

This is an electronic reprint of the original article. This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista

Alisaari, Jenni; Heikkola, Leena Maria

Published in:
Kasvatus-lehti - Koulutuksen tutkimuslaitos

Published: 01/01/2020

Document Version
Accepted author manuscript

Document License
Publisher rights policy

[Link to publication](#)

Please cite the original version:

Alisaari, J., & Heikkola, L. M. (2020). Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus-lehti - Koulutuksen tutkimuslaitos*, 51(4), 395–408. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202201148084>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Versio: Hyväksytty julkaistavaksi

Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista – Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa

Alisaari, Jenni¹ & Heikkola, Leena Maria^{2,3}

1 Opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

2 Suomen oppiaine, Åbo Akademi

3 Senter for flerspråkighet (MultiLing), Universitetet i Oslo

Abstrakti

Tässä artikkelissa tarkastelemme sisällönanalyysin avulla perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajien (n = 627) käsityksiä kielen vaikutuksesta oppimiseen ja heidän kykyään toimia kielellisesti vastuullisesti. Lisäksi nostamme tutkimusaineistostamme esiin erilaisia opettajaprofiileita. Tarkastelemme aineistoa Lucasin ja Villegasin kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksessä keskittyen maahanmuuttajataustaisiin suomenoppijoihin. Aineistosta nousevat esiin seuraavat, osin limittäiset opettajaprofiilit: kielen oppimisesta tietoiset opettajat (67 %), oppilaan oppimisen tukemisesta vastuun ottavat opettajat (71 %) ja toisiin kollegoihin tukeutuvat opettajat (29 %). Opettajista 33 prosenttia voitiin tutkimuksessamme luokitella kielellisesti vastuullisiksi, kun taas 23 prosenttia etsi syitä oppilaan kielellisiin haasteisiin kielen ulkopuolelta. Opettajat, jotka ymmärsivät, miten kielenoppiminen vaikuttaa oppimiseen, ilmensivät kyselyvastauksissaan kielellisesti vastuullisen pedagogiikan piirteitä. Nämä kielellisesti vastuulliset opettajat osasivat myös parhaiten perustella pedagogista toimintaansa. Tulokset osoittavat, että tieto kielenoppimisesta edesauttaa kielellisesti vastuullisen pedagogiikan soveltamista ja kykyä perustella omia pedagogisia ratkaisuja. Tämä on hyvä huomioida myös opettajien koulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa.

Asiasanat: opettajat, kielitietoisuus, kielellisesti vastuullinen opettajuus, kielenoppiminen

Johdanto

PISA-tulokset ovat osoittaneet, että maahanmuuttajaoppilaiden osaaminen jää huomattavasti alle syntyperäisten suomalaisten oppilaiden osaamistason (Harju-Luukkainen ym. 2014;

Kirjavainen & Pulkkinen 2017; Vettenranta ym. 2016). Yhtenä syynä tähän saattaa olla suomen kielen taidon taso, jolla esimerkiksi reaaliaineiden opiskelu on haasteellista (kts. Kuukka & Metsämuuronen 2016). Viime aikoina myös äidinkielisten suomen puhujien lukutaidon heikkenemisestä on alettu kantaa huolta (Arffman & Nissinen 2015): erityisesti heikkojen lukijoiden määrä on kasvanut (Leino ym. 2019). Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmien perusteet pyrkivät vastaamaan lukutaidon ja kielitaidon kehittämisen haasteeseen edellyttämällä kaikilta opettajilta tietoisuutta kielen keskeisestä merkityksestä oppimisessa ja esimerkiksi kieliin kohdistuvista asenteista (LOPS 2015; POPS 2014):

Kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. 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.)

Käsitteistö, jolla puhutaan huomion kiinnittämisestä kieleen ja kielen merkitykseen oppimisessa, ei ole täysin vakiintunut tutkimuksen ja koulutuksen konteksteissa Suomessa eikä kansainvälisestikään (Suuriniemi, 2019). Termillä *kielitietoisuus* voidaan kuvata ”opettajien käsityksiä, tietoa ja ymmärrystä kielestä ja kielen käytöstä sekä heidän pedagogisia taitojaan, joita tarvitaan oppimiseen motivoimisessa ja siinä tukemisessa monikulttuurisessa ja monikielisessä luokkahuoneessa” (Aalto & Tarnanen 2015). Esimerkiksi Honko ja Mustonen (2017) taas sisällyttävät kielitietoisuuteen myös käsityksen siitä, miten kielenkäyttäjien taustat vaikuttavat kielenkäyttötilanteisiin.

Tässä artikkelissa tarkastelemme opettajien tietoisuutta kielen merkityksestä oppimisessa ja heidän kykyään toimia kielellisesti vastuullisesti sitä vaativissa tilanteissa. Koska tutkimuksen mukaan perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmissa määritelty *kielitietoisuus* sisältää opettajien kieleen ja sen käyttöön liittyvän ymmärryksen lisäksi myös kieleen liittyvien asenteiden tiedostamisen ja kielen merkityksen oppijan identiteetille ja yhteiskuntaan sosiaalistumiselle (ks. Alisaari, Vigren & Mäkelä, 2020), käytämme kielitietoisuuden sijaan termiä *kielellisesti vastuullinen opettajuus* pohjautuen Lucasin ja Villegasin (2011; 2013) viitekehykseen (ks. seuraava luku). Vaikka kielellisesti vastuullinen opetus tukeekin kaikkien, myös suomea äidinkielenään puhuvien, oppijoiden oppimista, keskitymme tässä artikkelissa tarkastelemaan erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opetusta: maahanmuuttajataustaiset oppijat kohtaavat suomenkielisiä oppilaita enemmän haasteita

opiskellessaan oppiaineita kielellä, joka on yhtä aikaa sekä oppimisen kohde että oppimisen väline (ks. Lucas & Villegas 2011), ja siksi heidän opetukseensa tulee kiinnittää erityistä huomiota kielellisen vastuullisuuden näkökulmasta. Tutkimuksen avulla saadaan arvokasta tietoa muun muassa siitä, miten opettajilla on hallussaan opetussuunnitelmien edellyttämää tietoa kielellisesti vastuullisesta opetuksesta ja miten opettajankoulutusta tulisi kehittää, jotta opettajat voisivat työssään toimia kielellisesti vastuullisesti.

Kielitietoisuutta vai kielellisesti vastuullista opetusta?

Opetus, jossa kiinnitetään huomiota kieleen ja sen merkitykseen oppimisessa, on määritelty monin eri tavoin. Suomalaisessa kontekstissa käytetty käsite *kielitietoisuus* käsittää eri kielten arvostamisen ja hyödyntämisen sekä kielen merkityksen tiedostamisen opetuksessa, oppimisessa ja arvioinnissa (Kuukka 2020). Kielitietoisuus on määritelty esimerkiksi ymmärrykseksi kunkin oppiaineen kielestä ja kielenkäyttötilanteista (Aalto & Mustonen 2020; Nikula & Kääntä 2020) ja siitä, miten oppijoiden osallisuutta ”eri oppiaineiden kielellisiin ja viestinnällisiin konventioihin” tulee tukea (Aalto & Tarnanen 2015, s. 75; Aalto & Mustonen 2020). Kielitietoisuus voidaan käsittää myös ymmärryksenä oppimisesta tiedonrakenteluna (Aalto & Mustonen 2020) ja kielestä merkitysten ja sosiaalisen todellisuuden rakentajana (Honko & Mustonen 2017). Lisäksi kielitietoisuuteen voidaan määritellä kuuluvaksi tietoisuus yhteisöjen kielellisestä moninaisuudesta ja siihen liittyvistä rakenteista (Niemelä 2020). Lehtonen ja Rätty (2018) erottavat kielitietoisuudesta kaksi erillistä osaa: kielellinen tietoisuus ja kielitieto. Ensimmäinen kuvastaa tietoisuutta siitä, millaista kieltä eri tilanteissa tulee käyttää, kun taas jälkimmäinen viittaa siihen, ”millaisia kieliä ylipäätään on olemassa, miten kieli vaihtelee ja muuttuu, miten kieltä käytetään vuorovaikutuksessa ja mikä on kielen merkitys ihmiselle”. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kielitietoisuus määritellään tietoisuudeksi kieliin kohdistuvista asenteista, kielen merkityksestä ”oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan soisaalistumisessa” sekä kielen ulottuvuuksista arkisen keskustelukielen ja eri tiedonalojen kielen välillä (OPH 2014, s. 26). Lisäksi se nähdään lähtökohtana koulun toimintakulttuurille (Harmanen & Kuukka 2020).

Kielen merkityksen tiedostamisesta oppimisessa puhutaan myös käsitteillä *kielisensitiivinen opetus* (language-sensitive teaching) (Bailey, Burkett & Freeman 2008), *opettajan kielellinen tietoisuus* (teacher language awareness) (Breibach, Elsner & Young 2011) ja *pedagoginen*

kielitieto (pedagogical language knowledge) (Galguera 2011; Aalto & Tarnanen 2015) (termien suomennokset Aalto & Tarnanen 2015). Lisäksi Lucas (2011) yhdessä Villegasin (Lucas & Villegas 2011; 2013) kanssa käyttää termiä *linguistically responsive teaching*, jonka olemme muokanneet muotoon *kielellisesti vastuullinen opetus* korostamaan Lucasin ja Villegasin (2011; 2013) viitekehyksessään esiin tuomaa opettajan aktiivista vastuullisuutta kielenoppijoiden oppimisprosessien ohjaajina. Tämä käsite kattaa mielestämme aiemmassa suomalaisessa kirjallisuudessa kuvattua *kielitietoisuutta* laajemmin opettajien tietoisuuden ja käsityksen kielestä ja sen merkityksestä oppijalle, yhteisölle ja oppimiselle sekä opettajien pedagogiset taidot ja vastuullisuuden pedagogisina ammattilaisina ja vastaa näin ollen paremmin opetussuunnitelmissa kuvattuja kieleen liittyviä asenteita ja toimintatapoja (Alisaari ym., 2020).

Toisaalta Moate ja Szabó (2018) ovat käyttäneet *kielitietoisuus*-termiä viitaten tietoisuuteen siitä, miten kieli on yhteydessä vallankäyttöön ja rakenteisiin, käsitteen muodostamiseen, luovuuteen, yhteisöön kuulumiseen ja arvostuksiin. Tämä määritelmä lähenee *kielellisesti vastuullisen opetuksen* määritelmää. Haluamme kuitenkin korostaa opettajien vastuullista roolia kielen merkityksen ymmärtämisessä ja heidän toiminnassaan monikielisessä ympäristössä ja käytämme siksi tästä toiminnasta termiä *kielellisesti vastuullinen opetus* Lucasin ja Villegasin (2011; 2013) viitekehykseen pohjautuen.

Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys

Esittelemme seuraavaksi *kielellisesti vastuullisen opetuksen* (linguistically responsive teaching, LRT) viitekehyksen (taulukko 1). Viitekehys koostuu kahdesta osasta: opettajien orientaatiot (*orientations*) ja kieleen liittyvät tiedot ja taidot (*language-related knowledge and skills*).

TAULUKKO 1. Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys (mukailtu Lucasin & Villegasin, 2011 ja Lucasin & Villegasin, 2013 perusteella)

ORIENTAATIO	KIELEEN LIITTYVÄT TIEDOT JA TAI DOT
Sosiolingvistinen tietoisuus (<i>Sociolinguistic consciousness</i>)	Tieto kielenoppijoiden kielellisistä taustoista, kokemuksista ja kyvyistä (<i>Learning about ELL students' language backgrounds, experiences and proficiencies</i>)
Kielellisen moninaisuuden arvostaminen (<i>Value for linguistic diversity</i>)	Luokassa käytettävän kielen aiheuttamien haasteiden tunnistaminen (<i>Identifying the language demands of classroom discourse and tasks</i>)
Pyrkimys kielenoppijoiden tukemiseen (<i>Inclination to advocate for ELL students</i>)	<div style="border: 2px solid black; padding: 5px;"> Tieto kielen oppimisen periaatteista ja tämän tiedon soveltaminen (<i>Knowing and applying key principles of second language learning</i>) </div> Menetelmät kielenoppijoiden oppimisen edistämiseksi (<i>Scaffolding instruction to promote ELL students' learning</i>)

Kun opettaja on sosiolingvistiksi tietoinen, hän ymmärtää, että kieli, kulttuuri ja identiteetti ovat sidoksissa toisiinsa ja että kielen käyttö ja kielikasvatus ovat aina osa laajempaa sosiopoliittista kontekstia. Kielellistä moninaisuutta arvostava opettaja rohkaisee oppilaitaan käyttämään kaikkia osaamiaan kieliä oppimisen resurssina opetuksen yhteydessä. Kielellisesti vastuullinen opettaja myös tukee oppilaiden mahdollisuutta tulla osallisiksi erilaisista yhteiskunnan toiminnoista (Lucas & Villegas 2011; 2013.)

Kieleen liittyviin tietoihin ja taitoihin sisältyy ymmärrys siitä, että oppijoiden taustojen, kokemusten ja kykyjen tuntemus tekee opetuksesta oppijoille mielekäästä ja heidän tarpeisiinsa pohjautuvaa. Kielellisesti vastuullinen opettaja tunnistaa, millaiset opetuskielen piirteet aiheuttavat oppijoille haasteita opetuksen yhteydessä ja millaista kielitaitoa ja eri tiedonalojen kielen hallintaa erilaisista tehtävistä suoriutuminen edellyttää. Opettajan tulee myös tietää, millaisia piirteitä liittyy opetuskielen oppimiseen ja miten tätä tietoa voi hyödyntää opetuksen suunnittelussa. Lisäksi kielellisesti vastuullisen opettajan tulisi tukea oppijoidensa oppimista esimerkiksi havainnollistaen, opiskelustrategioita opettaen ja selkeitä ohjeita antaen. (Lucas & Villegas 2011; 2013.)

Lucas ja Villegas (2013) pitävät viitekehyksessään esittämiään orientaatioita, taitoja ja tietoja perusedellytyksinä kielellisesti vastuullisen opetuksen onnistumiselle. Kielellisesti vastuullisen opettajan tulee esimerkiksi ymmärtää, että kielen oppimisessa yksi keskeinen tekijä on arkisen keskustelutaidon nopeampi kehittyminen opiskelukielitaitoon verrattuna (engl. *academic language*). Oppiaineiden sisällön ymmärtäminen saattaa olla haasteellista opetuskielen oppijoille, vaikka heidän arkisessa keskustelussaan käyttämänsä kieli olisikin jos sujuvaa (Cummins 2000; Lucas & Villegas 2013; Villegas ym. 2018). On tavallista, että opiskelukielitaito kehittyy hitaasti (Cummins 2000; Villegas ym. 2018), ja kun kielenoppija opiskelee koulussa kielellä, joka ei ole hänen äidinkieltensä, kieli on yhtä aikaa oppimisen kohde ja oppimisen väline (Lucas & Villegas 2011). Huomion kiinnittäminen kieleen ja sen rakenteisiin opetuksessa eri oppiaineiden opetuksen yhteydessä onkin sidoksissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden parantuneisiin oppimistuloksiin (Kieffer & Lesaux 2012).

Lucasin ja Villegasin (2011; 2013) viitekehys tarjoaa kokonaisvaltaisen kuvan opetuksesta, jossa pyritään tukemaan kielenoppijoita mahdollisimman hyvin (Tandon, Viesca, Houston & Milbourn 2017). Käytämmekin viitekehystä tässä tutkimuksessa laadullisen analyysimme pohjana selvittäessämme, miten suomalaisten opettajien käsitykset heijastavat kielellisesti vastuullisen opetuksen periaatteita niissä tilanteissa, jotka vaativat ymmärrystä kielen merkityksestä oppimisessa. Aiemman tutkimuksen mukaan (Sullivan 2016) opettajilla tai opettajaopiskelijoilla ei nimittäin ole tarpeeksi tietoa esimerkiksi siitä, millaisia haasteita eri oppiaineiden kieli luo kielenoppijoille ja miten kieltä opitaan eikä heillä ei ole riittävästi keinoja oppijoiden kokonaisvaltaiseen kielelliseen tukemiseen (Aalto, 2019; Harju-Autti & Sinkkonen, 2020). Lisäksi osa opettajista kokee, etteivät he ole saaneet riittävästi koulutusta kieleen liittyvien seikkojen käsittelyyn eri oppiaineiden opetuksessa (Lucas, Villegas & Freedson-Gonzalez 2008; Schleppegrell, Achigar & Oteiza 2004), eivätkä kaikki opettajat koe, että kielenopetus kuuluisi heidän vastuulleen (Bunch 2010). Opettajat tai opettajaopiskelijat eivät tutkimusten mukaan tuo opiskelukielitaidon rakenteita välttämättä esille opetuksessaan vaan keskittyvät lähinnä terminologian opetukseen, ja jotkut opettajat tai opettajaopiskelijat käyttävät opetuksessaan liian yksinkertaista kieltä (Aalto 2019, Scarcella 2003, Schleppegrell 2002). Mitä enemmän opettajilla on tietoa siitä, miten opetuskieltä opettelevia opetetaan, sen positiivisemmin he asennoituvat maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opettamiseen (ks. tarkemmin Villegas ym. 2018). Positiiviset asenteet ilmenevät usein korkeampina odotuksina

oppilaita kohtaan, mikä taas johtaa oppilaiden parempaan suoriutumiseen koulussa (Nieto & Bode 2008; Rosenthal & Jacobsen 1968).

Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteutus

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien tietoisuutta monikielisten oppijoiden kielenoppimisesta seuraavin tutkimuskysymyksin:

1. Miten opettajat raportoivat reagoivansa tilanteessa, jossa kielelliset tekijät pitää ottaa huomioon ja millaisia opettajaprofiileja vastauksista voi muodostaa?
2. Ilmeneekö opettajien vastauksissa kielellisesti vastuullisen opetuksen piirteitä?
3. Miten opettajien raportoimat käytänteet ovat yhteydessä toisiinsa?

Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2016 käyttämällä Millbournin, Viescan ja Leechin (2017) kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisen opettajuuden kyselylomakkeen työversiota. Tämän artikkelin kirjoittajista toinen muokkasi kyselyn suomalaiseen opetuskontekstiin sopivaksi, minkä jälkeen siihen pyydettiin kommentteja Kieliverkoston asiantuntijoilta ja Opetushallitukselta. Kommenttien perusteella kysely muokattiin lopulliseen muotoonsa yhteistyössä tilastotieteilijän kanssa ja siitä tehtiin sähköinen versio.

Kysely suunnattiin ensisijaisesti Suomessa työskenteleville perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajille. Nykyiset opetussuunnitelmat edellyttävät jokaiselta opettajalta tietoa kielenoppimisesta ja kielestä (LOPS 2015; POPS 2014), riippumatta siitä, mikä heidän opetettava aineensa on. Kieleen liittyviä asioita ei kuitenkaan välttämättä ole käsitelty kaikkien opettajien koulutuksessa. Näin ollen tavoitteenamme oli tarkastella sitä, millaista tietoa opettajilla on tästä aiheesta, jotta voidaan paremmin kehittää tulevaa opettajankoulutusta, esimerkiksi tällä hetkellä meneillään olevissa opettajankoulutuksen kehittämishankkeissa (ks. esim. www.dived.fi).

Kyselyä mainostettiin ja jaettiin erilaisilla sähköpostilistoilla, sosiaalisessa mediassa, Opettaja-lehden verkkosivuilla, Suomi toisena kielenä -opettajat ry:n (nyk. Suomenopettajat ry) verkkosivuilla ja Educa-messuilla tammikuussa 2016. Lisäksi kyselyn linkki ja saatekirje lähetettiin joko suomeksi tai ruotsiksi kaikkiin opetustoimiin ympäri Suomea, ja niitä

pyydettiin jakamaan se eteenpäin opettajille. Varsinaista osallistujaprosenttia ei voida laskea, sillä kyselyn linkin saaneiden määrä ei ole tiedossa.

Kyselyyn vastasi 820 opettajaa, joista 78 % oli naisia, 21 % miehiä ja 1 % muita. Osallistujien keski-ikä oli 41 vuotta. Taulukossa 2 esitetään, miten osallistujat jakautuivat eri opetusaloille. Osallistujista 44 % työskenteli alakoulussa, 38 % yläkoulussa, 10 % yhtenäiskoulussa ja 20 % lukiossa. Muilla kouluasteilla ilmoitti työskentelevänsä 5 % vastaajista. Osa opettajista oli vastannut työskentelevänsä useammalla kouluasteella samanaikaisesti, minkä vuoksi yhteenlaskettu prosenttiluku on korkeampi kuin sata.

TAULUKKO 2. Osallistujien (N = 820) jakautuminen eri alojen opettajiin ja aineenopettajaryhmien jakautuminen oppiainetyypeittäin

Ala	Osuus tutkimukseen osallistuneista
Aineenopettaja (AO)	44,3 %
Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärät	14,9 % (näistä suomi toisena kielenä -opettajia 57 %)
Muiden kielten opettajat	10,2 %
Reaaliaineet ja matematiikka	19,4 %
Taito- ja taideaineet	6,7 %
Luokanopettaja (LO)	23,1 %
Kaksoiskelpoinen luokan- ja aineenopettaja (KK)	4 %
Erityisopettaja (EO)	14,9 %
Opinto-ohjaaja (OPO)	2,9 %
Rehtori (R)	5,7 %
Muu (M)	3,6 %

Opettajista opetettavan aineen oli ilmoittanut 50,1 % kaikista vastaajista, vaikka vain 48,3 % oli ilmoittanut työskentelevänsä aineenopettajana tai kaksoiskelpoisena luokan- tai aineenopettajana (Taulukko 2). Taulukossa 3 esitetään opettajien maantieteellinen jakauma.

TAULUKKO 3. Osallistujien (N = 820) alueellinen jakautuminen

Alue	Osuus tutkimukseen osallistuneista
Länsi-Suomen lääni	44 %
Etelä-Suomen lääni	25 %
Itä-Suomen lääni	16 %
Oulun lääni	8 %
Lapin lääni	5 %
Ahvenanmaan lääni	0 %
Ei vastausta	2 %

Suurin osa kyselyyn vastanneista opettajista oli aineenopettajia, ja heistä eniten reaaliaineiden tai matematiikan opettajia (19,4 %). Suurin osa opettajista asui Länsi- ja Etelä-Suomen lääneissä (69 %). Kyselyyn vastanneista opettajista 13 % oli saanut jonkinlaista koulutusta kielitietoisuudesta joko täydennyskoulutuksena tai osana opettajaopintojaan. Opettajista 87 % kuitenkin ilmoitti, ettei ollut koskaan saanut minkäänlaista koulutusta kielitietoisuuteen liittyen. Koska suomalaisessa kontekstissa kielitietoisuus on opetussuunnitelmissa käytettynä opettajille tutuin termi, käytimme kyseistä sanaa kyselyssä tarkoittaen opetusta, jossa huomiota kiinnitetään kieleen.

Kyselylomake sisälsi sekä avoimia että Likert-asteikkoisia väittämiä. Tässä osatutkimuksessa tarkastellaan opettajien tietoisuutta kielellisesti vastuullisesta opettamisesta yhden avoimen kysymyksen avulla (Taulukko 4).

TAULUKKO 4. Tässä osatutkimuksessa käytetty avoin kysymys

Avoin kysymys	Olet keskustellut koulussa erään maahanmuuttajataustaisen oppilaan kanssa ja huomannut, että hän puhuu sujuvasti suomea. Kuitenkin oppilaan tullessa omalle oppitunnillesi huomaat, että hänellä on vaikeuksia selviytyä oppitunneilla kielellisesti. Miten reagoit?
---------------	--

Avoimen kysymyksen vastauksia raportoitaessa vastaajista käytetään koodeja, jotka ilmoittavat vastaajan numeron (juokseva numerointi) sekä opetusalan tai aineenopettajilta opetettavan aineen, mikäli tämä oli ilmoitettu sitä kysyttäessä. Opetusalan koodit on ilmoitettu taulukossa 2. Niiden oppiaineiden lyhenteet, jotka esiintyvät tulosten yhteydessä olevissa esimerkkivastauksissa, esitetään taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Eri oppiaineista käytetyt lyhenteet vastaajista käytetyissä koodeissa

Opetettava oppiaine	Lyhenne	Opetettava oppiaine	Lyhenne
Suomi äidinkielenä	AI	Uskonto	UE
Suomi toisena kielenä	S2	Historia	HI
Englanti	EN	Psykologia	PS
Saksa	SA	Yhteiskuntaoppi	YH
Ruotsi	RU	Biologia	BG
		Terveystieto	TT
		Liikunta	LI
		Musiikki	MU

Opettajista 76,5 % (n = 627) oli vastannut tässä tutkimuksessa tarkasteltavaan avoimeen kysymykseen, kun taas 21,5 % ei ollut vastannut kysymykseen ollenkaan. Samanlainen tendenssi ilmeni kyselyn muiden avointen kysymysten kohdalla, mikä voi johtua eri syistä: kysymykset eivät olleet pakollisia ja ne olivat lomakkeen lopussa, jolloin vastaajat ovat saattaneet väsyä lomakkeen täyttämiseen. Vastaajista 1,2 % oli lisäksi vastannut eksplisiittisesti, että ei osaa vastata kysymykseen: ”Kysymys jää minulle epäselväksi: Kielellisesti miten? Onko hän siis vahva suullisesti mutta heikko kirjallisesti? En osaa vastata.” (30/S2.) Vastauksista 0,7 % oli sellaisia, joita ei voitu tulkita (”Come on! Mitä nyt aineenopettajat nykyään tekevät???” Ryhtyvät erityisopettajiksi ja laativat illalla uutta materiaalia” 139EN/RU/AI) tai niissä oli vastattu väärään kysymykseen. Vastauksista 0,1 %:ssa ilmeni, ettei vastaaja ollut ymmärtänyt kysymystä. Kaiken kaikkiaan 614 opettajan vastaukset voitiin ottaa mukaan analyysiin. Tarkasteltaessa tutkimuksen tuloksia on huomioitava, että avoimen kysymyksen ymmärtäminen on voinut olla tulkinnanvaraista, ja väärinymmärrykset ovat voineet olla mahdollisia. Toisaalta analyysiin otettujen vastausten määrä (n=614) on suuri, joten aineistosta oletettavasti nousee kuitenkin suuntaa-antavia tuloksia, joiden perusteella voidaan tehdä johtopäätöksiä tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi.

Avoimen kysymyksen vastaukset analysoitiin aineistolähtöisellä sisällön analyysillä (Corbin & Strauss 2008). Kysymyksessä kuvailtiin tilannetta, jonka ymmärrys vaatii tulkintamme mukaan opettajalta tietoisuutta kielen oppimisesta ja toisaalta kielellisesti vastuullisesta opettajuudesta sillä tasolla, jota esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014) edellyttää kaikilta opettajilta. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi tutkijat luokittelivat itsenäisesti aineiston sen pohjalta, kävikö vastauksesta ilmi monikielisten oppijoiden tukeminen yleisesti ja toisaalta toivatko vastaajat esiin kielen merkityksen tilanteessa. Tästä lähtökohdasta vastaukset kategorisoitiin alaluokkiin. Itsenäisen luokittelun jälkeen kategorioiden rajat määriteltiin tarkemmin keskustelussa tutkijoiden kesken, ja lopullisiksi kategorioiksi muodostuivat *tietoisuus kielen merkityksestä oppimisessa, vastuunotto tuen tarjoamisesta oppijalle ja avun pyytäminen toisilta*. Lisäksi osa näihin kategorioihin luokitelluista opettajista oli perustellut vastauksensa. Perustelut luokiteltiin seuraavasti: *kielen oppimisesta johtuvat syyt ja tendenssi etsiä kielen ulkoisia syitä oppimisen haasteiden taustalle*. Mikäli vastauksissa ilmeni useamman kategorian elementtejä, ne koodattiin kuuluviksi useaan kategoriaan samanaikaisesti. Analyysin yksimielisyyttä tarkasteltiin kirjaamalla ylös tapaukset, joista tutkijat olivat keskenään eri mieltä alustavassa itsenäisessä analyysissä. Näiden pohjalta laskettu yksimielisyys oli yli 95 %. Lisäksi tutkijat

muodostivat opettajaprofiilit opettajien vastausten perusteella. Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi koko aineisto analysoitiin siitä näkökulmasta, tuotiinko vastauksissa eksplisiittisesti esiin Lucasin ja Villegasin (2011; 2013) viitekehyksen mukaisia *kielellisesti vastuullisen opetuksen* piirteitä. Kategorisoinnin jälkeen opettajien vastauskategorioiden frekvenssejä tarkasteltiin. Lopuksi laskettiin korrelaatioanalyysin, millaisia keskinäisiä yhteyksiä opettajien kuvitteellisesta tilanteesta esittämien käytänteiden välillä oli.

Tulokset

Seuraavaksi tarkastellaan opettajien vastauksia tilanteeseen, joka vaatii opettajalta ymmärrystä kielen oppimisesta ja toisaalta kielellisesti vastuullisesta opetuksesta. Tuloksia esitellään ensin vastausten perusteella muodostettujen opettajaprofiilien kautta. Tämän jälkeen esitetään, miten opettajat ilmentävät vastauksissaan kielellisesti vastuullisen opetuksen piirteitä. Lopuksi selvitetään, millaisia keskinäisiä yhteyksiä oli niiden käytänteiden välillä, joita opettajat esittivät tutkimuksen kohteena olleeseen kuvitteelliseen tilanteeseen liittyen.

Kielellisesti vastuullista opettajuutta tarkasteltiin analysoimalla opettajien raportoimia reaktioita avoimessa kysymyksessä kuvattuun tilanteeseen (ks. taulukko 4), jossa opettaja on huomannut oppilaan puhuvan sujuvasti suomea vapaamuotoisessa keskustelussa mutta oppituntitilanteet ovat oppilaalle kielellisesti haastavia. Opettajien vastauksista nousi esille kolme opettajaprofiilia: 1) kielen oppimisesta tietoinen opettaja, 2) oppilaan tukemisesta vastuun ottava opettaja ja 3) toisiin kollegoihin tukeutuva opettaja.

Kielen oppimisesta tietoiset opettajat (67 %) osoittivat vastauksissaan ymmärtävänsä kielenoppimiseen liittyviä prosesseja, ja osalle kokemus kielen kehittymiseen liittyvästä kielitaidon vaihtelusta jo sujuvan keskustelukielitaidon ja vasta kehittymässä olevan opiskelukielitaidon välillä oli hyvin tuttu:

Puhekieli on niin sanottua pintakieltä. Se voi olla hyvinkin sujuvaa, mutta opiskelussa vaadittava syvä kielitaito onkin ihan eri juttu. Siksi S2 opetus on aivan välttämätöntä heille. 51/KK

Pintapuolinen pihapuhekieli ei kerro kaikkea kielitaidosta... 13/S2

Vähän riippuu, mistä on kyse. Hänellä voi olla arkikielen sanasto hyvin hallussa, mutta matematiikan sanasto ihan hukassa. Arkikielessä on harvoin tarve käyttää esim. sanoja kolmioviivotin ja harppi tai ympyrän kaarta vastaava keskuskulma. Ongelma voi olla ihan todellinen, jolloin hän tarvitsee siinä apua. Voi myös olla, että pulma on

motivaatiossa. Hän voi väistää epämieluisaa opiskelua kielitaidottomuuteen vedoten. Tässä tapauksessa keskustelun sisältö on toinen. 712/MA, FY

Kysymys on outo, koska sama tilanne on erittäin tyypillinen suomea äidinkielenäänkin puhuvien oppilaiden kohdalla. Opettajien arkea on ollut jo kauan opettaa myös tiedonalan kieltä eli akateemista kielitaitoa. 400/AI, S2

Oppilaan tukemisesta vastuun ottavat opettajat (71 %) kertoivat tarjoavansa oppijalle esimerkiksi tukiopetusta tai lisäharjoituksia tai kannustavansa oppijaa muilla tavoin. Kaikki heistä eivät kuitenkaan eksplisiittisesti tuoneet ilmi, että haasteet saattaisivat johtua kielen oppimisesta:

Kannustan häntä käyttämään suomea ja kerron, että olen kuullut hänen puhuvan oikein sujuvasti. 311/MU

Kysyn tarvitseeko hän tukiopetusta. Ja myönteisen vastauksen jälkeen näen aivan mielettömän vaivan joka ikisen kappaleen pääasioiden keruussa ja uusien harjoitustehtävien teossa. 288/M

Kolmas ryhmä, toisiin kollegoihin tukeutuvat opettajat (29 %), mainitsi vastauksissaan etsivänsä tukea joltakin toiselta koulun sisäiseltä tai ulkoiselta toimijalta mutta eivät varsinaisesti kertoneet itse tukevansa oppijaa. Usein apua haluttiin suomi toisena kielenä -opettajalta tai erityisopettajalta. Lisäksi vastauksissa toivottiin tukea psykologilta tai kuraattorilta, ja toisinaan vastuun ajateltiin olevan oppijalla itsellään tai tämän huoltajilla:

Keskustelen S2-opettajan kanssa asiasta. 82/LI, TT

Kysyn käykö hän S2-opetuksessa. Kysyn käyttäkö hän esim. nettiä apuna ainetta opiskellessaan. Jostain täytyisi saada kielitukea hänelle. Lukioikäiset usein tarkistavat asioita netistä omalla äidinkielellään. 172/KK

Opettajaprofiilit 1) kielen oppimisesta tietoinen opettaja ja 2) oppilaan tukemisesta vastuun ottava opettaja olivat osittain limittäisiä. Tällaisia opettajia oli 55 % niistä avoimeen kysymykseen vastanneista opettajista, joiden vastaukset pystyttiin analysoimaan (n = 614).

Seuraavaksi tarkastelimme laadullisia vastauksia (n = 614) siitä näkökulmasta, toivatko opettajat Lucasin ja Villegasin (2011; 2013) *kielellisesti vastuullisen opetuksen* viitekehyksen piirteitä (ks. taulukko 1) eksplisiittisesti esiin vastauksissaan. Kaikkien seikkojen, jotka viittasivat kielelliseen vastuullisuuteen liittyviin asenteisiin sekä tietoihin ja taitoihin, tulkittiin heijastavan kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa. Tämän pohjalta voitiin 33 % kaikista vastaajista (n = 614) luokitella kielellisesti vastuullisiksi opettajiksi. Heidän vastauksissaan ilmeni muun muassa selvästi, että opettajat olivat tietoisia siitä, että sujuva keskustelukielitaito

eroaa vasta kehittymässä olevasta opiskelukielitaidosta. Lisäksi nämä opettajat ilmaisivat tukevansa oppijoitaan eri tavoin:

Selvitän mitkä asiat kielessä tuottavat hänelle vaikeuksia. Oppiainekohtaiset käsitteet ja monimutkaiset lauserakenteet ovat usein syynä, samoin puutteet perustiedoissa. Sitten ohjaan käsitteiden löytämiseen, purkamiseen ja vähittäiseen ymmärtämiseen. Käytän joskus oman äidinkielen opettajan tukea. Selkokielistän tekstejä ja pyydän luokanopettajia kiinnittämään huomiota oppilaan ymmärtämiseen. Vasta valmistavalta siirtyneille olen hommannut oman äidinkielistä tukea asiasisältöjen ymmärtämiseen mahdollisuuksien mukaan esim. kaksi tuntia viikossa. 52/S2

Yritän opettaa kaikkia kielitietoisesti ja kiinnitän siihen sitten vielä enemmän huomiota. Sanastoja, materiaalia jne. voi antaa myös erityisesti tälle oppilaille. Tärkeää on organisoida myös kaikki mahdolliset tukitoimet. 22/KK

Useimmat opettajat myös perustelivat vastauksissaan tilanteen vaatimia käytänteitään. Yli puolet (52 %) avoimeen kysymykseen vastanneista opettajista perusteli valitsemiaan toimintamalleja oppilaan kielenoppimiseen liittyvillä seikoilla. Nämä opettajat olivat siis tietoisia siitä, että kuvailtu tilanne perustuu nimenomaan kielenoppimiseen liittyviin tekijöihin:

Oppitunnin jälkeen kysyn, miten hän pystyy lukemaan kemian/fysiikan oppikirjaa ja selvittämään siinä olevia käsitteitä. Monet nuoret osaavat puhekieltä hyvin, mutta lukeminen ja kirjoittaminen eivät ole samalla tasolla. 75/FY, KE

Noin neljännes (23 %) avoimeen kysymykseen vastanneista opettajista etsi kuitenkin syitä tilanteeseen kielen ulkopuolelta. Usein opettajien vastauksista heijastui, että he ajattelivat tilanteen johtuvan sosiaalisista tai psykologisista syistä:

Kysyn syytä siihen, että hän ei pysy mukana. Voi olla myös ADHD-ongelma tai vastaava. 613/MA, FY, KE

Keskustelisin lisää oppilaan kanssa, että mistä kiikastaa. Tai jos ei halua puhua minulle, pyytäisin esim. juttelemaan kuraattorin kanssa. 275/RU

Neljännes (25 %) avoimeen kysymykseen vastanneista opettajista ei perustellut vastauksessaan käytänteitään lainkaan.

Seuraavaksi esittelemme, millaisia keskinäisiä yhteyksiä oli niillä käytänteillä, joita opettajat esittivät vastauksissaan. Opettajat, jotka raportoivat itse oppitunnilla tukevansa oppilasta, nostivat usein esiin myös sen, että kysymyksessä kuvailtu tilanne liittyy kielenoppimiseen. Näiden käytänteiden välillä oli heikko positiivinen korrelaatio ($r_s=0,349$, $p>0,01$). Lisäksi yhteys tuen antamisen ja kielellisten tekijöiden merkityksen tiedostamisen välillä oli positiivinen, vaikkakin heikko ($r_s =0.29$ $p>0,01$). Näin ollen mitä enemmän opettajat tiedostivat kielen roolin tilanteessa, sitä enemmän he myös tukivat oppilasta.

Kielellisesti vastuullisen opettajuuden mukaiset käytänteet korreloivat keskivahvasti ($r_s=0,612$, $p>0,01$) sen kanssa, että kielenoppimisen ymmärrettiin vaikuttavan tilanteeseen. Näin ollen, mikäli opettaja tiedosti kielenoppimisen olevan keskeinen syy tilanteessa, he myös reagoivat siihen kielellisesti vastuullisesti. Lisäksi ymmärrys kielenoppimisen yhteydestä kuvattuun tilanteeseen ja oman toiminnan perustelu olivat melko vahvasti yhteydessä ($r_s=0,608$, $p>0,01$). Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että opettajat, jotka olivat tietoisia kielen roolista oppimisessa, pystyivät myös perustelemaan näkemyksensä tähän pohjautuen. Kaikista vahvimmin yhteydessä olivat opettajan esiintuoma kielellisesti vastuullinen opettajuus ja omalle toiminnalle annetut perustelut. Näiden välillä oli vahva korrelaatio ($r_s=0,821$, $p>0,01$). Toisin sanoen erityisesti ne opettajat, jotka raportoivat toimivansa tilanteessa kielellisesti vastuullisesti, perustelivat myös toimiaan eniten muihin opettajiin verrattuna. Näiden korrelaatioiden pohjalta vahvistuu kuva kolmesta opettajaprofiilista: *kielen oppimisesta tietoiset opettajat*, jotka perustelevat omia käytänteitään erityisesti kielen oppimiseen liittyvillä seikoilla; *oppilasta tukevat opettajat*, jotka tukevat oppilasta ja joista osa myös tiedostaa kielenoppimisen roolin tilanteessa, mutta jotka eivät juurikaan perustele toimintaansa; *toisiin kollegoihin tukeutuvat opettajat*, jotka eivät itse varsinaisesti kerro tukevansa oppilasta, eivätkä välttämättä tiedosta tilanteen johtuvan kielenoppimisen haasteista.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä artikkelissa on tarkasteltu opettajien tietoisuutta kielen oppimiseen liittyvistä ilmiöistä kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksen näkökulmasta (Lucas & Villegas 2011; 2013). Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien raportoimia reaktioita tilanteeseen, jossa tarvitaan ymmärrystä kielen roolista oppimisessa ja keskustelukielitaidon ja opiskelukielitaidon eroista. Opettajien vastauksista nousi esiin kolme opettajaprofiilia: *kielen oppimisesta tietoiset opettajat*, *oppilaan tukemisesta vastuun ottavat opettajat* ja *toisiin kollegoihin tukeutuvat opettajat*.

Tuloksista käy ilmi, että opettajat, jotka ymmärsivät kielenoppimisen olevan syynä oppilaan haasteelliseen tilanteeseen, nostivat esiin myös kielellisesti vastuulliseen opettajuuteen liittyviä seikkoja. He myös perustelivat omaa toimintaansa enemmän kuin muiden profiilien opettajat. Tieto ja tietoisuus kielenoppimisen vaikutuksista oppimiseen näyttää siis olevan selvästi yhteydessä siihen, että opettaja osaa toimia kielellisesti vastuullisesti ja osaa myös perustella valintojaan kielenoppimiseen perustuen. Oppilaan tukemisesta vastuun ottavat opettajat taas

raportoivat puuttuvansa kysymyksen tilanteeseen tukemalla oppilasta oppitunnilla eri tavoin. Osa näistä opettajista tiedosti myös, että tilanne vaatii kielellisesti vastuullista opettajuutta, mutta tukitoimet eivät heidän kertomansa mukaan aina välttämättä koskeneet oppilaan kieltä, vaan esimerkiksi arveltua oppilaan esiintymisjännitystä tai luokan ryhädynamiikkaa: ”Oletan, että hän jännittää tai on vain ujo. Rohkaisen ja kannustan. Yritämme yhdessä pohtia missä tilanteissa ihminen jännittää ja kuinka siitä selviää” (248/LO). Oppilasta tukevat opettajat eivät myöskään aina perustelleet tukitoimiaan.

Noin viidesosa vastanneista etsi kuitenkin syitä kielen ulkopuolelta, mikä osoittaa, että kaikilla opettajilla ei ole riittävästi tietoa siitä, miten kielitaidon kehitys näyttäytyy koulukontekstissa (vrt. Cummins 2000). Tämä tulos on osin linjassa Sullivanin (2016) tulosten kanssa siinä, että kaikilla opettajilla ei ole tarpeeksi tietoa kielen oppimisesta tai eri oppiaineiden kielen aiheuttamista haasteista oppimiselle. Näiden tulosten perusteella voidaan ajatella, että opettajat tarvitsevat erityisesti tietoa kielenoppimisesta voidakseen toimia kielellisesti vastuullisesti. Tämä on hyvä ottaa huomioon opettajankoulutusta ja täydennyskoulutusta suunniteltaessa.

Kun pohditaan tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä ja merkitystä, täytyy ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuus. Tämän tutkimuksen luotettavuuteen on voinut vaikuttaa se, että kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista. Näin ollen vastaajiksi on voinut valikoitua sellaisia opettajia, jotka ovat kokeneet kyselyn aihepiirin itselleen tärkeäksi, mikä saattaa vääristää tuloksia todellisuutta positiivisemmiksi. Toisaalta myös osa kyselyn avoimista kysymyksistä koettiin palautteen perusteella monitulkintaisiksi, mikä saattaa vääristää tuloksia. Pyrkimyksenämme oli kuitenkin luoda alustava, Suomen kontekstiin muokattu, kansainväliseen, olemassa olevaan kyselyyn perustuva tutkimusinstrumentti, jota voimme tämän tutkimuksen tulosten perusteella kehittää edelleen.

Päätelmien tekemisessä on huomioitava kyselyn ajankohta: uudet perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmat eivät olleet vielä astuneet voimaan, joten opetus, jossa huomiota kiinnitetään kieleen oppimiseen vaikuttavana tekijänä, ei kyselyyn vastaamisen ajankohtana ollut vielä opetussuunnitelmien edellyttämää. Onkin tärkeää jatkaa opettajien kielellisesti vastuullisen toiminnan tarkastelua esimerkiksi uudella kyselytutkimuksella, kun nykyiset opetussuunnitelmat ovat olleet jo jonkin aikaa käytössä, jotta nähdään, onko opettajien käsityksissä tapahtunut muutosta. Olisi tärkeää tutkia myös sitä, miten eri laajuiset ja laatuiset koulutukset ovat yhteydessä opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiin ja heidän kompetenssiinsa opettaa monikielisiä oppijoita. Lisäksi jatkossa tutkimusta olisi hyvä laajentaa

ammattillisen koulutuksen puolelle ja toisaalta verrata eri opettajaryhmien suhtautumista kielellisesti vastuulliseen opetukseen.

Tulevaisuudessa opettajien kielellisesti vastuullista opetusta olisi hyvä tutkia myös observoimalla opettajien konkreettisia opetuskäytänteitä käsityksien lisäksi (ks. esim. Sullivan 2016), koska opettajien raportoimat käytänteet voivat erota heidän toteutuneista käytänteistään (Borg 2011). Olisi tärkeää tarkastella, miten opettajat osaavat tehdä monikielisten oppijoiden aiemman osaamisen näkyväksi koulussa (ks. Lucas ym. 2008). Lisäksi olisi kiinnostavaa tarkastella, miten oppijoiden monikielisyyttä käytetään oppimisen resurssina (ks. esim. García 2015) sekä miten oppijat voivat arviointitilanteessa osoittaa osaamisensa eri tavoin, mikäli kielitaito on vasta kehittymässä. Lisää tutkimusta kielellisesti vastuullisesta opetuksesta tarvitaan siis vielä paljon.

Tutkimuksen lisäksi on tärkeää tarjota riittävästi koulutusta kielellisesti vastuullisesta opetuksesta eri kouluasteiden opettajille ja opettajaopiskelijoille, sillä tutkimukseen osallistuneet opettajat toivat esiin koulutustarpeen aiheeseen liittyen. Vaikka uudet perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmat (LOPS 2015; POPS 2014) vaativat kaikilta opettajilta kielitietoisuutta eli tietoisuutta kieliin kohdistuvista asenteista, kielen merkityksestä ”oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa” sekä kielen ulottuvuuksista arkisen keskustelukielen ja eri tiedonalojen kielen välillä (OPH 2014, s. 26), tutkimuksessamme 87 % opettajista ei ollut saanut minkäänlaista koulutusta aiheesta. Mielestämme onkin ensiarvoisen tärkeää, että opettajankoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa lisätään mahdollisuuksia saada tietoa kielen oppimisesta ja kielellisesti vastuullisen opetuksen perusteista, jotta opettajat voivat toteuttaa kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa entistä useammin.

Lähteet:

Aalto, E. 2019. Pre-Service Subject Teachers Constructing Pedagogical Language Knowledge in Collaboration JYU dissertations 158, Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66307/978-951-39-7950-8_vaitos_2019_12_05_jyx.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Aalto, E. & Mustonen, S. 2020. Kielitietoista opetusta opettajien yhteistyönä yli oppiainerajojen. Teoksessa K. Rapatti (toim.). Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja, s. 109–124.

Aalto, E. & Tarnanen, M. 2015. Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e. *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 8, 72–90. <https://journal.fi/afinla/article/view/53773>

Alisaari, J., Korpela, M. & Pihlava, M. 2016. Maahanmuuttajataustaiset opettajat kielellisen ja kulttuurisen identiteetin tukijoina. *Kielikukko* 35 (1), 6–13.

Alisaari, J., Vigren, H. & Mäkelä, M-L. 2020. Multilingualism as a resource: Policy changes in Finnish education. Teoksessa S. Hammer, K. M. Viesca & N. L. Commins (toim.) *Teaching content and language in the multilingual classroom: International research on policy, perspectives, preparation and practice*. Routledge Research in Language Education. Abingdon: Routledge, 29–49.

Arffman, I. & Nissinen, K. 2015. Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa. Artikkeliteoksessa J. Välijärvi ym. (toim.) *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 - tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Saatavissa: julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75126/okm6.pdf

Bailey, F., Burkett, B. & Freeman, D. 2008. The mediating role of language in teaching and learning: a classroom perspective. Teoksessa B. Spolsky & F. Hult (toim.) *The handbook of educational linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 606–625.

Borg, S. 2011. The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39, 370e380. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>.

Breidbach, S., Elsner, D. & Young, A. (toim.) 2011. *Language awareness in teacher education. Cultural-political and social-educational perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bunch, G. 2010. Preparing mainstream secondary content-area teachers to facilitate English language learners' development of academic language. *National Society for the Study of Education*, 109(2), 351 - 383.

Corbin, J. & Strauss, A. 2008. *The basics of qualitative research*. (3. painos). Los Angeles, CA: Sage.

Cummins, J. 2000. *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Galguera, T. 2011. Participant structures as professional learning tasks and the development of pedagogical language knowledge among pre-service teachers. *Teacher Education Quarterly*, 38 (1), 85–106. Saatavissa: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ914925.pdf>

García, O. 2015. Critical multilingual language awareness and teacher education. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (toim.), *Language Awareness and Multilingualism*. Cham: Springer International Publishing, 1–17.

Harju-Autti, R. & Sinkkonen, A.-M. 2020, Supporting Finnish Language Learners in Basic Education: Teachers' Views. *International Journal of Multicultural Education* 22(1), 53–75. DOI: 10.18251/ijme.v22i1.2077

Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta J. 2014: Avaimet osaamisen tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/44290>

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

Honko, M. & Mustonen, S. 2017. *Tunne kieli: Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura.

Kieffer, M. & Lesaux, N. 2012. Effects of academic language instruction on relational and syntactic aspects of morphological awareness for sixth graders from linguistically diverse backgrounds. *The Elementary School Journal*, 112(3), 519 - 545. doi: 10.1086/663299

Kirjavainen, T. & Pulkkinen, J. 2017. Takaako samanlainen tausta samanlaisen osaamisen? Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden osaamiserot PISA 2012 - tutkimuksessa. *Kasvatus* 48 (3), 189–202.

Kuukka, K. & Metsämuuronen, J. 2016. Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Julkaisut 13:2016. Saatavissa: <https://karvi.fi/publication/perusopetuksen-paattovaiheen-suomi-toisena-kielena-s2-oppimaaran-oppimistulosten-arviointi-2015/>

Kuukka, I. Kielitietoinen koulu rakentaa oppijan identiteettiä. Teoksessa K. Rapatti (toim.). Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja, s.13–24.

Lehtonen, H. & Rätty, R. 2018. Kielitietoisia käytänteitä monikielisessä koulussa: kokemuksia toimintatutkimuksesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisia-kaytanteita-monikielisessa-koulussa-kokemuksia-toimintatutkimuksesta>

Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. 2019. PISA 18 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-678-2>

LOPS 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2015:48. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus

Lucas, T. 2011. Language, schooling, and the preparation of teachers for linguistic diversity. Teoksessa T. Lucas (toim.) *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators*, 3–7, New York: Routledge.

Lucas, T. & Villegas, A. M. 2011. A framework for preparing linguistically responsive teachers. Teoksessa T. Lucas (toim.) *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators*, 55–72. New York, NY: Routledge.

Lucas, T. & Villegas, A. M. 2013. Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education, *Theory into Practice* 52, 98–109.

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. <https://doi.org/10.1177/0022487108322110>

- Milbourn, T., Viesca, K. M., & Leech, N. 2017, huhtikuu. Measuring linguistically responsive teaching: First results. Esitys konferenssissa the American Educational Research Association annual meeting. San Antonio, Yhdysvallat.
- Moate, J. & Szabó, T. P. 2018. Mapping a language aware educational landscape. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/mapping-a-language-aware-educational-landscape>
- Niemelä, H. 2020. Kuinka piirtää suomen kieli? Piirustusmetodi osana kieli-ideologioiden ja kielitietoisuuden tarkastelemista. Teoksessa K. Rapatti (toim.). *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja*, s. 75–90.
- Nieto, S. & Bode, P. 2008. *Affirming Diversity: The Sociopolitical context of multicultural education*, 5. painos. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Nikula, T. & Kääntä, L. 2013. Kieli koulussa: kohti kokonaisvaltaista kielikäsitystä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4(5). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/kieli-koulussa-kohti-kokonaisvaltaista-kielikasitusta>
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus
- Rosenthal, R. & Jacobsen, L. 1968. Pygmalion in the Classroom. *Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. *The Urban Review* 3(1), 16 - 20.
- Scarcella, R. 2003. *Academic English: A Conceptual Framework*. Technical Report 2003-1. University of California Linguistic Minority Research Institute. Saatavissa: <https://escholarship.org/uc/item/6pd082d4>
- Schleppegrell, M. J. 2002. Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and education*, 12(4), 431 - 459. Saatavissa: blogs.ubc.ca/lled3602015/.../Schleppegrell_Linguistic_Features.pdf
- Schleppegrell, M. J., Achugar, M., & Oteiza, T. 2004. The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect*, 38(1), 67 - 93. <https://www.jstor.org/stable/3588259>

Sullivan, E. C. 2016. Mainstream teachers' language-related knowledge and linguistically responsive teaching practices for English language learners. Väitöskirja. Notre Dame of Maryland University.

Suuriniemi, S.-M. 2019. Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskurssiessa. Teoksessa Kok, M., Massinen, H., Moshnikov, I., Penttilä, E., Tavi, S. & Tuomainen, L. (toim.). Pidetään kielet elävinä - Keeping Languages Alive - Piemmö kielet elävinny: AFinLAn vuosikirja 2019. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, s. 42-59

Tandon, M., Viesca, K. M. Hueston, C. & Milbourn, T. 2017. Perceptions of linguistically responsive teaching in teacher candidates/novice teachers. *Bilingual Research Journal*, 40(2), 154 – 168. DOI: 10.1080/15235882.2017.1304464

Vettenranta, J. Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K. Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M.-P. 2016.:Huipulla pudotuksesta huolimatta. PISA 2015 -ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41. <https://ktl.jyu.fi/pisa/ajankohtaista/PISAJulkistaminen-2015>

Villegas, A. M., SaizdeLaMora, K., Martin, A. D. & Mills, T. 2018. Preparing future mainstream teachers to teach English language learners: A review of the Empirical literature. *The Educational Forum* 82(2), 138 – 155. DOI:10.1080/00131725.2018.1420850