä POPS:n kuvaamaa kielitietoista koulua ja sen tavoittelemaa kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa tarkemmin luvussa 4.2. Kielitietoinen koulu ja kielellisesti vastuullinen opetus.

Näkemyks monikulttuurisuudesta kouluissa on kehittynyt hyväksyttävästä ilmiöstä koko koulun moninaiseksi ja dynaamiseksi toiminnaksi. Valmistavaan opetukseen tämä heijastuu myös luonnollisesti, kun tavoitteena on integroida oppilas yleisopetukseen mahdollisimman pian riittävät kielelliset valmiudet saavutettuaan. Valmistavan opetuksen toimintakulttuuri muodostuu ryhmän keskeisen vuorovaikutuksen muokkaamana. Ryhmät ovat hyvin heterogeenisiä ja niiden muodostuminen ei ole aina täysin yksiselitteistä. Kielitietoisen koulun ajatuksen mukaan jokaisella oppiaineella on oma oppiainekieliensä ja jokainen opettaja on opettamansa oppiaineen kielen opettaja. Valmistavan opetuksen opettaja opettaa samanaikaisesti oppilaille suomen kielen valmiuksia yleisopetuksessa opiskelua varten ja noudattaa kielitietoisen koulun periaatteita moninaisuuden ja oman äidinkielen hyödyntämisestä. Valmistavan ryhmän opettaja on osana muodostamassa ryhmän sisäistä toimintakulttuuria monikielisessä ryhmässä: opettaja luo ryhmän säännöt ja toimintatavat sekä pitää yllä järjestystä samalla jokaisen taustaa ja yksilöllisyyttä kunnioittaen.

3 MONIKIELISYYS JA SUOMI TOISENA KIELENÄ

3.1 Kuka on monikielinen?

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa jokainen yhteisö määrittellään monikieliseksi. Ennen kielitietoisien koulun tarkempaa käsittelyä, määrittelen, mitä monikielisyys tarkoittaa, kuka on monikielinen ja miten se eroaa kaksikielisydestä tai yksikielisydestä. Vaikka koulussa oppilaan ensikieli olisi suomi, hän todennäköisesti käyttää ja kuulee myös muita kieliä. Globaalissa maailmassa eri kieliryhmät elävät rinnakkain, monella valtiolla on enemmän kuin yksi virallista kieltä ja eri kielet näkyvät ja kuuluvat yhteiskunnissa. Kielet ovat ajan ja historian saatossa levinneet esimerkiksi kolonialismin, kauppiaiden ja lähetyssaarnaajien toimesta ympäri maailman. Kielet ottavat myös vaikutteita toisistaan ja muokkaantuvat kulttuurien kehittyessä ja monipuolista kielitaitoa pidetään työmarkkinoilla suurena etuna. Englannin kielen asema maailman epävirallisena lingua francana eli yleiskielenä on johtanut niin kutsuttujen uusien englannin kielten kehittymiseen ja esimerkiksi Intiassa englannin kielellä on olemassa useita yleisesti käytettyjä eri variaatioita. (Edwards 2013, 7–8; Pietilä & Lintunen 2014, 9.) Suomen kouluissa moni oppilas taitaa ensikielensä lisäksi esimerkiksi englantia, joten määritelmä puhtaasta yksikielisydestä on haastava.

Suomen kaltaisessa valtiossa, jossa on kaksi virallista kieltä, osa oppilaista määrittellään kaksikieliseksi. Kaksikielisyys on myös määritelmänä rajoittava. Oppilas, jolla on kaksi kotona puhuttua äidinkieltä, esimerkiksi suomi ja ruotsi, saattaa toimia myös kolmannen kielen avulla arjessaan. Edellä mainittujen globalisaation, tietotekniikan kehittymisen ja maahanmuuton myötä ihmiset hallitsevat useampia kieliä ja näitä osattuja kieliä käytetään keskenään yhä dynaamisemmin (García ym. 2011, 385–392). Virallisten äidinkielen perusteella kaksikieliseksi määrittelemisen rajaa muiden osattujen kielten osuuden kaikista kielitaidosta pois.

Monikielisyys on sanan mukaisesti kyky osata useampia kieliä (Garcia & Wei 2013, 11). Globaalissa maailmassa, jossa eri kielten kanssa ollaan jatkuvasti muun muassa median ja sosiaalisten ympäristöjen kautta tekemisissä, yhä useampi osaa esimerkiksi englantia ensikielensä ohella. Monikielisyuden määrittelyyn tulee haasteita, kun pohditaan, milloin

kieltä osataan riittävästi, jotta ihmisen voidaan katsoa olevan monikielinen. Jotta voitaisiin puhua monikielisyydestä, on määriteltävä, mitä kielitaito on.

Kielitaito on 1960-luvulla nähty olevan ärsyke–reaktio -mallilla opittua kielisysteemien harjoittelua. Myöhemmin ruvettiin yleisesti ajattelemaan kielitaidon olevan synnynnäistä ja perustuvan käyttäjän luovuuteen. Tämän kielitaitokäsityksen mukaan kielenoppija pystyi muodostamaan rajattoman määrän uusia lauseita sisäisen sääntöjärjestelmänsä perusteella. Jokaista lausetta ja rakennetta ei kielenoppijan ajateltu tarvitsevan mallioppia behavioristisen ajatuksen mukaisesti erikseen. Tämä luovasti käytettävä kielenoppijan sääntöjärjestelmä käsitettiin kompetenssiksi. Ajatus kompetenssista kielitaidossa ei ottanut huomioon kuitenkaan kieliäidon perustavoitetta eli viestin välittämistä ja kommunikointia. Kielen tarkoitus on välittää merkityksiä ja tämä perustavoite peittää alleen tavoitteen opetella kieltä ainoastaan kielioppisääntöjen kautta. Kielitaitoon liittyvä kompetenssi määriteltiin myöhemmin kommunikatiiviseksi kompetenssiksi, jossa kielen merkitys kommunikoinnin ja viestinnän välineenä korostuu. 1990-luvulla kognitiivisen psykologian suuntaus kehitti kielitaidon käsitystä ajatuksella siitä, että kielitaito jakautuu proseduraaliseen ja deklaratiiiviseen tietoon. Deklaratiivinen tieto kielestä sisältää kielioppisäännöt ja ymmärryksen sanojen merkityksestä. Proseduraalinen tieto on kielen intuitiivista käyttöä: niin sanottua kielikorvaa eli strategista kompetenssia. (Veivo 2014, 21–23.) Kielitaidon määrittely on vaihdellut ja 2000-luvulla julkaistiin Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys, joka määrittelee yhteisiä kielitaidon osataitoja, kompetenssia ja mitä vierasta kieltä hallitakseen tulee taitaa (EVK 2018). Kielitaito koostuu neljästä reseptiivisestä ja produktiivisesta osataidosta. Kirjoittamisesta ja puhumisesta, jotka ovat produktiivisia taitoja sekä kuuntelusta ja lukemisesta, jotka ovat reseptiivisiä taitoja (Pietilä & Lintunen 2014, 22). Myös eurooppalaisessa viitekehyksessä kielitaitoa arvioidaan näistä näkökulmista (EVK 2018).

Kun kielestä hallitaan deklaratiiivista tietoa eli kielioppia niin, että produktiiviset taidot riittävät kommunikointiin ja viestien luovaan välitykseen vuorovaikutustilanteessa, voidaan määritellä ihmisen osaavan tätä kieltä. Reseptiivisiä taitoja eli kirjoittamista ja lukemista tarvitaan kommunikoinnin lisäksi kielen oppimiseen. Kun useampaa kuin yhtä kieltä hallitaan tämän kielitaidon määritelmän mukaisesti, voidaan ihminen käsittää monikieliseksi.

Monikielisyys määritelmä on tärkeä, kun tarkastellaan Valmo-opetusta. Valmistavassa opetuksessa Suomeen saapuneet oppilaat saattavat puhua oman kielensä lisäksi englantia ja heidän suomen kielen taitonsa voivat olla hyvin eri tasoista. Tämän työn kannalta on oleellista määritellä, mitä monikielisyys ja kielitaito tarkoittavat, kun tarkastellaan, miksi opettaja kehottaa oppilaita puhumaan tietyllä kielellä oppitunneilla. POPS 2014 määrittelee kaikki yhteisöt moninaisiksi eli monikieliseksi, joten on oleellista tarkastella, mitä monikielisyys kielitaidon näkökulmasta tarkoittaa.

3.2 Toisen kielen oppiminen

Ensikieli on ihmisen ensimmäiseksi omaksuma kieli; perinteisesti äidinkieli tai usein maahanmuuttajaoppilaiden puheessa oma kieli (Halonen 2010). Toinen kieli tarkoittaa kielen oppimista siinä ympäristössä, jossa kohdekieltä käytetään luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa. Toista kieltä opitaan siinä ympäristössä, jossa sitä käytetään. (Pietilä & Lintunen 2014, 9; Nieminen & Suni 2009, 120–121.) Maahanmuuttajille Suomessa suomi voi olla toinen kieli. Toisen kielen oppiminen on ensikielen omaksumista muistuttava prosessi, jossa kieli rakentuu implisiittisesti eli alitajuisesti luonnollisen vuorovaikutuksen kautta. Voidaan siis ajatella toisen kielen ja vieraan kielen opiskelun eroavan sillä, että toista kieltä osaksi omaksutaan implisiittisesti ensikielen tavoin käyttökontekstissa ja vierasta kieltä eksplisiittisesti opitaan opetustilanteissa. (Järvinen 2014, 58.) Kielen omaksumisen piirteisiin kuuluu kielen intuitiivinen käyttö: kieltä osataan käyttää spontaanisti rakenteellisesti oikein, vaikkei tiedostaisi kielioppisääntöä. (Pietilä & Lintunen 2014, 9–10.) Nähdäkseni suomen kielen taivutusmuodot ovat hyvä esimerkki implisiittisestä kielen omaksumisesta. Jokaisen sanan taivutusmuotoja ei tarvitse opetella erikseen, vaan niin sanottu kielikorva löytää oikean taivutusmuodon. Käytän tässä työssä terminä toisen kielen omaksumisen sijaan toisen kielen oppimista, jotta se kuvaisi ajatusta kielen opiskelusta ja opettamisesta koulussa.

Tutkimus kielen oppimisen periaatteista on osoittanut, että toisen kielen rakennetta opitaan tehokkaimmin oppijalle merkityksellisiä aiheita vuorovaikutuksen kautta käsitellen (Laufer 2005, 321–322). Luokkatilanteessa kielisyötettä eli oppijaa ympäröivää kielel-

listä ainesta voi olla paljon niin fyysisessä luokkatilassa näkyvänä kuin aikuisten ja vertaisten puheessa (Pietilä & Lintunen 2014, 11–17). Kielisyötteen runsaus mahdollistaa opettajan pedagogisen toiminnan myötä affordansseja eli tarjoumia toisen kielen oppimiseen ja omaksumiseen. Toista kieltä opiskelevälle oleellista on ympäristön kielellisten resurssien tarjoaminen tekstien ja puheen eri muodoissa. Oppija havaitsee ympäristöstään kielen piirteitä, jotka hän valjastaa sosiaalisissa tilanteissa käyttämällä omaksi käsityksekseen kielestä. Se, mitä oppija havaitusta kielestä pitää itselleen käyttökelpoisena ympäristön tarjoamassa sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa, on riippuvaista kielenoppijasta itsestään ja ympäristön mahdollistamista tilanteista. Affordanssiksi kutsuttu toiminnan mahdollisuus, joka hyödynnetään oman oppimisen resurssina, on oleellinen osa toisen kielen oppimista. (Nieminen & Suni 2009, 121; Aalto ym. 2009, 405.) Toisen kielen opettajan oleellisena tehtävänä on tarjota luokkatilanteessa mahdollisimman paljon affordansseja oppilaalle. Oppilaantuntemus vaikuttaa siihen, millaista kielisyötettä luokkahuoneessa sekä vuorovaikutuksessa on tärkeää olla, jotta oppilaat omista lähtökohdistaan niihin tarttuisivat.

Myös Lucas, Villegas & Freedson-Gonzalez (2008) kirjoittavat oppimisympäristön merkityksestä toisen kielen oppimiselle ja uskallukselle käyttää sitä. Oppilas, joka tuntee olonsa luottavaiseksi ja turvalliseksi, uskaltaa käyttää toista kieltä rohkeammin. (Lucas, Villegas & Freedson-Gonzalez 2008, 364–365.) Aikaisemmin esittelemäni VPOPS:ien muutos toimintakulttuurien kuvauksen lisäämiseksi heijastaa tätä tutkimusta. Valmo-opetuksen toimintakulttuurin kehittämällä halutaan taata oppilaille turvallinen ja kannustava oppimisympäristö, jossa toisen kielen oppiminen olisi mahdollista.

Ensikielen vahva osaaminen on tärkeässä osassa opetussuunnitelmien perusteiden muutoksia ja kuten aiemmin osoitin, niissä korostetaan oman kielen oppimista osana kaikkea opiskelua ja koulun toimintaan osallistumista. Cummins (2000) on tutkinut sitä, kuinka ensikielen osaaminen vaikuttaa toisen kielen oppimiseen ja omaksumiseen. Vahva ensikielen hallitseminen vaikuttaa positiivisesti toisen kielen oppimiseen. Vaikka kielet olisivat keskenään rakenteiltaan erilaisia, Cummins on löytänyt selviä yhteyksiä ensikielen osaamisen ja toisen kielen oppimisen välillä. (Cummins 2000, 37–39). Lucas ym. (2008) ovat tutkineet toisen kielen opiskelijoiden ainesisältöjen osaamista ja ne oppilaat, joilla on vahva ensikielensä taito, pystyvät oppimaan sisällöt natiiviopiskelijoiden tasoisesti. Vahvat ensikielen taidot vaikuttavat merkittävästi ainesisältöjen oppimiseen. Ensikielen

taito vaikuttaa aineenhallintaan ja kykyyn ajatella, jäsentää ja oppia sisältöjä. (Lucas ym. 2008, 364.) Käsitys kielen oppimisesta on muuttunut siitä ajatuksesta, että kielet ovat omia kielisysteemejään, joita opetellaan toisistaan riippumatta. Muun muassa Lucasin ym. ja Cumminsin tutkimustulokset ovat osaltaan vaikuttaneet kielenopetuksen suuntauksien muutokseen tästä erillisten kielisysteemien ajatuksesta, jota käsittelen tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

3.3 Kielenoppimisen suuntauksien muutos

Monikielisuuden määritelmän ja kielitaidon määritelmän kehittyminen ovat vaikuttaneet kielenoppimisen suuntauksien muuttumiseen: kuinka kieltä opitaan? Käsitksessä kielen oppimisesta on siirrytty formaalista kielikäsitkystä funktionaalisempaan kielikäsitkseen. Formaali oppiminen tarkoittaa strukturoitua ja tarkoituksenmukaista oppimista (European centre for the development of Vocational Training 2014, 99), joka kielen opetuksessa tarkoittaa oppimista mekaanisia harjoituksia drillaten eli toistaen.

Formalistisen kielikäsitksen mukaan kielten ajatellaan olevan erilaisia järjestelmiä, jotka opittuna muodostavat niin sanotun sisäisen kieliopin. Formalistiseen kielikäsitkseen kuuluu ajatus yhden kielen käyttämisestä kerrallaan osana ajattelua (Dufva, Aro, Suni & Salo 2011, 23–23.) Formalistisen kielenoppimisen käsitksen taustalla vallitsee 60-lukulaian ajatus kielitaidosta kompetenssina, joka koostuu opetellusta kieliopista. Funktionaalisesta kielikäsitkseen mukaan taas kielenoppiminen lähtee kielenoppijan tarpeesta käyttää kieltä vuorovaikutuksessa (Aalto, Mustonen & Tukia 2009, 407) ja se käsittää kielitaidon kommunikatiivisena kompetenssina, joka on ensisijaisesti kommunikoinnin ja viestinnän väline. Funktionaalisesta kielenoppimisen suuntauksen lähtökohtaisena ajatuksena on, etteivät kielet ole erillisiä järjestelmiään, vaan ne limittyvät käyttäjänsä koko kielitaidolliseksi repertoariksi (Dufva ym. 2011, 30–31). Luvussa 4.1. Limittäiskieleily määrittelen limittäiskieleilyn käsitteen ja esittelen tarkemmin tätä ajatusta kielten käsittämisestä yksilön kaikeksi kielitaidoksi.

Funktionaalinen kielenopetus on 2000-luvun sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksien mukaista. Siinä oppilas itse aktiivisesti hakee ympäristöstään merkityksiä ja spiraalimaisesti analysoi havaitsemansa uudeksi tiedoksi ja taidoksi (Aalto ym. 407–409.) Spiraalimainen aktiivinen merkityksien havaitseminen ja niiden analysointi lisää oppilaan kommunikatiivista kompetenssia eli taitoa paitsi hallita kielen rakenteita, myös taitoa käyttää kieltä kommunikoinnin ja viestinnän välineenä (Pietilä & Lintunen 2014, 21). Funktionaaliseen kielikäsitukseen kuuluu vahvasti käsitys kielen oppimisesta vuorovaikutuksen kautta. Vygotskyn (1978, 86) ajatus lähikehityksen vyöhykkeestä ja Woodin, Brunerin & Rossin (1976, 90) ajatukset scaffoldingista eli aikuisen tai vertaisen niin sanottujen rakennustelineiden tarjoamisesta opittavaan sisältöön vuorovaikutuksessa muodostuu funktionaalisen kielenoppimisen ydinajatuksiksi. (Nieminen & Suni 2009, 133.) Käsittelen tarkemmin scaffoldingia kielellisesti vastuullisen opetuksen osana luvussa 4.3. Limittäiskieleilyn hyödyntäminen kielellisesti vastuullisessa opetuksessa scaffolding-menetelmin.

Kielen järjestelmä muodostuu eri tasoista: äänteellisestä tasosta, kieliopillisten yksiköiden eli morfeemien tasosta, lauserakenteiden tasosta ja merkityksien eli semantiikan ja pragmatiikan tasoista. (Pietilä & Lintunen 2014, 20–24.) Tämän järjestelmän opiskelu sekä omaksuminen vaativat formaaleja ja funktionaalisia opetusmenetelmiä (Lucas ym. 2008, 364), kuten nähdäkseni suomen opiskelussa verbien persoonamuotojen niin kutsuttua drillaavaa eli toistavaa harjoittelua sekä vuorovaikutukseen perustuvia opetusmenetelmiä, kuten ryhmässä opiskelua. Nykyinen käsitys kielenoppimisesta on vahvasti funktionaalinen, mikä heijastuu myös uudemmassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa painotuksena oman kielen hyödyntämisestä osana kaikkea oppimista sekä vuorovaikutusta.

3.4 Funktionaalisuus ja formaalisuus S2-opetuksessa

Suomessa yhä useammalla luokalla on suomea toisena kielenään opiskelevia eli S2-oppilaita. S2-opetus on muuttunut opetussuunnitelmien kielipoliittisten muutoksien mukana kohti monikielisyyspedagogisia ajatuksia, mikä on seurausta kielenopetuksen suuntausten muutoksesta. (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016, 15). S2-opetus on vielä

suhteellisen nuorta ja oppimäärän menetelmät ja materiaalit ovat yhä kehityksen alla. Oppimateriaali sisältää yhä usein pelkästään formaaleja kielenoppimisen tehtäviä (Väätäinen 2017, 22–24), vaikka käsitys kielenoppimisesta on yleisesti funktionaalisen kielikäsityksen mukaista.

S2-opetusta järjestettiin 50-luvulla aluksi akateemisille suomea opetteleville aikuisille, jonka jälkeen 70-luvulla pakolaiskursseilla ja 90-luvulla Neuvostoliiton kaatumisen jälkeen kasvavalle maahanmuuttajien määrälle ja heidän lapsilleen. S2-opetus on alun perin ollut tarpeellista suomea opetteleville aikuisille, sillä ennen maahanmuuton yleistymistä Suomessa oli vähemmän maahanmuuttajataustaisia lapsia. Tällöin kieltä on opittu pitkälti formaalisti kielioppi edellä vieraan kielen oppimisen periaatteiden mukaisesti. S2-opetusmateriaalit ovat olleet aikuisille opetetun S2-opetuksen menetelmiä. 2000-luvulla maahanmuuton lisääntyessä ja S2-oppijoiden valtaosan vaihduttua lapsioppijoiksi, kieltä opitaan kurssiopettamisen sijaan koulussa, jossa se on opiskeltavan kohdekielen lisäksi oppimisen kieli. S2-oppimiseen on tullut kielen oppimisen prosessien lisäksi kielen omaksumisen piirteitä. (Aalto, Mustonen & Tukia 2009, 402.)

Vuonna 2009 kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisema kielipoliittinen toimintaohjelma (Hakulinen ym. 2009) käsitteli S2-opettajien pätevyysvaatimuksia, sekä suomi toisena kielenä opetuksen lähtökohtia. S2-opettajia koulutettiin 90-luvulla tarpeen kasvaessa ja suomi toisena kielenä opettajien pätevyysvaatimukset sisälsivät 2000-luvun alussa suomen kielen ja kirjallisuusaineen opintoja sekä opettajan pedagogisia opintoja. S2-opettajan katsottiin olevan ensisijaisesti suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja. Kielipoliittinen toimintaohjelma käsitteli suomen kielen tulevaisuutta ja suomen kielen opetuksen merkitystä kouluissa. S2-opetuksen tehtävänä nähtiin lähtökohtaisesti oppilaiden suomen kielen taidon kehittäminen suunnitelmallisesti, jotta oppilas perusopetuksen loppuun mennessä olisi saavuttanut mahdollisimman hyvän suomen kielen osaamisen tason. S2-opetuksen päämääräksi haluttiin siirtyminen S2-opetuksesta äidinkielen ja kirjallisuuden tunneille. S2-oppilaiden ei haluttu jäävän paitsi äidinkielen ja kirjallisuuden oppisällöistä, jonka painotettiin olevan perusopetuksen tärkein oppiaine. Tärkeimpänä menetelmänä suomen kielen oppimiselle nähtiin kaikki suomenkielinen kielisyöte ja kaikki suomenkieliset oppimateriaalit, joita oppilaalle oli mahdollista tarjota. (Hakulinen ym, 2009, 85–92.) S2-opetus on aiemmin noudattanut niin sanottua suomea suomeksi -peri-

aatetta, jossa pedagogiikka on ollut toiminnaltaan funktionaalista vuorovaikutukseen perustuvaa opetusta, mutta samalla pitänyt taustallaan formalistista käsitystä suomen kielen opettamisesta puhtaasti suomen kielen kautta. Nykyään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painottuva kielten moniaisuuden arvostus ja yleinen käsitys kielenoppimisesta ovat muuttaneet myös S2-opetuksen pedagogiikkaa.

Seuraavassa luvussa palaan tarkastelemaan monikielisyttä toisenlaisesta näkökulmasta. Tämän näkökulman mukaan kaikki kielirepertoaari muodostaa yksilön ajattelun taidon ja kielet ovat sosiaalisesti muodostuneita konstruktioita. Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma heijastelee tätä ajatusta painottamalla oman kielen opetusta muun muassa S2-opetuksen tueksi ja siksi esittelen seuraavassa luvussa myös, mitä tämä ajatus monikielisydestä tarkoittaa kielitietoisien koulun kontekstissa. Kuten aikaisemmin olen tarkastellut, S2-opetus on ollut muutoksessa ja Valmo-opetus hakee yhä standardiaan Suomen koulun kentässä. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelma on muuttunut ja tarkentunut huomattavasti. Valmo-opetuksen ollessa rakenteeltaan moninainen ja muuttuva, seuraavaksi käsiteltävä limittäiskieleilyn ajatus kielten rakentumisesta ajattelun välineeksi on syytä huomioida omana kappaleenaan tässä työssä.

4 LIMITTÄISKIELILYN HYÖDYNTÄMINEN KIELELLISESTI VASTUULLISESSA OPETUKSESSA

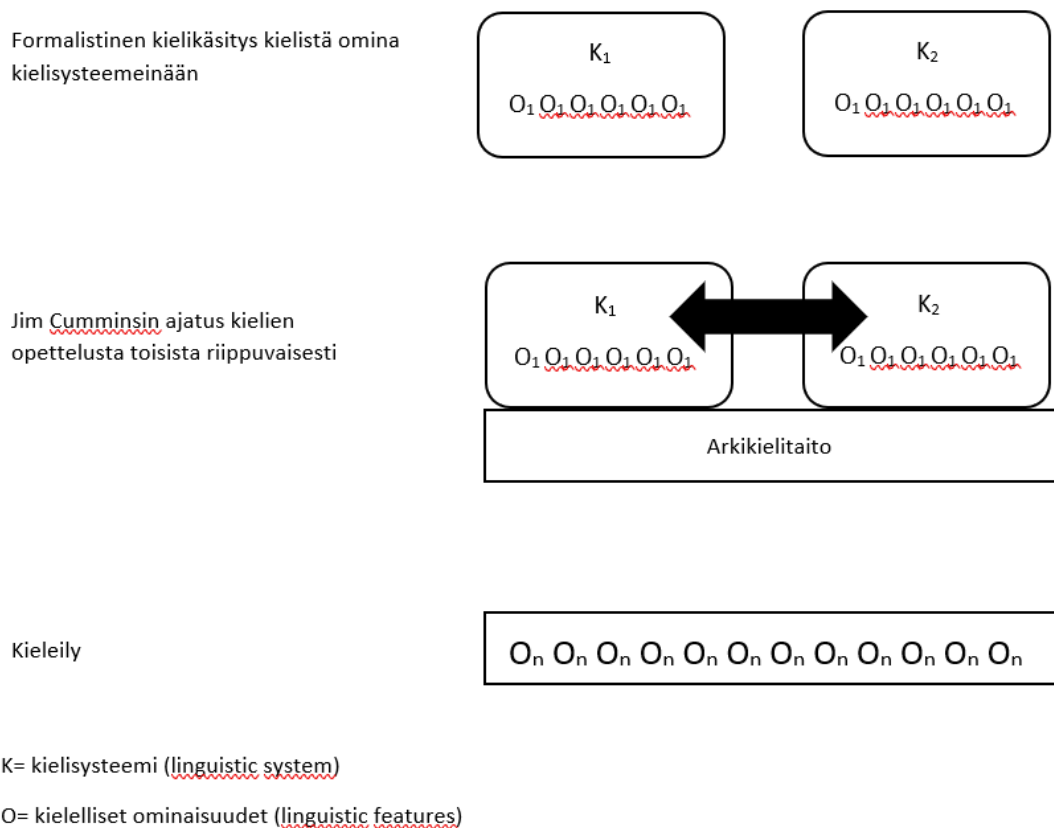
4.1 Limittäiskieleily

Limittäiskieleily (translanguaging) on kielikäsitteiden muokkaantuessa muodostunut ajatus kielten käytöstä sosiaalisen vuorovaikutuksen pohjana ja kulttuurien tuottajana (Garcia & Wei, 2013, 20–22). Formalistisen kielikäsitteiden mukaan ajateltiin eri kielten rakentuvan erillisiksi kielisysteemeikseen ja kaksi- tai monikielisen ihmisen joutuvan vaihtelevaan kielisysteemistä toiseen käyttäessään eri kieliä (Garcia, Sylvan & Witt 2011, 387). Myöhemmin eritoten Jim Cummins (1979) kehitti ajatusta eri kielten opetteluun olevan toisistaan riippuvaisia ja keskenään dynaamisessa suhteessa. Jo ensikielen osaaminen edesauttaa toisen kielen oppimista. Molempien kielten rakentuminen syventää ajattelutaitojen kehittymistä ja arkikielitaidon muodostumista. (Cummins 1978, 199.) Tämä ajattelu dynaamisesta kaksikielisyydestä 2000-luvun alussa toi Eurooppaan ja myös Suomeen kaksikielisen kielenopetusohjelman (CLIL = Content language integrated learning), joka noudatti toiminnallisen kaksikielisyyden kielenopetusmenetelmää. Kielten oppimisen nähtiin tapahtuvan dynaamisesti eri kielisysteemien välillä. (Garcia, Sylvan & Witt 2011, 388; Muszynska 2016, 178; Cummins 2000, 23). Vuoden 2004 POPS:n mukaan oman kielen opetus toteutettiin toiminnallisen kaksikielisyyden menetelmin. Aikaisemman POPS:n kielikäsite sijoittuu aikajanelä tämän dynaamisen kaksikielisyyden kielikäsitteiden kohdille.

Kun käsite kielitaidosta alkoi korostaa kommunikatiivista kompetenssia, jossa kielitaidon nähtiin olevan ensisijaisesti kommunikoinnin väline, kielitaito alettiin ymmärtää kielisysteemien sijaan sosiaalisesti konstruktiiviseksi. Kielien ei ajatella olevan riippumattomasti olemassa olevia rakenteita, vaan sosiaalisten, kulttuuristen ja poliittisten liikkeiden muokkaamia viestinnän työkaluja ja välineitä, jotka luovat kieliin omat kielelliset ominaisuutensa. Dufva & Pääkkönen (1998) ovat tutkineet vierasella kielellä ajattelua, jossa tutkittiin englannin kielen pääaineopiskelijoiden englannin kielen asemaa ajattelun kielinä. Tutkimuksen tuloksena opiskelijat kertoivat käyttävänsä englantia muun muassa sellaisissa tilanteissa, joissa suomen kieli ei tarjonnut vastinetta. Englannin kielen käyttö tarjosi laajemman varannon ajatella aihepiirin asiaa. Englanniksi koettiin myös olevan

helpompi esittää kohteliaisuuksia ja anteeksi pyyntöjä. Kulttuuriset tekijät ovat vahvasti vaikuttamassa kielten kielellisiin ominaispiirteisiin. (Dufva & Pääkkönen 1998, 26.)

Jokaisen osatun kielen nähdään olevan yhteistä ajattelua ohjaavaa kielirepertoaria, joka representoi ympärillä olevaa kulttuuria ja poliittisten päätösten muokkaamaa yhteiskuntaa ja yksilön henkilökohtaista kokemusmaailmaa. Tätä kaikkea kielitaidon käyttämistä ajattelun välineenä kutsutaan kieleilyksi (languaging). Jokaisen kielen kielellisiä ominaisuuksia voidaan käyttää ajattelun välineenä. (Makoni & Pennycook 2006, 2–3; Becker 1995, 185.) Kuviossa 1 nähdään näiden kolmen ajatuksen eroavaisuudet kielikäsitksistä.



KUVIO 1. Erot kielikäsitksissä (mukautettu Garcia & Wei 2014, 14.)

Kuviossa 1 nähdään, kuinka formalistisessa ajattelussa ihmisen ajatellaan oppivan toista kieltä ensikielensä (K_1) kielellisten ominaisuuksien (O_1) kautta käsittäen ja erillisenä kielisysteeminään. Cumminsin ajatuksen mukaan ensikielen osaaminen vaikuttaa toisen kielen (K_2) oppimiseen ja nämä yhdessä vaikuttava ihmisen arkikielitaidon kehittymiseen. Kieleilyn kielikäsitksien mukaan kaikki kielirepertoari on ajattelun väline ja jokaisen kielen kielelliset ominaisuudet (O_n), jotka ovat muodostuneet kulttuureista, yksilön

omista kokemuksista ja yhteiskunnan toiminnoista, vaikuttavat ajattelun taitoon. (Garcia & Wei 2014, 14–15.) Vuonna 2014 julkaistussa POPS:ssa oman kielen opetuksen tavoitteena ovat oppilaan aktiivisen monikielisuuden kehittymisen tukeminen ja suomalaiseseen yhteiskuntaan kotoutuminen. Vuoden 2014 POPS heijastaa kielikäsitystä, jossa kielitaidon nähdään olevan kieleilyn mekaniikan mukaista.

Limittäiskieleily sisältää kieleilyn ajatuksen ja siinä edetään Cumminsin ajatusta pidemmälle kielten keskinäisestä riippuvuussuhteesta, kun toista kieltä opitaan. Limittäiskieleily nähdään toimintana, jossa ihmisen koko kielellinen repertoaari tuottaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa uusia käytäntöjä. Kieleilyn ajatus käsittää eri kielisysteemit ajattelun osina, mutta limittäiskieleily syventää ajatusta niin, että mitään kieliä ei rakenteellisesti ole olemassa. Kielet ovat toimintaa: sosiaalista vuorovaikutusta, kommunikointia ja viestintää. Limittäiskieleily muuttaa käsitystä oppilaista yksi-, kaksi- tai monikielisinä. Limittäiskieleilyn ajatuksen mukaan jokaisella oppilaalla on oma kielitaitonsa, joka muodostuu kaikista osatuista kielistä, ja oppilaiden kielitaitoa hyödyntäen haetaan luokkaympäristössä yhteistä ymmärrystä tilanteista ja aiheista. (Garcia & Wei 2014, 18.) Uudemmassa vuoden 2014 POPS:ssa määritelty kielitietoinen koulu on oleellista käsitellä seuraavaksi. Kielitietoisien koulun kielikäsitys heijastaa kieleilyn ja limittäiskieleilyn ajatuksia kielen merkityksestä ajatuksen kehittymiseen.

4.2 Kielitietoinen koulu ja kielellisesti vastuullinen opetus

Kielitietoinen koulu määritellään vuoden 2014 POPS:ssa 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. Kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan soisaalistumisessa. 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).

POPS:ssa määritellään jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen monikieliseksi riippumatta siitä, mikä on koulun oppilaisaineen jakauma suomea äidinkielenään puhuviin ja muita kieliä äidinkielenään puhuviin. Tämä heijastaa nykyistä kielikäsitteistä ja ajatusta siitä, että ihmiselle muodostuu kaikkia osattuja kieliä hyötykäyttävä ajattelu, kieleily. Kun POPS:n kielitietoisuuden koulun määrittelyssä painotetaan kielen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa, identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sopeutumisessa, voidaan tämä ajatus yhdistää limittäiskieleilyn käsitteeseen. Limittäiskieleily toimintana luo sosiaalisia konstruktioita ja mahdollistaa oppilaiden toiminnan moninaisissa ympäristöissä.

Koulussa toimiakseen oppilaan tulee osata POPS:ssa mainittu arkikieli sekä käsitteellisen ajattelun kieli. Cummins (2000, 58) jakaa kielitaidon ihmistenväliseen arkikielitaitoon (basic interpersonal communicative skills) ja kognitiiviseen akateemiseen kielitaitoon (cognitive academic language proficiency). Hänen mukaansa vieraan kielen arkikielitaito on saavutettavissa kahden vuoden opiskelun jälkeen, kun taas akateeminen kielitaito vaatii viidestä seitsemään vuotta opiskelua. (Cummins 2000, 58). Koulussa oppilaan tulee ymmärtää muun muassa oppiainekohtaista kieltä, oppikirjojen teksteissä käytettyjä sanoja, puhuttua kieltä ja työskentelyohjeita. Koulussa toimiminen vaatii siis akateemista kielitaitoa, jotta oppimateriaalien ymmärtäminen olisi mahdollista, mutta myös arkikielitaitoa, jotta sosiaalinen osallistuminen onnistuisi. (Kistemaker & Broeder 2014, 438; Cummins 2000, 71–72). Suomea äidinkielenäänkin puhuvan oppilaan tulee koulussa oppia uusia ainekohtaisia käsitteitä, kun suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan tulee samalla oppia myös arkikielen käsitteitä. Esimerkiksi siinä missä suomea äidinkielenään puhuvan oppilaan tulee kemian tunnilla oppia uusi käsite ”härmistyä”, suomea toisena kielenään opiskelevan tulee ymmärtää tämän lisäksi myös käsitteet ”kiinteä” ja ”nestemäinen”. Kielitietoisuuden koulun POPS:n mukaiseen toteutumiseen tarvitaan kielellisesti vastuullista opetusta.

Kielellisesti vastuullinen opettaja (linguistically responsive teacher) ymmärtää kielitietoisesti jokaisen oppiaineen sisältävän oman kieltensä ja konventionensa, jokaisen koulun puhuvan omaa niin sanottua koulukieltään ja jokaisen ryhmän puhuvan omaa ryhmän sisäistä kieltänsä. Kielellisesti vastuullinen opetus sisällyttää kielen opiskelun kuhunkin

oppiaineeseen, eikä sulje kielenopetusta omaksi erilliseksi oppiaineekseen. Kielellisesti vastuulliseksi opettajaksi kehittyminen vaatii opettajalta käsitystä kielitaidon jakaantumisesta arkikielitaitoon ja akateemiseen kielitaitoon. (Lucas & Villegas 2011, 56; Lucas ym. 2008, 363.) Oppilaille tulee mahdollistaa kielitaidosta huolimatta osallistuminen aiheen opiskeluun ja opettajan on löydettävä keino oppilaan asiasisältöjen ymmärtämiseen ja oppimiseen. Vaikka oppilaan kielitaito olisi heikkoa, hän saattaa silti ymmärtää opiskeltavan käsitteen tai ilmiön. Kielellisesti vastuullinen opettaja tiedostaa tämän ja mahdollistaa oppilaalle ilmiön koko kielellistä repertoaaria hyödyntäen. Moni opettaja kokeekin kielellisesti vastuullisen opetuksen olevan oman kompetenssinsa ulkopuolella, jos he eivät ymmärrä oppilaan mahdollisuuksia opiskella oppiaineiden sisältöjä ilman opetuskielen osaamista. (Aalto & Tukia 2009, 25–31; Lucas 2011, 3–4; Lucas ym. 2008, 362–363.)

Kielitietoinen opetus ei kuitenkaan vaadi opettajalta kielenopettajan kompetenssia. Oppilas huomioidaan kielellisesti vastuullisessa opetuksessa yksilönä, joka käyttää omaa kielirepertoaariaan kaiken kuullun ja luetun ymmärtämisen sekä puhumisen ja kirjoittamisen tuottamisen välineenä. Kielitietoisessa koulussa oppilaalle luodaan oppimisympäristö, jossa voidaan käyttää hyödyksi kaikkea luokassa vallitsevaa kielirepertoaaria. (García ym. 2011, 386.) Opettajan valitsemalla pedagogiikalla voidaan toteuttaa kielellisesti vastuullista opetusta. Seuraavaksi avaan scaffoldingia kielellisesti vastuullisen pedagogiikan menetelmänä, joissa hyödynnetään limittäiskieleilyä oppimisessa.

4.3 Limittäiskieleilyn hyödyntäminen kielellisesti vastuullisessa opetuksessa scaffolding-menetelmin

Kielellisesti vastuullisessa opetuksessa opettaja tarjoaa harjoittamallaan pedagogiikalla oppilaille Vygotskyn (1978, 86) lähikehityksen vyöhykkeen teorian mukaisesti pääsyn opiskeltavaan sisältöön antamalla vinkkejä, johdattelemalla tai muulla tavoin yksinkertaistamalla opittavan sisällön ydinajatuksia. Myös vertaisten apu on lähikehityksen vyöhykkeellä oppimista. (Vygotsky, 1978, 86.) Wood, Bruner & Ross (1976, 90) kutsuvat opettajan oppimisen apuvälineiden tarjoamista scaffoldingiksi eli niin sanotuksi rakennustelineiden asentamiseksi opiskeltavaa sisältöä kohden (Wood, Bruner & Ross 1976, 90). Scaffoldingia voidaan toteuttaa kielenopetuksessa eri menetelmin. Opettaja tarjoaa

oppilaalle kielisyötettä opetuksessa ja muokkaamalla tätä kielisyötettä oppilaiden kielellistä taitotasoa vastaavaksi hän mahdollistaa oppilaan ymmärtävän käsiteltävää asiaa. Esimerkiksi tiettyä sanaa tapailevaa oppilasta voi auttaa muistamaan antamalla sanan ensimmäisen äänteen. Opettaja voi tarjota oppilaalle puheessaan synonyymejä, jotta oppilas käsittää käsiteltävän asian ydinajatuksen. Rikkaan kielisyötteen tarjoaminen kehittää oppilaan sanastoa. (Lucas ym. 2008, 363–366.)

Opettaja voi myös käyttää opetuksessaan visuaalista materiaalia sisällön opetuksen tueksi tai pyytää oppilaita jäsentämään ajatteluaan ja oppimaansa kuvin. Oppimateriaalien tekstien muokkaaminen erilaisiin lausetasoihin ja synonyymien tai kiertoilmaisujen käyttäminen helpottavat sisällön ymmärtämistä. Scaffolding-menetelmän käyttäminen tarkoittaa myös kannustamista oman äidinkielen käyttöön ajattelun ja oppimisen tueksi eli kannustamista limittäiskieleilyyn. Opettaja voi esimerkiksi kehottaa oppilasta pohtimaan, mikä tietty käsite on hänen omalla kielellään. Pari- tai ryhmätyöskentelyn käyttäminen opetusmenetelmänä mahdollistavat jokaisen oppilaan antavan oman panoksensa yhteisen kielellisen tuotoksen löytämiseksi. Yksi muistaa sanan, toinen oikean kielen mallin. Tällainen limittäiskieleilyä hyödyntävä merkitysneuvottelu tapahtuu kaikilla kielillä työskennellen, jotta asian sisältö rakentuisi työskentelevän ryhmän sisällä. (Cummins 2000, 68; Lucas ym. 2008, 368–369.)

Scaffolding-menetelmien käytön edellytyksenä opettajalta vaaditaan oppilaiden tunteista. Opettajalla tulee olla käsitys oppilaiden kielitaidon tasosta sekä akateemisten tietojen tasosta. Opettajan tulee myös ymmärtää kielellisesti vastuullisen opetuksen lähtökohdat: oppiainekielen opettamisen merkityksen, arkikielitaidon ja akateemisen kielitaidon erot sekä limittäiskieleilyn käytön mahdollisuudet. Asianmukaisesti käytettynä scaffolding-menetelmät ovat limittäiskieleilyn hyödyntämistä kielellisesti vastuullisessa opetuksessa. (Lucas ym. 2008, 366.)

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Valmistavan ryhmän opetuksen menestyksekkääseen suoriutumiseen opettajalta ei voida edellyttää jokaisen luokassa puhutun kielen hallintaa, joten opettaja joutuu tekemään pedagogisia ratkaisuja työrauhan ylläpitämiseksi rauhottomissa tilanteissa, joissa hän ei ymmärrä käytettyjä kieliä. Oman kielen käyttö on oppilaan etu oppimisessa, mutta luokassa tapahtuva vuorovaikutus useilla eri kielillä on opettajan työrauhan hallinnan ulottumattomissa. Toisaalta oppilaalle on opetettava riittävät suomen kielen valmiudet toimia yleisopetuksessa ja toisaalta oppilaalle on mahdollistettava oppimisympäristö ja -menetelmät, joissa oppilas voi käyttää omaa ensikieltään oppimisensa tukena. Toisen kielen oppimisessa turvallinen oppimisympäristö on ensikielen opetteluun lisäksi tärkeä oppimisen edellytys (Lucas ym. 2008, 364–365). Valmo-opetuksen opetussuunnitelmaan lisättiin kuvaus opetuksen toimintakulttuurin muodostamisesta vasta uuteen vuonna 2015 julkaistuun opetussuunnitelman perusteisiin. Toimintakulttuurin kuvaukseen sisältyy kuvaukset työrauhan ylläpitämiseen ja kurinpidollisiin toimenpiteisiin. Valmo-opettajan on VPOPS 2015:n mukaisesti luotava oppilaille turvallinen oppimisympäristö, jossa jokaiselle varmistetaan työrauha opiskelua varten. (VPOPS 2015, 11.)

Valmistavan ryhmän opettaja on yleisopetuksen ryhmään nähden erikoisessa asemassa siinä, että ryhmän kaikki oppilaat saattavat puhua suomea välttävästi. Oppilailla saattaa olla yhteisiä kieliä, joita opettaja ei ymmärrä. Valmo-opettaja kohtaa päivittäin työssään vuorovaikutustilanteita, joissa puhutaan muuta kuin suomea. Opettaja joutuu vapaammissa vuorovaikutustilanteissa tulkitsemaan, keskittyvätkö oppilaat annetun tehtävän pohdintaan omalla ensikielilläään tai onko oppilaiden huomio keskustelussa muualla. Opettajan tehtävänä on luoda jokaiselle turvallinen toimintaympäristö ja puuttua mahdollisiin syrjintä- tai riitatilanteisiin ja mieluisa ratkaisu voi olla vaatimus suomen kielen käyttöön luokassa. Alisaaren ym. (2019) tekemässä tutkimuksessa ilmenee, että hyvin usein kouluissa oppilaan ei sallita puhua ensikieltään. Tutkimuksessa ilmeni, että miltei 30% opettajista kieltää oman kielen käytön oppitunneilla ja noin 40% näistä vastaajista perusteli kieltämistä sillä, ettei omaa kieltä voisi käyttää kiusaamiseen. Tutkimuksen perusteella oman kielen käyttöä kielletään työrauhaperustein. (Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah 2019, 55–54.) Aineiston keruun aikana noudatettu suomea suomeksi -metodiikka Valmo-opetuksessa edellyttää suomen kielen puhumista luokassa. Haluan myös

siksi tarkastella, millaisissa valmistavan opetuksen tilanteissa opettaja kehottaa puhumaan suomea: estetäänkö toimella oman kielen käyttöä ja mitä tästä voidaan päätellä? Ensimmäinen tutkimuskysymys etsii vastausta siihen, millaisissa tilanteissa opettajan tekemiä kehotuksia ja kieltoja tapahtuu.

Valmistava opettaja tasapainottelee valmistavan opetuksen opetussuunnitelman edellyttämien tavoitteiden sekä perusopetuksen opetussuunnitelman edellyttämän kielitietoisien koulun toimintakulttuurin rajamaastossa. Oppilaan kielelliset valmiudet tulisi saada kehitettyä mahdollisimman nopeasti, jotta integraatiotavoite täytyisi. Toisen kielen oppiminen mahdollistuu tehokkaimmin, kun opettaja kannustaa kieleilyyn eli omien kielen käyttöön kaikessa osallistumisessa. Opettajan tulee VPOPS:n mukaan varmistaa, ettei oppilaiden omia kieliä käytetä syrjintään tai kiusaamistarkoituksiin ja hänen on pystyttävä ylläpitämään luokan työrauha. Valmistavan opetuksen järjestäminen liittyy oleellisesti kielitietoisien koulun aatteeseen ja etenkin Valmo-ryhmissä opettajan tulee tiedostaa kielellisesti vastuullisen opetuksen lähtökohdat.

Kuten luvussa 3.3. Kielenoppimisen suuntauksien muutos esitin, formalistisen kielikäsitteyksen mukaan kielet nähtiin omina kielisysteemeinään ja niiden opetus haluttiin pitää mahdollisimman puhtaina ja toisistaan erillään. Funktionaalisen kielikäsitteyksen mukaan kieltä opitaan vuorovaikutuksessa ja käsitys kielitaidosta on kehittynyt ajatukseksi kieleilystä, jossa kaikkien osattujen kielen ajatellaan muodostavan yksilön oman kielisysteemin. (Aalto ym. 2009, 407; Becker 1995, 185.) Limittäiskieleilyn ajatuksen mukaisesti tämä kielitaito on kulttuurisesti rakentunutta ja kielen käyttäminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muokkaa kulttuuria edelleen. Limittäiskieleilyn lähtökohtana on, että yksilön koko kielirepertoaria voidaan käyttää oppimiseen ja asiasisältöjen käsittelyyn. (Garcia & Wei 2013, 20–22; Cummins 2000, 35–37.) Ohjeet voivat olla toisella kielellä ja työskentely toisella. Oppilaat voivat käyttää työskentelyssä kaikkea kielitaitoaan keskinäisissä merkitysneuvotteluissa sisällön ymmärtämiseksi (Cummins 2000, 68). Opetuksessa limittäiskieleilyä voidaan hyödyntää käyttämällä scaffolding-menetelmiä (Lucas ym. 2008, 363–369). Valmistavassa opetuksessa scaffolding-menetelmät soveltuvat vuonna 2015 julkaistun perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman toimeenpanemiseen, jossa kielitietoista koulua luodaan kielellisesti vastuullisella pedagogiikalla. Oman kielen käytön hyödyntäminen kaikissa opetustilanteissa mahdollistuu limittäiskieleilyllä scaffolding-menetelmiä käyttäen. Toinen tutkimuskysymys etsiikin

vastausta pedagogisten käytänteiden ilmentämistä kielenoppimiskäistyksistä. Kolmas tutkimuskysymys kohdistuu siihen, miten opettajien kehotteet puhua tietyllä kielellä heijastavat eri opetussuunnitelmien asettamia tavoitteita kielenoppimiselle.

Asetan tutkimuskysymykset tarkastelemaan, millaisia viitteitä aineistosta löytyy näistä teoreettisia lähtökodista suomi toisena kielenä oppimisen taustalla vaikuttavista kielikäsitteistä ja sen muutoksesta sekä S2-opetukseen liittyvistä valmistavan opetuksen käytänteistä lähellä opetussuunnitelmien muutosvaihetta. Näitä viitteitä etsitään aikuisen tekemien eri kielillä puhumisen kehotuksien tai kieltojen kautta valmistavan opetuksen opetustilanteissa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Missä tilanteissa aikuinen kehottaa oppilaita puhumaan jollain kielellä?
2. Millaista käsitystä kielenoppimisesta kehotukset heijastavat?
3. Miten kehotteet puhua tietyllä kielellä heijastavat opetussuunnitelmia?

6 AINEISTO JA MENETELMÄ

6.1 Aineiston esittely

Tutkielmassa on käytetty Long Second -aineistoa, joka on kerätty uusimaalaisen alakoulun Valmo-opetuksen tunneilta lukuvuoden 2011–2012 aikana. Long Second -hanke on päättynyt vuonna 2016, mutta sen aikana kerätystä aineistosta tehdään yhä opinnäytteitä ja artikkeleita. (Long Second 2020.) Oppitunnit on videokuvattu ja kerätyistä tallenteista on tehty tarkat litteraatit eli ääni- ja tai kuvatallenteista tekstimuotoon kirjoitettu versiot, joista on tulkittavissa puhutulle kielelle ominaisia piirteitä (Jokinen 2016, 255). Litteraatien merkkien merkitykset ovat nähtävissä Liittessä 2. Minulla on käytössäni aineiston analyysiä varten ainoastaan litteraatit oppitunneista. Aineisto on monikielistä.

Tässä tutkielmassa käytetään aineistona 19 oppituntia, jotka tapahtuvat lukuvuonna 2011–2012 30 kalenteriviikon aikana. Tässä tarkasteltuja oppitunteja on kuvattu yhden kerran viikossa, lukuun ottamatta oppitunteja 12 ja 13, jotka on kuvattu saman viikon aikana. Taulukossa 1 aineiston opetustunnit on listattu tapahtumajärjestyksessä. Tunnit on määritelty opetusmuodoltaan joko opettajajohtoiseksi tunniksi tai ryhmäopetustunniksi niissä tapahtuvan opetustilanteen perusteella. Taulukossa 1 on merkitty opetusta pitävät aikuiset sekä niissä tapahtuvien kielivalintaan liittyvien kehotuksien ja kieltojen määrä.

TAULUKKO 1. Oppituntien kuvaus.

Oppitunti	Opettajajohtoinen	Ryhmäyötunti	Aikuiset	Kehotukset ja kiellot yhteensä
1.	x		Suvi	11
2.	x		Suvi	3
3.		x	Sirpa, Seija	8
4.	x		Sijainen	0
5.		x	Sirpa, Seija	4
6.	x		Suvi	3
7.		x	Seija	12
8.		x	Sirpa, Seija, Suvi	11
9.		x	Sirpa	3
10.		x	Sirpa, Suvi, Seija	17
11.	x		Suvi	2
12.		x	Sirpa	1
13.	x		Suvi	4
14.		x	Sijainen, Seija	4
15.	x		Suvi	6
16.		x	Sirpa	4
17.	x		Sijainen	0
18.	x		Suvi	7
19.		x	Sijainen	3

Taulukossa 1 näkyvien aineistossa esiintyvien opettajien nimet ovat pseudonyymejä. Oppitunteja opettavat pääosin Sirpa ja Suvi sekä ohjaaja Seija. Neljällä tunnilla toimii sijainen. Opettajien roolit jakaantuvat pääosin niin, että Suvin tunnit ovat opettajajohtoisia oppitunteja ja Seijan tunnit ryhmäyötunteja. Aineistossa on Sirpan lisäksi myös muita ohjaajia, mutta ohjaajista ainoastaan Seija kehottaa tai kieltää opettajien lisäksi oppilaita puhumaan tiettyä kieltä. Luokan aikuisista osa puhuu ja ymmärtää hieman viroa ja venäjää, mutta ovat ensikieleltään suomenkielisiä. Opettajista, ohjaajista ja sijaisista puhutaan yleisesti luokan aikuisina, sillä kehotuksia ja kieltoja puhua jollain kielellä tekevät yhtä lailla opettajat ja heidän sijaisensa kuin ohjaaja. Jokaisella tunnilla tapahtuu kehotuksia ja kieltoja, lukuun ottamatta oppitunteja 4 ja 17, jolloin oppituntia pitää sijainen.

Oppilaiden nimet ovat myös pseudonyymejä. Oppilaiden pseudonyymit alkavat kirjaimella, joka viittaa heidän ensikieleensä englanniksi. Oppilaat puhuvat käytetyssä aineistossa suurimmaksi osaksi ensikielenään joko viroa tai venäjää, mutta ryhmässä on myös

kurdin-, makedonian-, latvian- ja portugalinkieliset oppilaat (Long Second 2020). Käytännässäni aineistossa esiintyvät vironkieliset oppilaat Ebba, Eetu ja Eimar, venäjänkieliset oppilaat Radimir ja Rolan sekä portugalinkielinen Paulo Angelo. Eetu puhuu myös venäjää. Englantia oppilaista puhuvat Eetu, Eimar, Radimir ja Rolan. Oppilaiden ikäkauma on 7–12 -vuotta ja he ovat aineiston keruun aikana muuttaneet Suomeen äskettäin, joista Paulo Angelo viimeisenä vuoden 2012 puolella (Long Second 2020).

6.2 Tutkimusmenetelmä

Aineiston analyysi toteutetaan diskurssianalyysin menetelmällä. Diskurssianalyysi menetelmänä huomioi luokkahuoneen toimintakulttuurin elävänä ja muuttavana ympäristönä, johon vaikuttavat luokan aikuisten eli opettajien ja koulunkäynninohjaajien sekä oppilaiden sosiaalinen osallistuminen. Luokkahuoneen toimintakulttuurissa toimivat osapuolet omaksuvat ympäristöstään käytänteitä, joita osapuolet oppivat ja toistavat kehittäen yhtä toimintaympäristöään. Toistuvat puhekäytänteet ja puhettavat eli diskurssit ovat analysoitavissa diskurssianalyysin keinoin, ja niistä voidaan löytää tietoa luokkahuoneessa tapahtuvien toimintojen syistä eli funktioista (Remes 2006, 289–290; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 226–226.) Tässä työssä tarkastellaan luokan aikuisen tekemiä kehotuksia tai kieltoja toimintoina, joilla on vuorovaikutustilanteiden diskursseissa jokin tarkoitusperä.

Diskurssianalyysi ei ole selkeärajainen tutkimusmenetelmä, mutta se tarjoaa tulkinnalle teoreettista viitekehystä. Diskurssianalyysin avulla merkityssysteemeistä voidaan löytää toistuvia elementtejä, jotka voidaan jaotella kuuluvan valittuihin päämerkityssysteemiin eli diskursseihin tai repertuaareihin. Merkityssysteemien kirjo muodostaa sosiaalisen todellisuuden. (Jokinen, Juhila, & Suoninen 2016, 32–36.) Tässä tutkielmassa luokkahuoneen vuorovaikutustilanteet tapahtuvat koulun sosiaalisessa todellisuudessa, jolla on omat norminsa ja toimintakulttuurinsa. Koulussa tapahtuva vuorovaikutus voi olla vapaata keskustelua kavereiden kanssa tai strukturoitua opettajan johtamaa keskustelua oppittavasta aiheesta. Tämän työn aineistossa tapahtuva vuorovaikutus voi olla oppilaiden keskinäistä vapaata keskustelua tai luokan aikuisen johtamaa tai rajoittamaa keskustelua

oppilaiden tai oppilaan ja aikuisen välillä. Olen tässä työssä kiinnostunut tutkimaan opettajan eri kielten puhumisen kehotuksien ja kieltojen funktioita oppituntien vuorovaikutustilanteissa.

Diskurssianalyysillä siis tulkitaan rajattujen vuorovaikutustilanteiden eli sekvenssien diskursseja. Luokkahuone vuorovaikutustilanteena on sosiaalinen konstruktio, jossa vallitsevat tietyt normit, säännöt ja konkreettinen koulun ja luokan toimintakulttuuri. Opettajan suhde oppilaisiin ja oppilaiden väliset keskinäiset suhteet luovat jatkuvasti muovautuvaa sosiaalista luokkahuonetodellisuutta. Opetuksen onnistuminen edellyttää opettajalta pedagogista auktoriteettia, johon sisältyy valta ohjata keskusteluja. (Tainio & Harjunen 2005, 173.)

Diskurssianalyysi tarjoaa tutkimusmenetelmänä repertuaarien ja diskurssien tulkintakeinoja. Tutkija määrittelee repertuaarit tutkittavasta aineistosta, joten repertuaarien rajaaaminen ei ole täysin toistettavissa. Toistuvat funktiot ovat löydettävissä, mutta millaisia merkityksiä näille annetaan, on tutkijan tulkinnan varassa.

6.3 Aineiston analyysi

Diskurssianalyysin menetelmien avulla aineistosta pyritään löytämään merkityssysteemejä mahdollisesti toistuvien säännönmukaisuuksien kautta. Aineistosta kerätään aluksi tilanteet, joissa:

- 1) aikuinen kehottaa oppilasta puhumaan suomea
- 2) aikuinen kieltää puhumasta muuta kieltä kuin suomea sekä
- 3) aikuinen kehottaa/kieltää puhumaan jollain muulla kielellä kuin suomella.

Nämä tilanteet on rajattu sekvensseiksi, joissa on kehotuksia ja kieltoja puhua jotain kieltä. Yhdessä sekvenssissä voi siis olla useampia kehotuksia tai kieltoja kuten seuraavassa vuorovaikutustilanteen katkelmassa sekvenssissä 1:

SEKVENSSI 1. 10. oppitunti

01 Suvi: ➡ nii mikä se on suomeksi,
02 Eetu: taTAA, ((elävästi))
03 Radimir: puu: :hh((puhaltaa))
04 Suvi: RADIMIR,
05 Suvi: Eetu
06 Suvi: ➡ mikä se on suomeksi
07 Suvi: ➡ mikä tämä on suomeksi?
08 Radimir: руки, ((suomeksi))kädet,

Sekvenssi 1 kuvaa, kuinka opettaja kysyy oppilailta kolme kertaa samaa käsitettä suomeksi (r. 1, 6 ja 7), mutta tämä sekvenssi lasketaan yhdeksi kehotukseksi puhua suomea.

Vuorovaikutustilanteiden jaotteluissa merkityssystemeiksi diskurssin eri osilla katsotaan olevan erilaisia funktioita. Vuorovaikutustilanteet jakautuivat kehotuksien funktioiden perusteella kahdeksi keskeisimmäksi merkityssystemiksi (Suoninen 2016, 53–61), jotka nimesin valtarepertuaariksi ja ohjausrepertuaariksi. Valtarepertuaariin jaoteltujen vuorovaikutustilanteiden kehotuksien funktiot viittaavat työrauhan ylläpitämiseen ja ovat:

- kehotusta/kieltoa edeltävä rauhattomuus luokassa,
- oppilaiden hyssyttäminen sekä
- kehotuksen/kiellon toteava luonne, jossa opettaja ei odota oppilaan varsinaisesti seuraavaksi puhuvan jotain halutulla kielellä

Sekvenssi 2 on jaoteltu valtarepertuaariin, jossa kehotetaan puhumaan suomen kieltä, sillä se sisältää valtarepertuaarin funktioista kehotusta edeltävää rauhattomuutta luokassa, hyssyttämistä, sekä kehotuksen toteavan luonteen, jossa ei varsinaisesti odoteta oppilaan puhuvan suomeksi:

SEKVENSSI 2. 5. oppitunti

01 Sirpa: huome: :nta,
02 Sirpa: shh, (1.3) tulkaa istumaan istumaan tänne pöydän
 ääreen(tulkaa), ((kuiskaten))

(jatkuu)

SEKVENSSI 2. (jatkuu)

03 Eetu: istume siia kolmekesi. (.) sa istu keskele.(.) ma
istun äärde, ((viroa))

04 Eimar: jah mul on, (.) mul on (--)((viroa))

05 Sirpa: Radimir joo Radimir, ((kuiskaten))

06 Eetu: aa palav palav palav palav palav külm. (.) he he
Rolan he he((viroa/elävästi))

07 Sirpa: noin, ((hiljaisella äänellä))

08 Eetu: you think you are cool now.((englantia))

09 Sirpa: eiku mee siihe vaa mee tähän näin.

10 Eetu: tüüp arvab et ta on. (.) tüüp arvab et on äge pani
oma nime siia.((viroa))

11 Sirpa: ➡ shh, (.) shh HEI, (.) nyt nyt puhumme vaan suomea
vähän kysyn teiän. (0.5) matkasta? (0.5) kun Ebba.
(.)ja Eimar olivat eilen poissa koulusta, (.) niin
kerroppas Ebba missä te olitte.

Valtarepertuaarin lisäksi toinen keskeisimmistä merkityssysteemeistä ovat ohjausrepertuaarin vuorovaikutustilanteet. Ohjausrepertuaarin vuorovaikutustilanteissa aikuinen kehottaa oppilasta puhumaan jotain tiettyä kieltä. Ohjausrepertuaarin kehotukset heijastavat edellä luvussa 4.3. Limittäiskieleilyn hyödyntäminen kielellisesti vastuullisessa opetuksessa scaffolding-menetelmin esiteltyjä kieleilyn scaffolding menetelmiä. Ohjausrepertuaarin kehotuksien funktiot viittaavat kieleilyn menetelmien käyttöön ja ovat:

- tavoitteet saada oppilas puhumaan tiettyä kieltä,
- kehotukset, jotka johtuvat aikuisen käsityksestä oppilaan kielitaidon tasosta sekä
- kehotukset oman kielen käyttöön, jotka pyrkivät siihen, että oppilas ymmärtää jonkin käsitteen.

Sekvenssi 3 on jaoteltu ohjausrepertuaarin vuorovaikutustilanteeksi, jossa aikuinen kehottaa puhumaan suomea:

SEKVENSSI 3. 10. oppitunti

01 Rolan: so I should writ::e, ((englantia))

02 Suvi: mitä?

03 Rolan: I should write just what, ((englantia))

04 Suvi: ➡ suomeksi,

05 Rolan: ja:: hh (.) kirjoita:: tänne se:: (--)

06 Suvi: joo

Sekvenssi 3 on jaoteltu ohjausrepertuaariin, sillä kehotusta edeltää tilanne, jossa oppilas kysyy neuvoa muuksi kuin suomeksi ja siinä tapahtuvan kehotuksen funktiona on tavoite saada oppilas kysymään kysymyksensä suomeksi (r. 4). Mahdollisesti jo ennen opettajan kehotusta tapahtuvaa kysymystä (r. 2) voi pitää muistutuksena puhua kohdekieltä. Kyseinen sekvenssi on 10. oppitunnilta, joten opettaja arvioi oppilaan jo tähän mennessä osaavan suomeksi sanan ”kirjoittaa”.

Sekvenssi 4 on puolestaan luokiteltu ohjausrepertuaariin kuuluvaksi vuorovaikutustilanteeksi, jossa kehotetaan puhumaan muita kieliä kuin suomea:

SEKVENSSI 4. 15. oppitunti

01 Suvi: ➡ nii mut mikä tämän nimi tätä ei sanota
 tässä mikä sen nimi on suomeksi,
02 Eimar: en tietä.
03 Eetu: en tie.
04 Suvi: ➡ kiuas mikä se on viroks.
05 Radimir: KIUas
06 Eetu: oota, ((viroa))
07 Eetu: õaa. (.) mis see oligi eesti keeles. ((viroa))
08 Eetu: mikä se oli virokseks nyt.
09 Suvi: ➡ Radimir mikä tämä on ver- venäjäksi,
10 Radimir: печка ((suomeksi)) kiuas
11 Suvi: ➡ entäs viroks.
12 Radimir: Печка ((suomeksi)) kiuas
13 Ebba: shshsh ((nauraa))
14 Suvi: ➡ virokseks.
15 Radimir: ah ma en tieda.
16 Suvi: ➡ okei. (0.6) no Eetu kysykää kotona mikä toi on vi-
 roksi se on kiuas suomeksi.
17 Eetu: minäki en tietä.
18 Eetu: aa (.) ma luulen että se on se mingi, ((suomea/vi-
 roa))
19 Radimir: баневая печка ((suomeksi)) saunan tulisija ((ei vas-
 taavaa sanaa))

Sekvenssissä 4 aikuinen pyrkii oppilaiden väliseen merkitysneuvotteluun ja kehottaa oppilaita pohtimaan käsitettä omalla kielellä. Aikuinen tavoittelee kehotuksilla puhua muuta kieltä käsitteen ymmärtämistä. Näin hän myös tukee oppilaita käyttämään koko kielellistä repertoariaan kielenoppimisessa.

Sekvenssi 5 kuvaa valtarepertuaariin jaoteltua kieltoa puhua muuta kieltä:

SEKVENSSI 5. 3. oppitunti

```

01 Rolan:      I will be better drawing, he he hehehe .hhh hö
                .hhh((englantia))
02 Eetu:      shut up and draw. (.) he he((englantia)) ((nau-
                raa))
03 Eetu:      and shut up and drive. he he (.) and shut up and
                draw he he((englantia)) ((laulaa, nauraa))
04 Eimar:     shut up and drive drive drive (.) shut up and
                drive drive drive((englantia)) ((laulaa))
05 Eimar:     shut up and ride ride ride((englantia)) ((laulaa))
06 Sirpa:     → älä puhu englantia.
                00:23:49.793 - 00:23:51

                (--)

07 Rolan:     so (.) this is good picture i like it
                heh .hhh((englantia)) ((nauraa))
                00:23:55.830 - 00:23:59.610

                (--)

08 Eetu:      just take it ma::n,((englantia)) ((elävästi))
                00:23:57.869 - 00:23:58.945

```

Sekvenssissä 5 aikuinen kieltää puhumasta englantia (r. 6) rauhattoman tilanteen jälkeen. Kielto on toteava, eikä edellytä varsinaisesti englannin puhumisen lopettamista, sillä englannin kielen puhuminen jatkuu nopeasti kehotuksen jälkeen (r. 7 ja 8), eikä aikuinen toista kieltoaan.

Merkityssystemien repertuaareihin luokittelun jälkeen aineistosta tarkastellaan, onko kehotuksia ja kieltoja sisältävien sekvenssien määrillä ja niiden funktioilla eroa riippuen siitä, onko kyseessä:

- a. opettajajohtoinen tunti tai
- b. ryhmäytöntunti.

Opettajajohtoisella tunnilla opettaja johtaa keskustelua suurimmaksi osaksi ajasta. Ryhmäytöntunnilla vuorovaikutuksen luonne on vapaampaa kuin opettajajohtoisilla tunneilla. Ryhmäytöntunnilla oppilaat voivat vapaammin keskustella keskenään ja aikuisten kanssa, kun taas opettajajohtoisella tunnilla tunneilla puheenvuorot jakaa aikuinen.

Kirjasin valtarepertuaarin ja ohjausrepertuaarin kehotukset ja kiellot Exceeliin jokaisen oppitunnin kohdalle. Jaoin oppitunnit viikoittain opettajajohtoisiksi tunneiksi ja ryhmätyötunneiksi. Kirjasin Exceeliin myös kehotuksen tai kiellon esittävän aikuisen.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

7.1 Missä tilanteissa aikuinen kehottaa tai kieltää puhumasta jollain tietyllä kielellä?

Yksi valmistavan luokan diskurssipiirteitä ovat puheenvuorot, joissa opettaja esittää kielenvalintaa koskevia kehotuksia tai kieltoja. Sekvenssejä, joissa on kehotus tai kieltö puhua suomea tai muuta kuin suomea ilmenee aineistossa yhteensä 103. Sekvenssejä, joissa on kehotus puhua suomea, ilmenee yhteensä 71. Sekvenssejä, joissa on kehotus puhua muuta kieltä, ilmeni 22 ja kymmenessä ilmeni kieltö puhua muuta kieltä. Kehotukset ja kiellot jakautuivat melko tasan ohjaus- ja valtarepertuaariin. Ohjausrepertuaariin kuului sekvensseiksi on luokiteltu 54 ja valtarepertuaariin kuului 49. Ohjausrepertuaariin sisältyy sekvenssejä, joissa on kehotus puhua suomea sekä sekvenssejä, joissa on kehotuksia puhua muuta kieltä. Valtarepertuaariin sisältyy sekvenssejä, joissa kehoitetaan puhumaan suomea sekä kielletään puhumasta muuta kieltä (TAULUKKO 2).

TAULUKKO 2. Kehotuksien ja kieltojen jakautuminen.

Kehotukset ja kiellot puhua tiettyä kieltä (103)				
Merkityssysteemit	Valtarepertuaari (49)		Ohjausrepertuaari (54)	
Kehotukset ja kiellot	Kehotukset puhua suomea (39)		Kehotukset puhua suomea (32)	
	Kiellot puhua muuta kieltä (10)		Kehotukset puhua muuta kieltä (22)	
Funktiot	Työrauha		Kieleilyn menetelmät	
Tunnit	Opettajajohtoinen	Ryhmätöytäunti	Opettajajohtoinen	Ryhmätöytäunti
Kehotukset puhua suomea	3	36	12	20
Kehotukset/kiellot puhua muuta kieltä	1	9	20	2
Yhteensä	4	45	32	22

Repertuaareihin jako tapahtui sekvensseissä esiintyvien kehotuksien ja kieltojen funktioiden perusteella. Ohjausrepertuaarin funktiot heijastavat kieleilyn menetelmiä ja valta-repertuaarin funktiot pyrkivät työrauhan ylläpitämiseen. Taulukossa 2 näkyy kehotuksien ja kieltojen jakaantuminen niiden funktioiden perusteella opettajajohtoisilla tunneilla ja ryhmätyötunneilla. Ryhmätyötunneilla tapahtuu eniten työrauhaan pyrkiviä kehotuksia puhua suomea (36). Ryhmätyötunneilla tapahtuu myös työrauhaan pyrkiviä kieltoja puhua muuta kieltä (9). Kieleilyn menetelmiä heijastavia kehotuksia puhua suomea tapahtuu myös eniten ryhmätyötunneilla (20), kun taas eniten kieleilyn menetelmiä heijastavia kehotuksia puhua muuta kieltä kuin suomea tapahtuu opettajajohtoisilla tunneilla (20). Kieleilyn menetelmiä heijastavia kehotuksia puhua suomea tapahtuu myös kohtalaisesti opettajajohtoisilla tunneilla (12) (TAULUKKO 2).

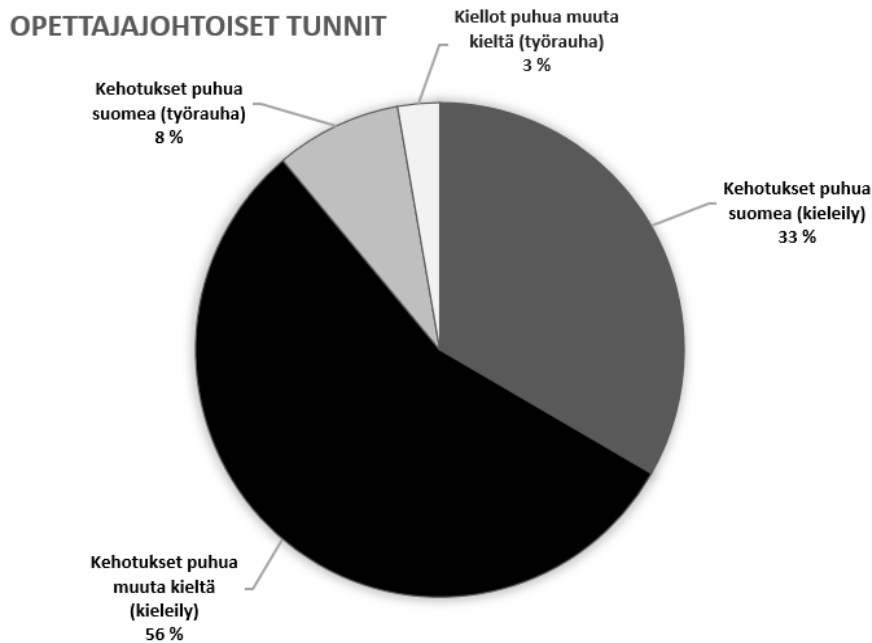
Taulukkoon 2 on koottu myös, kuinka kehotukset ja kiellot jakaantuivat kokonaisuudessaan opettajajohtoisille tunneille ja ryhmätyötunneille funktioidensa perusteella. Kaiken kaikkiaan eniten kehotuksia ja kieltoja tehtiin ryhmätyötunneilla tavoitteena ylläpitää työrauhaa (45). Toiseksi eniten tehtiin kehotuksia puhua suomea tai muita kieliä kieleilyn menetelmiä käyttäen opettajajohtoisilla tunneilla (32). Ryhmätyötunneilla tehtiin myös yhteensä merkittävä määrä kehotuksia puhua suomea tai muita kieliä kieleilyn menetelmiä heijastaen (22) (TAULUKKO 2).

7.2 Millaista käsitystä kielenoppimisesta kehotukset ja kiellot heijastavat?

Opettajan esittämät kielenvalintaa koskevat kehotukset ovat valmistavan luokan diskursiipiirre ja niitä esiintyykin useimmilla tunneilla. Vain kahdella oppitunnilla (TAULUKKO 1. Oppituntien kuvaus s. 35) ei tapahtunut yhtään kehotusta tai kieltä puhua mitään kieltä ja näillä tunneilla toimi sijainen, joka ei ollut sosiaalistunut luokkadiskursiin.

Vakituisten opettajien pitämällä opettajajohtoisilla tunneilla kaikista kehotuksista ja kielloista yli puolet ovat kehotuksia puhua jotain muuta kieltä kuin suomea. Näiden kehotuksien funktiot heijastavat kieleilyn menetelmiä. Kuviossa 2 näkyvät kaikkien kehotuksien

ja kieltojen prosentuaalinen osuus opettajajohtoisilla tunneilla. Opettajajohtoisilla tunneilla tapahtuu myös eniten sellaisia kehotuksia puhua suomea, joiden funktiot heijastavat kieleilyn menetelmiä (KUVIO 2).

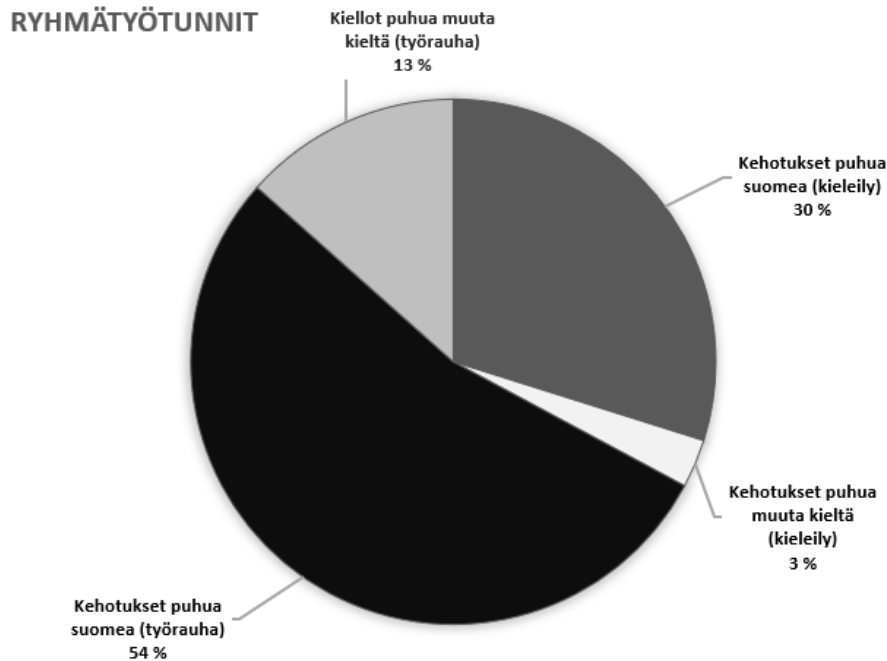


KUVIO 2. Kehotuksien ja kieltojen osuudet opettajajohtoisista tunneista

Kehotukset puhua omaa kieltä kieleilyn menetelmiä käyttäen liittyvät tilanteisiin, joissa opettaja pyrkii siihen, että oppilaat ymmärtäisivät jonkin käsitteen. Tämä scaffolding-menetelmän käyttäminen heijastaa opettajan kielikäsitystä kieleilystä, kun hän mahdollistaa oppitunnilla oppilaiden käyttävän kaikkea kielirepertoariaan ajattelun välineenä (Lucas ym. 2008, 366; Garcia & Wei 2014, 14–15).

Sekvenssissä 4 on kuvattu tilanne, jossa opettaja kehottaa oppilaita pohtimaan, mikä sana *kiuas* on viroksi ja venäjäksi. Käsitys limittäiskieleilystä sisältää ajatuksen kielten kulttuurisesta rakentumisesta (Garcia & Wei 2014, 18). Vaikka naapurimaissa suomalainen saunakulttuuri saattaakin olla tuttu, sana *kiuas* on silti hyvin kulttuurisidonnainen sana suomen kielessä. Muissa kielissä ei mahdollisesti sanalle vastinetta tai vastine ei ole arkisessa käytössä ja yleisesti jokaisen tiedossa. Tämän kaltaiset (SEKVENSSI 4) kehotukset eivät heijasta käsitystä limittäiskieleilyn lähtökohdista, vaikka opettaja kehottaakin oppilaita merkitysneuvotteluihin sanan merkityksen selvittämiseksi. Opettaja ei tässä sekvenssissä ota huomioon limittäiskieleilyn pedagogiikan ajatusten mukaisesti kielen kulttuurisidonnaisuutta.

Kuvio 3 kuvaa kehotuksien ja kieltojen jakaantumista ryhmätyötunneilla. Kolmasosa kehotuksista on kieleilyn menetelmiä heijastavia kehotuksia puhua suomea.



KUVIO 3. Kehotuksien ja kieltojen osuudet ryhmätyötunneista

Ryhmätyötunnit ovat tilanteita, joissa vuorovaikutus on vapaampaa ja oppilaat voivat keskustella opettajan ja luokkakavereiden kanssa ilman opettajan ohjausta. Ryhmätyötunneilla tapahtuu usein kehotuksia puhua suomea, kun oppilas kysyy neuvoa jollain toisella kielellä, kuten sekvenssi 3 kuvaa. Sekvenssi 3 edellä (s. 39) on 10. oppitunnilta, joten opettaja tulkitsee oppilaan osaavan jo koulussa usein käytetyn sanan ”kirjoittaa” suomeksi. Opettaja kannustaa oppilasta lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky 1978, 86) ilmaisemaan kysymyksensä suomeksi. Tällaiset tilanteet kuvaavat kielellisesti vastuullista opetusta, jonka edellytyksenä on oppilaan kielitaidon tason tunteminen, jotta scaffolding olisi mahdollista (Lucas ym. 2008, 366; Cummins 2000 35–37). Kielellisesti vastuullisen pedagogiikan lähtökohtana on kielikäsitys kaikesta kielitaidosta osana oppilaan ajattelua (Garcia & Wei 2014, 14–15). Tällaiset merkitysneuvottelut opettajan ja oppilaan välillä heijastavat käsitystä siitä, että kommunikatiivinen kompetenssi kehittyy, kun kieltä käytetään vuorovaikutuksessa ja kommunikoinnin välineenä (Cummins 2000, 68; Veivo 2014, 21–23). Tämä heijastaa funktionaalista kielikäsitystä (Aalto ym. 2009,

407–409). Kielellisesti vastuullisen pedagogiikan harjoittamisen edellytyksenä on oppilaiden kielitaidon tason tunteminen.

7.3 Miten kehotteet puhua tietyllä kielellä heijastavat opetussuunnitelmia?

Aineistosta ilmenneistä sekvensseistä, jotka sisältävät kehotuksia tai kieltoja puhua jotain kieltä (103) suurin osa sisältää kehotuksia puhua suomea (71). Taulukossa 2 (TAULUKKO 2. Kehotuksien ja kieltojen jakautuminen.s. 42) näkyy, kuinka näistä kehotuksista käyttää suomen kieltä sisältävistä sekvensseistä 36 tavoittelee funktioiltaan työrauhaa ja tapahtuvat ryhmätyötunneilla, jolloin vuorovaikutus on luonteeltaan vapaampaa. Kuvio 3 edellä (s.45) havainnollistaa näiden työrauhaa tavoittelevien suomeksi puhumisen kehotuksien osuuden kaikista ryhmätyötunneista olevan yli puolet.

Aineiston keruun aikana voimassa ollut VPOPS määritteli toisen kielen oppimisen lähtökohdaksi toiminnallisen kaksikielisyyden (POPS 2004, 305). Toiminnallinen kaksikielisyys oli osa kaksikielistä kielenopetusohjelmaa, jota käytettiin 2000-luvun alussa laajalti Euroopassa ja myös Suomessa. Kaksikielinen kielenopetusohjelma pohjautui kielenoppimiseen mahdollisimman kielirikasteisessä ympäristössä kielikylpy-menetelmä käsityksenä kielen oppimisesta. (Muszynska 2016, 178). Vuonna 2009 julkaistu kielipoliittinen toimintaohjelma määritteli S2-opetuksen tavoitteeksi integroitua äidinkielen ja kirjallisuuden tunneille (Hakulinen ym. 2009, 85–92). Valmistavan opetuksen kentällä tämä on aineiston keruun aikana tarkoittanut suomea suomeksi -pedagogiikan toteuttamista. Suuri suomen kielen kehotusten määrä voisi selittyä suomea suomeksi -pedagogiikan käytöllä, mutta tämä ei vastaa kentän käytänteiden heijastumista funktionaalisen kieleilyn kielikäsitukseen, eikä sitä, että kehotteet puhua suomea tehdään tavoitteena ylläpitää työrauhaa vapaissa vuorovaikutustilanteissa.

Vuosina 2011–2012 voimassa olleessa VPOPS:ssa ei ollut kuvausta Valmo-opetuksen toimintakulttuurin rakentumisesta ja työrauhan ylläpitämisen merkityksestä turvallisen opetusympäristön luomisessa. VPOPS 2009 ei kuvannut Valmo-opetuksessa kurinpidollisia toimenpiteitä työrauhan ylläpitämiseksi. Alisaari ym. (2019) havaitsivat opettajien kieltävän tunneilla oman kielen käytön, jotta omaa kieltä ei käytettäisi muiden häirintään

tai syrjintään. (Alisaari 2019, 55–54). Suomea suomeksi -pedagogiikan ollessa ajan näkökulma S2-opetuksessa, opettajan oli sallitumpaa kehottaa oppilaita puhumaan suomea kaikissa mahdollisissa tilanteissa: myös tilanteissa, joissa oppilaan oman kielen käytön tarkoitus on opettajalle epäselvä tai tilanteissa, jotka äityvät häiritseviksi. Aineiston työrauhaan pyrkivistä suomen kielen kehotuksen sisältävistä sekvensseistä useasta pystyi tulkitsemaan opettajan kehottavan oppilaita puhumaan suomea, jotta saisi keskeytettyä oppilaiden omankielisen keskustelun tai häiritsevän tilanteen luokassa. Sekvenssi 6 kuvaa tilannetta, jossa opettaja kehottaa puhumaan suomea keskeyttääkseen rauhattoman oppilaidenvälisen keskustelun ryhmätyötunnilla.

SEKVENSSI 6. 8.oppitunti

- 01 Rolan: £Эбба а ты наркотики продаёшь£, ((venäjää))
 ((suomeksi)) £Ebba myytkö sinä huumeita£,
 02 Eetu: да, ((venäjää))
 ((suomeksi)) kyllä,
 03 Radimir: "hahaha" ((nauraa))
 04 Ebba: ma viskan teda lihtsalt liimiga. hehehehe ((viroa))
 05 Eetu: Eb said ka aru mida ta (.) ütles ve, ((viroa))
 ((Eb = Ebban lempinimi))
 06 Ebba: jaa väga halvasti. ((viroa))
 07 Eimar: jaa Ebba, ((viroa))
 08 Radimir: наркоманка, ((venäjää)) ((katso Ebbaa))
 ((suomeksi)) narkomaani, ((naispuolinen))
 09 Ebba: nä::ed. thehehehehe hehehehehehe ((viroa))
 10 Rolan: £а наркома::нка£ хах аххах .XX .xx (venäjää))
 ((nauraa))
 ((suomeksi)) £narkomaa::ni£ hah ahah .HH .hh
 11 Eetu: hehhehhehheh £наркоманка£. ((venäjää)) ((nauraa))
 ((suomeksi)) hehhehhehheh £narkomaani£.
 12 Eetu: £наркоманка£. ((venäjää)) ((nauraa))
 ((suomeksi)) £narkomaani£.
 13 Sirpa: ➡ Eetu sinäki osaat hyvin suomea kuule puhupa meille
 nyt suomea.

Aikuinen tulkitsee tilanteen olevan asiaton, sillä venäjän kielen sana narkomaani, joka esiintyy useasti tässä sekvenssissä (r. 1, 8, 10, 11 ja 12) on hyvin samanlainen suomen kielen sanan kanssa. Opettaja saattaa oppituntikontekstissa pitää aihetta 7–12-vuotialle oppilaille sopimattomana. Litteraatin käännoksistä voi lukea oppilaiden keskustelun kulua. Tilanteessa on paljon naurua ja ensimmäinen ”narkomaani” -sanan sisältävistä kysymyksistä osoitetaan Ebballe (r. 1), johon Ebba vastaa viroksi (r. 4). Tämän jälkeen sanan toisto ja nauru lisääntyy (r. 8–12). Opettaja kehottaa puhumaan suomea, jotta tavoit-

teenaan keskeyttää asiaton ja mahdollisesti yhden oppilaan kiusoittelua sisältävä keskustelu (r. 13). Opettaja ei kehota oppilasta puhumaan jotain tiettyä asiaa suomeksi, vaan kehottaa puhumaan yleisesti ”meille nyt suomea” (SEKVENSSI 6, r. 13), jolloin ehkä hankala aihe unohtuu.

Sekvenssin 6 kaltaisia kehotuksia nousee aineistosta esiin paljon. Aikuinen ei pyri toisen kielen oppimistilanteeseen, vaan käyttää kehotusta työrauhan ylläpitämiseen keskeyttämällä jonkin tunnin sisältöön kuulumattoman toiminnan. Tämä käytäntö voisi heijastaa aikaisemman VPOPS:n puutetta toimintakulttuurin kuvauksen osalta, jossa olisi uudemman VPOPS:n kaltaisesti kuvattu käytänteet kurinpidollisiksi toimenpiteiksi työrauhan ylläpitämiseksi. Ryhmän sisäisessä toimintakulttuurissa on kehittynyt mahdollisesti VPOPS 2015:n linjaamien välittömien kehityskeskusteluiden sijaan kehotus puhua suomea tilanteiden keskeyttämiseksi.

Suomen kielen kehotukset ohjausrepertuaarin sekvenssien osalta heijastavat funktionaalista käsitystä kielenoppimisesta ja kieleilyä vastaavaa käsitystä kielitaidosta. Näiden käsityksien pohjalta scaffolding-menetelmiä käyttäen opettaja toimii kielellisesti vastuullisesti. Tämä heijastaa vasta vuonna 2014 julkaistun POPS:n kielikäsitystä toisen kielen oppimisesta.

8 POHDINTA

8.1 Tuloksien pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että valmistavassa opetuksessa tehdyistä kehotuksista ja kielloista ja kehotuksista suurin osa on kehotuksia puhua suomea, jotka on tehty tavoitteena ylläpitää työrauhaa. Tämä heijastaa aineiston keruun aikana voimassa olleiden opetussuunnitelmien taustalla olevia kielipoliittisia suosituksia S2-opetuksen kielikylpymäisestä toteuttamisesta. Opetuksessa on ollut lähtökohtana jokaisen tilanteen valjastaminen suomen kielen opetuksen tilanteeksi mahdollistamalla oppilaalle mahdollisimman paljon suomenkielistä kielisyötettä ja tilanteita puhua suomea. Kaiken opetuksen lähtökohtana on suomen kielen käyttö, jotta toinen kieli kehittyisi. Opettajilla on ollut mahdollisuus kehottaa oppilaita puhumaan suomea kaikissa tilanteissa ja tätä on käytetty myös yleisenä käytäntönä keskeyttämään oppilaiden omakielinen keskustelu, kun tilanne on opettajan näkökulmasta epäselvä tai häiritsevä. Kehotukset puhua suomea, kun opetustilanne on rauhaton, tavoittelevat suomen kielen oppimistilanteen sijaan työrauhan palauttamista luokkaan. Tämän kaltaisen pedagogisen käytännön vakiintuminen aineistossa kuvattuun valmistavaan ryhmään heijastaa VPOPS 2009:n puutetta toimintakulttuurin muodostumisen kuvauksesta, johon uudessa VPOPS:ssa sisältyy kuvaus kurinpidollisista toimenpiteistä, joiden avulla työrauha voidaan luokkatilanteissa ylläpitää. Olisi kiinnostavaa toistaa samankaltainen tutkimus valmistavan luokan työrauhakäytänteistä valmistavassa opetuksessa, jonka toiminnassa on ollut voimassa VPOPS 2015. Kuinka VPOPS:n kuvaus toimintakulttuurin muodostumisesta ja kurinpidollisten toimenpiteiden kuvauksesta vaikuttaisivat kehotuksiin puhua suomea, joita tehdään tavoitteena palauttaa työrauha luokkaan? Tapahtuisiko tämän kaltaisia kehotuksia yhtä merkittävässä määrin?

Tuloksista ilmeni myös kehotuksia puhua suomea ja muita kieliä, joiden lähtökohtana on suomen kielen oppiminen. Opettajat vaikuttavat käyttäneen kentällä kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa scaffolding-menetelmiä hyödyntäen. Tämä tulos heijastaa kentän käytänteiden olleen jo uusien opetussuunnitelmien kielikäsityksen mukaisia. Opettajat pyrkivät kehotteilla puhua suomea valjastamaan tilanteita somen kielen käytön tilanteiksi. Opettajat myös käyttivät paljon oppilaiden omia kieliä opetuksessa hyödyksi

asiasisältöjen opettamisessa ja merkitysneuvotteluiden mahdollistamisessa. Opettajat hyödyntävät oppilaiden kaikkea kielellistä osaamista opetuksessa. Tämä tulos on kiinnostava kuvaus kentän käytänteiden ja Opetushallituksessa laadittujen opetussuunnitelmien välisestä dynamiikasta. Nähdäkseni kentän käytänteet orastavat jo opetussuunnitelmien linjauksia, jotka päivitetään ja muokataan ajankohtaisen tutkimuksen valossa. Opetussuunnitelmat eivät ole ulkopuolelta tulevia määräyksiä, vaan ne muodostuvat liittämällä opetuskäytäntöjen kanssa. Opetussuunnitelmat yhteneväistävät ja kokoavat kentän käytänteitä yleisiksi toimintamalleiksi.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, kuinka valmistavassa opetuksessa voidaan valjastaa luokkahuonetilanteita S2-oppimistilanteiksi. Valmo-opettajille ei ole määritelty yleisiä kelpoisuusehtoja. Olisi kiinnostavaa tutkia, lisääntyisivätkö ohjausmielessä tehdyt kehoitukset puhua suomea tai muita kieliä, sellaisissa Valmo-ryhmissä, joissa opettajalla on S2-opettajan kelpoisuus. Tutkimuksen tulokset heijastavat opettajien käsityksiä toisen kielen oppimisen mekaniikasta ja kielitaidon kieleilyn lähtökohdista. Opettajat ovat mahdollisesti työssään havainneet oman kielen käytön mahdollisuudet ja hyödyt toisen kielen oppimisessa, vaikkei koulutuksen myötä kertynyttä teoreettista tietoa näistä olisi. En ole tutkimusta tehdessä tietoinen aineistossa esiintyvien opettajien koulutustaustasta. Valmistavassa opetuksessa S2-opettajan pätevyys lisäisi opettajan kompetenssia huomaamaan tilanteet, jotka voisi valjastaa S2-oppimisen tilanteiksi erilaisia toisen kielen oppimiseen liittyviä menetelmiä, kuten scaffolding-menetelmiä käyttäen.

8.2 Pohdintaa tutkielman luotettavuudesta

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin, millaisissa tilanteissa aikuinen kehottaa puhumaan tai kieltää puhumasta suomea tai jotain muuta kieltä valmistavan opetuksen tunneilla. Oppitunnit ovat tilanteita, joissa keskenään vuorovaikutuksessa olevilla osallistujilla on eri tasoisia asemia toisiinsa nähden. Koulussa on tietyt normit ja säännöt, joiden mukaisesti siellä käyttäydytään, vaikkei jokaisen tilanteen pelisääntöjä olisi erikseen asetettu. Luokkahuonetilanteessa aikuinen ohjaa keskustelua ja jakaa puheenvuoroja, sekä kehottaa keskusteluun osallistumattomia puhumaan. Aikuinen voi myös asemassaan keskeyttää

muiden välisiä keskusteluja ja ohjaa sitä, mistä ja miten luokassa keskustellaan. Asetettuihin tutkimuskysymyksiin etsittiin vastauksia diskurssianalyysin keinoin, mikä soveltuu tarkastelemaan luokkahuoneen diskursseja ottaen huomioon toiminnan kontekstin eli keskustelijoiden asemat ja koulun normit. Diskurssianalyysi menetelmänä mahdollisti kehotuksia ja kieltoja ympäröivien keskustelutilanteiden analyysin ja niiden luokittelun omiin repertuaareihin eli toiminnan tavoitteiksi. Toiminnan tavoitteet ovat kiinnittyneitä eri merkityssysteemeihin eli tässä tutkielmassa opettajan käsitykseen kielen oppimisesta ja opetussuunnitelmista. Validin menetelmän valinnalla tutkielmasta sai vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

Tutkielman luotettavuuteen vaikuttaa menetelmän valinnan lisäksi menetelmän käyttö ja aineiston laatu. Tutkielmassa haetaan kuvaa opettajan toiminnan kontekstista valmistavassa luokassa. Valittu aineisto tarjoaa kuvan yhden valmistavan luokan vuoden opiskelusta, jossa toimii kaksi opettajaa ja vaihtelevasti sijaisia ja ohjaajia. Aineistossa ei ole eritelty kehotuksen tai käskyn tekijää: tuloksissa luokan tuntevan opettajan ja luokan ensi kertaa tapaavan sijaisen kehotukset ja käskyt on tulkittu saman arvoisiksi. Tuloksissa ilmenee oppilaiden tuntemuksen tärkeys, joten se, ettei sijaisten tekemiä kehotuksia tai käskyjä ole eritelty kaikista kehotuksista tai käskyistä puhua jotain kieltä, voivat vaikuttaa tulosten jakautumiseen. Tutkimuksen tulokset heijastavat kentän käytänteitä yhden luokan käytänteiden perusteella, joten tämä vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen kentän ja opetussuunnitelmien dynamiikan tarkastelun osalta.

Diskurssianalyysissä tutkijan herkkyys havaita merkityksiä keskusteluista on tärkeässä roolissa. Aineisto on litteroitu videoiduista luokkahuonetilanteista. Minulla on ollut käytössäni vain litteraatit aineiston analyysiä varten. Nojaan analyysissä vain litteraateihin, joten en pysty samalla tavalla tulkitsemaan luokkahuoneessa osallistujien ilmeitä ja eleitä, kuin videoidusta aineistosta pystyisi. Aineisto on monikielistä, johon litteroija on osaltaan lisännyt käännöksiä. Kaikkia puheenvuoroja ei ole käännetty, joten tämä vaikuttaa tulkintoihini vuorovaikutuksen kulusta. Tutkijan tehtävänä on tulkita vuorovaikutuksen moniselitteisyyttä ja kielenkäytön erilaisia mahdollisia seurauksia. Tässä tutkielmassa kehotukset ja kiellot puhua jotain tiettyä kieltä on jaettu kahteen eri repertuaariin, joilla on omat tyypilliset funktionsa luokan vuorovaikutustilanteissa. Repertuaareihin jako ja funktioiden tulkinta ja määrittely ovat tulkinnasta riippuvaisia ja tämä vaikuttaa tutkimuksen

reliabiliuteen. Toinen tutkija saattaisi samaa aineistoa analysoituaan päätyä erilaisiin keskustelujen funktioihin ja niiden merkityksiin.

Allekirjoitin ennen tutkimusprosessin aloittamista tutkimuseettisen sitoumuksen, jossa sitouduin noudattamaan hyvää tutkimuseettistä käytäntöä aineiston käsittelyssä. Informantteihin olen tutkimuksessa viitannut pseudonyymein ja tutkimuskouluun yleisnimellä. Käytössäni ollut aineisto tuhoaan tutkimusprosessin päätyttyä asianmukaisesti.

LÄHTEET

- Aalto, E. & Tukia, K. 2009. Mitä opetan, kun opetan omaa oppiainettani? Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.) Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni. Helsinki: Opetushallitus, 25–35.
- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohdaksi. *Virittäjä* 123 (4), 402–423.
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Cummins N. & Acquah, E. O. 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80 (April 2019), 48–58.
- Becker, A. L. 1995. *Beyond translation: Essays toward a modern philosophy*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Cummins, J. 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question, and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Cummins, J. 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- Dufva, H., Aro, H., Suni, M. & Salo, O-P. 2011. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011* (3). 22–34.
- Dufva, H. & Pääkkönen, M. 1998. "THINK POSITIVELY, IN ENGLISH AND COLORFULLY!" - VIERAALLA KIELELLÄ AJATTELUSTA. Teoksessa M.-R. Luukka, S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. *Puolin ja toisin. AFinLAN vuosikirja 1998*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu (56). Jyväskylä. 23–38.

Edwards, J. 2013. Bilingualism and Multilingualism: Some Central Concepts. Teoksessa T. K. Bhatia & W. Ritchie (toim.) *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. 2. painos. West Sussex: Blackwell Publishing Ltd. 5–25.

European Centre for the Development of Vocational Training. 2014. Terminology of European education and training policy. A selection of 130 key terms. Second edition. Luxembourg: Publications office of the European union.

EVK= Eurooppalainen viitekehys. Council of Europe. 2018. Saatavilla: <https://www.coe.int/fi/web/lang-migrants/cefr-and-profiles> Viitattu 11.3.2019.

García, O. & Kleyn, T. 2016. Translanguaging with multilingual students. Learning from classroom moments. New York: Routledge.

García, O., Sylvan, C. E. & Witt, D. 2011. Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal* 95 (3), 385–400.

García, O. & Wei, L. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Hakulinen, A., Kalliokoski, J., Kankaanpää, S., Kanner, A., Koskenniemi, K., Laitinen, L., Maamies, S & Nuolijärvi, P. 2009. Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 7.

Halonen, M. 2010. Äidinkieli, ensikieli, oma kieli. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 1(5). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2010/aidinkieli-ensikieli-oma-kieli>. Viitattu 24.4.2020.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2010. *Tutki ja kirjoita*. 15.–16. painos. Helsinki: Tammi.

Jokinen, A. 2016. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suominen (toim.) Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 249–265.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suominen, E. 2016. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suominen (toim.) Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 25–50.

Järvinen, H-M. 2014. Katsaus kielenoppimisen teorioihin. Teoksessa Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus Oy, 55–70.

Kistemaker, M. & Broeder, P. 2014. School language and the role of multilingualism in class. Teoksessa T. Tinnefeld (toim.) Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen. Saarbrücken: htw saar, 431–445.

Laufer, B. 2005. Instructed Second Language Vocabulary Learning: The fault in the 'default hypothesis'. Teoksessa A. Housen & M. Pierrard (toim.) Investigations in Instructed Second Language Acquisition. Berliini: Mouton de Gruyter. 311–329.

Lucas, T. 2011. Language, Schooling, and the Preparation of Teachers for Linguistic Diversity. Teoksessa T. Lucas (toim.). 2011. Teacher Preparation for Linguistically Diverse Classrooms: A Resource for Teacher Educators. Milton Park: Taylor & Francis Group. 3–17.

Lucas, T. & Villegas, A.M. 2011. A framework for preparing linguistically responsive teachers. Teoksessa. T. Lucas (toim.). 2011. Teacher Preparation for Linguistically Diverse Classrooms: A Resource for Teacher Educators. Milton Park: Taylor & Francis Group. 55–73.

Lucas, T., Villegas, A. M. & Freedson-Gonzalez, M. 2008. Linguistically Responsive Teacher Education. Preparing Classroom Teachers to Teach English Language Learners. *Journal of Teacher Education* 59 (4), 361–373.

Long Second. Kielen ja kirjallisuuden tutkimusryhmä. Verkossa. Viitattu 3.1.2020.
<https://blogs.helsinki.fi/kielen-ja-kirjallisuuden-didaktiikan-tutkimus/tutkimushankkeet/long-second/>

Makoni, S. & Pennycook, A. 2006. Disinventing and Reconstituting Languages. Teoksessa S. Makoni & A. Pennycook (toim.) Disinventing and Reconstituting Languages. Bristol: Channel View Publications. 1–41.

Muszynska, B. 2016. Models of Bilingual Programmes and Their Implementation in Europe. Teoksessa K. Papaja & A. Swiatek (toim.) Modernizing Educational Practice: Perspectives in Content and Language Integrated Learning (CLIL). 2016. Newcastle: Cambridge Scholars Publisher. 170–193.

Nieminen, L. & Suni, M. 2009. Vuorovaikutus kompleksisuuden kasvualustana ensikielissä ja toisessa kielessä. Teoksessa J. Kalliokoski, T. Nikko, S. Pyhäniemi & S. Shore (toim.) Puheen ja kirjoituksen moninaisuus – Variationsriekedom i tal och skrift – The Diversity of Speech and Writing. Jyväskylä: AFinLAn vuosikirja 2009. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 67, 119–138.

Kehittyvän kielitaidon asteikko. Kielitaidon kehittymisen kuvaus. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielitaidon-kehittymisen-kuvaus>. Viitattu: 25.4.2020.

Perusopetukseen valmistava opetus. 2017. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen-valmistava-opetus.pdf>
Viitattu: 20.2.2020.

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Pietilä, P. & Lintunen, P. 2014. Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus Oy, 11–25.

Remes L. 2006. Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa J. Metsämuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus, 288–373.

Suoninen., E. 2016. Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 51–73.

Vaarala, H., Reiman, N., Jalkanen, J. & Nissilä, N. 2016. Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.

Vygotsky, L. 1978. Mind in society. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Väättäin, K. 2017. Kielikäsitys Suomen mestari 1 -oppikirjassa. Kielikäsitys Suomen mestari 1 -oppikirjassa. Pro Gradu- tutkielma. Tampereen yliopisto. Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/100953/GRADU-1492760213.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tainio, L. & Harjunen, E. 2005. Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Opettajan näkemykset ja tuntikäytännöt kahden metodin välillä. Kasvatus 36 (3), 172–186.

Tainio, L., Kallioniemi, A. & Hotulainen, R., Ahlholm, M., Ahtiainen, R., Asikainen, M., Avelin, L., Grym, I., Ikkala, J., Laine, M., Lankinen, N., Lehtola, K., Lindgren E., Rämä, I., Sarkkinen, T., Tamm, M., Tuovila E. & Virkkala, N. 2019. Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi tai ruotsi toisena

kielenä opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla. Teoksessa L. Tainio & A. Kallioniemi (toim.) Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. *J. Child Psychol. Psychiat.*, (17). UK: Pergamon Press. 89–100.

LIITTEET

Liite 1 Kehittyvän kielitaidon asteikko A1

Liite 2 Litterointimerkit

Liite 1 Kehittyvän kielitaidon asteikko A1

Kehittyvän kielitaidon asteikko, suomi ja ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus (tukiaineisto)

(liite)

Taitotasot A1	<p>Suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa</p> <p>A1-tasolla oppilas selviää useimmin toistuvista rajatuista arkisista kahdenkeskisistä kielenkäyttötilanteista. Hän osaa nimetä tuttuja asioita sekä tunnistaa puhutusta ja kirjoitetusta kielestä tuttuja sanoja ja ilmauksia. Hän ymmärtää hitaasta ja tarvittaessa toistetusta puheesta lyhyet ohjeet ja tutut aiheet. Opetuspuheesta ja oppikirjatekstistä hän ymmärtää kuvien ja selvästi osoitettujen ydinsanojen avulla aiheen. Uusien asioiden omaksuminen vaatii omankielistä tukea. Oppilas tarvitsee paljon havainnollistamista ja kuvataukea sekä selkeää ja hidasta puhetta, toistoa ja kääntämistä ymmärtääkseen käsiteltävästä aiheesta joitakin asioita. Tuttu puhuja ja puhetapa helpottavat ymmärtämistä. Oppilas osaa kirjoittaa tuttuja sanoja ja lyhyitä lauseita. Oppilas tarvitsee runsaasti malleja ja tukea sekä annettua sanastoa tuottaakseen lyhyen suullisen tai kirjallisen tekstin. Vapaissa sosiaalisissa puhetilanteissa puheenaiheen ymmärtäminen edellyttää paljon tukea kontekstista ja tilannesidonnaisia vihjeitä. Oppilaan ikä, äidinkielen taito ja koulutausta vaikuttavat siihen, kuinka paljon hänellä on maailmantietoa ja strategista taitoa ylittää kielitaitonsa rajoja. Myös mekaanisen luku- ja kirjoitustaidon taso vaikuttavat siihen, mitä tekstejä A1-tason kielitaidolla on mahdollista ymmärtää ja tuottaa.</p>	
	<p>Taito toimia vuorovaikutustilanteissa:</p> <p>Aidossa vuorovaikutuksessa puheen ymmärtäminen ja puhuminen kietoutuvat tiiviisti yhteen. Puhuminen ei ole monologimaista yksinpuhelua, vaan toimimista vuorovaikutustilanteessa, jossa pitää pystyä reagoimaan vuorovaikutuskumppaneiden toimintaan. Tällöin tarvitaan puheen ymmärtämisen ja vuorovaikutustilanteen tulkintataitoja. Oppilaan vuorovaikutustaidon tarkemmassa erittelyssä ja opetuksen suunnittelussa suullisia taitoja on välillä tarpeellista tarkastella myös erillisinä osa-alueina.</p>	<p>Taito tulkita ja tuottaa tekstejä:</p> <p>Tekstin tuottamisen taidot nivoutuvat aina tekstin tulkinnan taitoihin, koska tekstien tuottaminen ei onnistu ilman malleja ja ymmärrystä eri tekstilajeista. Oppilaan kirjallisten taitojen tarkemmassa erittelyssä ja opetuksen suunnittelussa kirjallisia taitoja on välillä tarpeellista tarkastella myös erillisinä osa-alueina.</p>

	Puheen ymmärtäminen	Puhuminen	Tekstin ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A1 Kehittyvä alkeiskieli-taito	<ul style="list-style-type: none"> *Ymmärtää sanoja, fraaseja, lyhyitä ilmauksia, kysymyksiä ja kehoituksia ja ohjeita, jotka liittyvät henkilökohtaisiin asioihin, tuttuihin teemoihin tai välittömään tilanteeseen. *Tunnistaa pidemmästä puhejaksosta ja keskustelusta tuttuja sanoja ja ilmauksia. *Ymmärtää tunteiden esim. kehollista ja visuaalista ilmaisua. *Tarvitsee puhelukumppanin apua ymmärtämiseen: monikielistä ja omakielistä tukea, toistoa, hidastamista osoittamista. *Osaa käyttää päättelyn apuna kuvia, tilannevihjeitä, nonverbaalisia viestejä *Tunnistaa koulun opetuspuheen virrasta yksittäisiä tuttuja sanoja, mutta sisältöjen oppiminen puheesta on mahdotonta 	<ul style="list-style-type: none"> *Hallitsee arjen vuorovaikutustilanteisiin liittyviä lyhyitä ilmauksia ja fraaseja. *Osaa kertoa lyhyesti itsestään ja lähipiiristään. *Osaa vastata itselle merkityksellisiin, tuttuihin tilanteisiin liittyviin ja tilanteiden kannalta tarpeellisiin kysymyksiin. Osaa tehdä näihin tilanteisiin liittyviä kysymyksiä. *Osaa nimetä tuttuja asioita ja ilmiöitä. *Osaa käyttää apunaan monikielisiä, kehollisia ja visuaalisia resursseja, esim. lainasanoja, eleitä, ilmeitä, osoittamista ja piirtämistä. *Ilmaisee nonverbaalisesti tai toiminnallaan, ettei ymmärrä. *Tarvitsee paljon puhelukumppaneiden apua. Puheenvuoron saaminen ja pitäminen keskustelussa ei onnistu ilman keskustelukumppaneiden tukea. *Puhessa voi olla paljon pitkiä taukoja, toistoja ja katkoksia. *Ääntäminen ja kielen rakenteiden horjunta voivat aiheuttaa ymmärtämisongelmia *Pystyy esittämään lyhyen ja etukäteen harjoitellun puheenvuoron tai mielipiteen. 	<ul style="list-style-type: none"> *Pystyy lukemaan ja ymmärtää tuttuihin aihepiireihin ja tuttuun kontekstiin liittyviä sanoja, fraaseja, lyhyitä lauseita ja tekstejä, esim. otsikot, tauluteksti (esim. läksy s. 34) kyltit, viestit. *Tunnistaa pidemmästä tekstistä tuttuja sanoja ja fraaseja, lainasanoja, nimiä, lukuja, symboleja *Osaa etsiä tietoa kuvista ja hyödyntää visuaalisia vihjeitä *Pystyy maailmantiedon visuaalisten vihjeiden, sanakirjojen, kääntäjien ja vuorovaikutuskumppaneiden avulla selvittämään otsikoiden merkityksiä esim. oppikirjateksteistä *Kyky ymmärtää entuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennustettavassa yhteydessä on rajallinen. *Lyhyenkin tekstikatkelman lukeminen ja ymmärtäminen on hyvin hidasta. 	<ul style="list-style-type: none"> *Osaa kirjoittaa kielen kirjaimet ja numerot kirjaimin. *Osaa kertoa itsestään ja lähipiiristään muutamien lyhyin lausein. *Pystyy nimeämään kirjoittamalla asioita ja ilmiöitä esimerkiksi kuviin. *Kirjoittaa enimmäkseen kokonaisina opituin, itselle tutuin fraasein ja ilmauksin. Tuotos on A1-tasollakin yleensä sanastoa laajempaa. Voi yhdistellä lyhyitä ilmauksia jo esim. yleisimpiä sidoskeinoja käyttäen. *Tuotos on usein niukkaa, mutta kiteytyneinä omaksutuissa ilmauksissa tarkkaa. Tuotoksessa voi esiintyä kuitenkin myös paljon monenlaista horjuntaa. *Pystyy rakentamaan sisältöjä lyhyisiin arkeen ja kouluun liittyviin teksteihin, jos saa niihin sopivaa sanastoa ja paljon tukea sanottavan muotoiluun. *Osaa tuottaa kuvallisia kertomuksia, esim. sarjakuvat, videot, animaatiot, yksinkertaiset kuvitetut ohjeet jne.

Tekstitaitoja A1-tasolla	<p>A1-tasolla taito tuottaa ja ymmärtää tekstejä on yleensä varsin rajallinen. Tekstien kanssa toimimisessa tarvitaan paljon apua ja ohjausta. A1-tasolla tekstien tulkitsemisessa ja tuottamisessa voidaan edetä esimerkiksi seuraavanlaisten tekstilajien avulla¹.</p> <p>Puhutut tekstit: Tervehdykset ja arkeen liittyvät fraasit. Itsen esittely lyhyesti ja henkilötietojen kertominen, itselle tuttuihin tilanteisiin liittyvät kysymykset ja vastaukset, yksinkertaisten ja tilannesidonnaisten ohjeiden ymmärtäminen.</p> <p>Kirjoitetut ja visuaaliset tekstit koulussa ja vapaa-ajalla: Kuva, kaavio, yksinkertainen kuvitettu ohje, sarjakuva, yksinkertainen ja lyhyt ilmoitus, mainos tai posterit, kyltti, aikataulu, lukujärjestys, muistilappu, lyhyt ja arkinen viesti itselle tutusta aiheesta.</p>
<p>Miten kielitaito kehittyy A1-tasolta A2-tasolle:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puheesta ja kirjoituksesta tulee yhtäjaksoisempaa ja sidosteisempaa. - Tuotokseen tulee enemmän sanastoa ja sisältöä. - Välitön tarve puhekumppanin tai opettajan tukeen vähenee. - Ymmärtäminen laajenee yksittäisten sanojen ja fraasien tasolta joidenkin pääasioiden ja pidempien jaksosten ymmärtämiseen. 	

¹ Tekstilajit ovat vain viitteellisiä, sillä tekstilaji itsessään ei kerro sen kielellisestä vaativuudesta.

Liite 2 Litterointimerkit

Litterointimerkkien merkitykset Long Second aineistossa

.	laskeva intonaatio
,	tasainen tai vähän laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
-	kesken jäänyt sana tai katkos puheen virrassa
KAPITA	kovaääninen puhe tai huuto
kapiTA	painotus
:	äänteen venytys
(1,5)	tauon pituus (sekunnin kymmenesosina)
()	puheenvuoro epäselvästi kuultu
(.)	mikrotauko (alle 0,5 sekuntia)
(- -)	epäselvä sana tai jakso
.hhh	sisäänhengitys
hhh	uloshengitys
(())	litteroijan kommentteja
£joo£	sana tai jakso lausuttu hymyillen