

”Kaikilla on mahdollisuus ymmärtää paremmin ja saa oppia asian.”

**TUVA -opettajien käsityksiä maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden
kielitietoisesta opetuksesta**

Virpi Peltola

Pro gradu -tutkielma

Y30200645

Kasvatustieteiden tiedekunta

Yleinen kasvatustiede

Lapin yliopisto

Syksy 2025

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”*Kaikilla on mahdollisuus ymmärtää paremmin ja saa oppia asian.*” TUVVA -opettajien käsityksiä maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kielitietoisesta opetuksesta

Tekijä: Virpi Peltola

Koulutusohjelma/oppiaine: Yleinen kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -tutkielma/Maisteritutkielma Lisensiaatintutkimus ___

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 86 sivua, 3 liitettä

Vuosi: 2025

Tiivistelmä:

Tutkintokoulutukseen valmentava koulutus (TUVVA) on tärkeä askel monen maahanmuuttajataustaisen opiskelijan koulupolulla, etenkin silloin, kun opiskelija tarvitsee tukea kielellisten valmiuksien kehittämiseksi toisen asteen opintoja varten. Kielen ja sisältöjen opettaminen yhtäaikaaisesti edellyttää opettajilta kielitietoisuutta, jossa kielen merkitys tunnustetaan osana kaikkia oppimisprosesseja. Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata TUVVA -opettajien käsityksiä kielitietoisesta opetuksesta sekä selvittää, millaiset tekijät haastavat ja toisaalta tukevat kielitietoisuuden opetuksen toteuttamista TUVVA -koulutuksessa.

Keräsin aineistoni verkkokyselylomakkeella, jota jaettiin sekä sosiaalisen median kanavissa että TUVVA -koulutusta tarjoavien oppilaitosten välityksellä eri puolilla Suomea. Toteutin aineiston analyysin fenomenografiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan aineistolähtöisesti ja peilasin analyysissä muodostamiani kuvauskategorioita aiempaan tutkimukseen sekä kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehykseen.

Tulosten mukaan TUVVA -opettajat käsittävät kielitietoisuuden opetuksen rakentuvan opetusta ohjaavista arvoista ja tavoitteista, opettajan kielellistä vastuullisuutta ilmentävistä tiedoista ja taidoista sekä oppimista edistävästä opetuskäytänteistä ja tukikeinoista. Kollektiivisesta näkökulmasta tarkasteltuna käsityksissä korostui opetuksen kielellinen saavutettavuus, joka korostaa yhdenvertaisten oppimismahdollisuuksien tarjoamista maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille siten, ettei opiskelijan osaaminen ja oppiminen jää kielellisten haasteiden varjoon. Opiskelijoiden kieli- ja kulttuuritaustoja pyrittiin arvostamaan ja huomioimaan opetuksessa, mutta opiskelijoiden ensikielten hyödyntäminen aiheutti myös ristiriitaisia ajatuksia. Kielitietoisuuden opetuksen toteuttamista haastoivat pääasiassa resurssien puute ja opetusjärjestelyt, mutta myös kieliin ja kulttuurieroihin liittyvät tekijät sekä toisinaan opiskelijoiden elämäntilanteet. Kielitietoisuuden opetusta tukivat aiheeseen liittyvän koulutuksen ohella opettajan pedagoginen sekä kieliin ja kulttuuriin liittyvä osaaminen. Opetuksen järjestämisen osalta kielitietoisuuden opetuksen toteuttamista tukivat riittävät resurssit, ymmärtävä työyhteisö, oppimisympäristöt sekä täydennyskoulutus.

Tulokset viittaavat siihen, että TUVVA -opettajilla on laajasti ymmärrystä kielitietoisesta opetuksesta, mutta kielitietoisuuden syvemmälle oivaltamiselle opetuksen kokonaisvaltaisena lähestymistapana on vielä tarvetta muun muassa opettajien vaihtelevista koulutustaustoista ja kielitietoisuuskoulutuksen puutteesta johtuen. TUVVA -koulutukseen kohdennettu, kielitietoinen opetusmateriaali toisi myös helpotusta aikaa vievään materiaalien valmistamiseen sekä tasalaatuisuutta opetukseen ylipäätään.

Asiasanat: kielitietoisuus, kielellisesti vastuullinen opetus, maahanmuuttajataustainen, TUVVA -opettaja

Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

Sisällys

1	JOHDANTO	4
2	KIELITIETOINEN JA KIELELLISESTI VASTUULLINEN OPETUS	6
2.1	Näkökulmia kielitietoisuuteen	7
2.2	Kielitietoinen opetus	9
2.3	Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys	11
2.3.1	Opettajan orientaatiot	13
2.3.2	Opettajan pedagogiset tiedot ja taidot	14
3	TUTKINTOKOULUTUKSEEN VALMENTAVA KOULUTUS (TUVA).....	18
3.1	TUVA -koulutus osana koulutusjärjestelmää.....	18
3.2	Monialainen TUVA -opettajuus	19
3.3	Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat TUVA -koulutuksessa.....	21
3.4	Kielitietoisuus TUVA -koulutuksessa	23
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	26
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	26
4.2	Fenomenografinen tutkimusote.....	27
4.3	Tutkimushenkilöt.....	29
4.4	Aineisto ja aineistonkeruu	31
4.5	Aineiston analyysi.....	33
4.6	Eettiset ratkaisut.....	39
5	TUVA -OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ KIELITIETOISESTA OPETUKSESTA ..	43
5.1	Kielitietoisien opetuksen ulottuvuudet	43
5.1.1	Arvot kielitietoisien opetuksen kulmakivenä	44
5.1.2	Kielitietoisien opetuksen tavoitteet	47
5.1.3	Kielitietoisien opettajan tiedot ja taidot.....	50
5.1.4	Oppimista edistävät opetuskäytänteet ja tukikeinot	55
5.2	Kielitietoisien opetuksen toteuttamista haastavat ja tukevat tekijät.....	58
5.2.1	Keskeisimmät haasteet	59
5.2.2	Näkökulmia tukeviin tekijöihin.....	62
5.2.3	Kielitietoisien opetuksen tueksi kaivatut resurssit ja täydennyskoulutus	65
6	POHDINTA	67
6.1	Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset	67
6.2	Lopuksi	75
	LÄHTEET.....	77
	LIITTEET.....	87

1 JOHDANTO

Monikielisten ja -kulttuuristen oppijoiden määrä kasvaa kaikilla koulutusasteilla, kun kansainväliset muuttoliikkeet muuttavat yhteiskuntaamme ja kielellistä ympäristöämme yhä nopeammin (Väisänen & Goyi 2024, 10). Puhutaan kansainvälistymisen toisesta aallosta. Ensimmäisessä aallossa korostettiin englannin kielen roolia kielellisten haasteiden selättämisessä, kun taas toinen aalto näkee paikalliskielen oppimisen merkittävänä kotoutumisen ja yhteiskuntaan integroitumisen kannalta. (Onikki-Rantajääskö 2024, 37.) Koulutuksen kentällä kielellisen moninaisuuden mukanaan tuomiin haasteisiin ja muutostarpeisiin on vastattu painottamalla kielitietoisuuden huomioimista niin opetuksessa kuin koulujen ja oppilaitosten toimintakulttuureissa (Opetushallitus 2017, 3).

Kielitietoisuus on moniulotteinen käsite, jolla tarkoitetaan esimerkiksi täsmällistä tietoa kielestä sekä tietoisuutta ja herkkyyttä kielen oppimisessa, opettamisessa ja kielenkäytössä (Association for Language Awareness 2025). Kielitietoisella opettajalla on tietoa ja ymmärrystä kielestä ja sen merkityksestä sekä pedagogista osaamista, jota tarvitaan kielen ja sisältöjen yhtäaikaisen oppimisen tukemiseen monikielisessä ja -kulttuurisessa oppimisympäristössä (Aalto ym. 2019; Aalto & Tarnanen 2015, 75; Opetushallitus 2017, 12). Kielitietoisuuden merkitys korostuu erityisesti kouluissa ja oppilaitoksissa, joissa on paljon monikielisiä ja suomea toisena kielenään (S2) puhuvia opiskelijoita, mutta itse asiassa siitä hyötyvät kaikki (Onikki-Rantajääskö 2024, 36).

Oppivelvollisuuden pidennettyä vuonna 2021, tuolloin toisen asteen tutkinnon aloittaneista kahdeksan prosenttia oli viime syksyyn mennessä keskeyttänyt opintonsa ja heissä korostuivat maahanmuuttajataustaiset nuoret (Oksanen 2024). Kielitaitoon liittyvät haasteet johtavat helposti koulutuksen keskeyttämiseen, mikä vaikeuttaa maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden työllistymistä sekä heikentää kotoutumista ja osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa (Arola & Seppä 2019). Kielitietoisuuden opetuksen kehittäminen on siis keskeistä yhdenvertaisten oppimismahdollisuuksien ja osallisuuden tukemisessa monikielisissä oppimisympäristöissä. Tällä hetkellä kielitietoiset linjaukset (esim. Opetushallitus 2014) ja opettajankoulutuksen kurssisällöt eivät kohtaa, jolloin opettajaopiskelijat eivät välttämättä tule koulutuksensa kautta varustetuiksi tarvittavilla tiedoilla ja taidoilla työskennelläkseen kielellisesti moninaisissa kouluissa ja oppilaitoksissa. Opettajien asenteet ja opetuskäytänteet eivät kehity itsestään, vaan tarvitaan

2 KIELITIETOINEN JA KIELELLISESTI VASTUULLINEN OPETUS

Kielitietoisuuden käsite mainitaan nykyään monissa kielipoliittiseen suunnitteluun liittyvissä dokumenteissa kuten opetussuunnitelmien perusteissa ja yliopistojen kielistrategioissa. Kouluissa ja oppilaitoksissa kielitietoisuus tarkoittaa esimerkiksi sitä, että jokainen opettaja on myös oman alansa tai oppiaineensa kielen opettaja. (Onikki-Rantajääskö 2024, 36; POPS 2014, 28.) Kieli ei kuitenkaan ole ainoastaan yksi oppimisen ulottuvuuksista vaan sen tärkein voimavara. (Opetushallitus 2024a.) Kieli on luonteeltaan ideologista, sillä se kytkeytyy aina sitä käyttävään yhteisöön ja sen tapaan hahmottaa maailmaa. Täten kielenkäyttö on myös vallankäyttöä, sillä yksilön omien arvojen ja asenteiden lisäksi kielenkäyttö heijastelee ympäröivän yhteiskunnan, ja esimerkiksi koulutusinstituutioiden, arvoja ja normeja. (Moate & Szabó, 2018; Suuriniemi 2019, 46; Suuriniemi 2023, 40.) Kielen oppimisen näkökulmasta on tärkeää tunnistaa, että koulutus on aina pohjimmiltaan kielellinen prosessi. Kieltä ja sisältöä ei voida erottaa toisistaan vaan niitä opitaan rinnakkain. (Aalto & Tarnanen 2015, 86; Harju-Autti 2022, 37; Repo 2023, 21.)

Kielitietoisuuden avulla voidaan tarkastella koulutuskentällä jatkuvasti lisääntyvää kielellistä moninaisuutta ja vastata tämän mukanaan tuomiin haasteisiin ja muutostarpeisiin. Koulutuksen kontekstissa kielitietoisuustutkimus sijoittuu kasvatus- ja kielitieteiden välimaastoon; se korostaa kielen merkitystä koulutuksessa, mutta myös pedagogisia käytänteitä, jotka integroivat opiskelijan aiemman kielellisen osaamisen osaksi kaikkia oppimisprosesseja. (Repo 2023, 35.) Kielitietoista opetusta on tarkasteltu viimeaikaisissa tutkimuksissa usein myös kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksestä käsin. Se käsittelee opettajan kieleen liittyviä orientaatioita sekä pedagogisia tietoja ja taitoja opetuskieltä opettelevien opiskelijoiden opetuksessa. (Lucas & Villegas 2011; 2013.) Tarkastelen tässä pääluvussa näkökulmia kielitietoisuuteen ja kielitietoiseen opetukseen sekä esittelen tutkimukseni keskeisimmän teoreettisen viitekehyksen kielellisesti vastuullisesta opetuksesta.

2.1 Näkökulmia kielitietoisuuteen

“Language awareness has the great advantage of being a cover term for almost anything to do with language. Who would not be language aware? Who is not aware of language?” (Donmall 1992).

Kielitietoisuuden sisältö on sidoksissa aina siihen kontekstiin, jossa siitä puhutaan, minkä vuoksi sille on olemassa lukuisia määritelmiä (Dufva 2018; Suuriniemi 2019). Yleisesti kielitietoisuuden voidaan ajatella liittyvän mihin tahansa yhteiskunnalliseen kontekstiin, kuten esimerkiksi monikulttuuristen yritysten työyhteisöihin ja käytänteisiin (Alisaari, Harju-Autti, Heikkola, Kekki & Kivipelto 2020). Se on tietoisuutta kielen merkityksestä kaikessa toiminnassa niin yhteisön kuin yksilön näkökulmasta (Lahti, Harju-Autti & Yli-Jokipii 2020, 38). Association for Language Awareness (ALA) määrittelee kielitietoisuuden eksplisiittiseksi tiedoksi kielestä sekä tietoisuudeksi ja sensitiivisyydeksi kielen oppimisessa, opetuksessa ja kielenkäytössä (Association for Language Awareness 2025). Kielitietoisuudessa on siis kyse kielellisestä herkkyydestä, kielten välisestä ymmärryksestä ja kielellisten taitojen tietoisesta kehittämisestä. Tämä tarkoittaa käytännössä kykyä tunnistaa ja arvostaa kielten monimuotoisuutta sekä ymmärtää kielen roolia identiteetin, kulttuurin ja yhteiskunnallisen osallistumisen kannalta. (Väisänen & Goyi 2024, 2.)

Lehtonen ja Rätty (2018) ovat jakaneet kielitietoisuuden kielelliseen tietoisuuteen ja kielitietoon. Ensimmäinen kuvastaa ymmärrystä tilanteisesti vaihtelevasta kielestä ja sen soveltamisen taidosta ja jälkimmäinen varsinaista tietoa eri kielistä ja niiden eroista sekä kielen käytöstä ja sen merkityksestä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Lehtonen & Rätty 2018, 7.) Andersen ja Ruohotie-Lyhty (2019) puolestaan määrittelevät kielitietoisuutta jakamalla sen eri ulottuvuuksiin, joita ovat kielen huomiointi, kielellinen luovuus, metakielellinen tieto, metakielellinen pohdinta sekä kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvat asenteet. Nämä ulottuvuudet voivat ilmetä vuorovaikutuksessa yksilöllisesti eri tavoin, dynaamisesti ja tilanteesta toiseen vaihdellen. Koulutuksen kontekstissa ulottuvuuksien ilmenemistä voidaan tukea opetuksen kautta. (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019, 2.)

Kielitietoisuuden käsitteen teki tunnetuksi jo vuosikymmeniä sitten Eric Hawkins, jota pidetään kielitietoisuuden standardien asettajana ja inspiraation lähteenä. Hawkinsin ajattelun mukaan kieli on keskeisessä roolissa kaikessa oppimisessa ja kaikissa oppiaineissa. (Svalberg 2016, 4–

5.) Hawkins oli mukana perustamassa Language Awareness -liikettä 1980 -luvun Iso-Britanniassa, missä silloista koulujärjestelmää haastoivat lasten ja nuorten heikko luku- ja kirjoitustaito, vähäinen vieraiden kielten opiskelu sekä suvaitsemattomuus ja syrjintä. Kielitietoisuuden ja sen opettamisen omana oppiaineenaan koulussa uskottiin olevan vastaus näihin haasteisiin. (Cots & Garret 2017, 3; Hawkins 1999, 124; Svalberg 2016, 4–5.) Kielitietoisuusopetuksessa keski-tyttiin tuolloin vertailemaan eri kieliä ja hyödyntämään jo olemassa olevia kielellisiä taitoja uuden kielen oppimisessa. Erityisenä tavoitteena oli matalan sosioekonomisen aseman omaavien perheiden lasten ja kotikielenään muuta kuin englantia puhuvien lasten tukeminen. (Rantanen 2024, 119.) Hawkins oli ajatuksineen kenties aikaansa edellä, sillä lupaavasti alkanut kielitietoisuuskoulutusta ja kielitietoisia opetusmateriaaleja opettajille tarjoava projekti kesti vain muutaman vuoden, minkä jälkeen opetusmateriaalit vedettiin pois kouluista (Svalberg 2016, 5).

Kielitietoisuus on siis moniulotteinen käsite, johon viitataan erilaisin termein. Eri kielistä, niiden käänöksistä sekä useista kielitietoisuustutkimusta tekevistä tieteenaloista johtuen termejä käytetään monin eri tavoin, mikä saattaa osaltaan vaikeuttaa käsitteen ymmärtämistä. (Lahti ym. 2020, 37; Lilja, Luukka & Latomaa 2017, 13.) Lukuisista määritelmistä johtuen aiheita on myös tutkittu laajasti eri näkökulmista (ks. esim. Svalberg 2016). Kielitietoisuuden keskeisimmät tutkimuslinjat ovat Dufvan (2018) mukaan olleet metakielellisen tietoisuuden näkökulma, pedagoginen suuntautuneisuus sekä yhteiskunnallinen ja kriittinen näkökulma. Ensimmäinen tutkimuslinja korostaa kieltä järjestelmänä, sen rakenteita ja sääntöjä (ks. esim. Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019) ja toinen osallisuuden ja toimijuuden edistämistä osana opiskelijan kielitajun kokonaisvaltaista kehittymistä (ks. esim. Aalto 2019, Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019 ja Repo 2023). Kolmas näkökulma liittyy kielitietoisuuden yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen ulottuvuuteen korostaen kielen merkitystä kaikessa inhimillisessä toiminnassa. Esimerkiksi yksilön kielelliset oikeudet ja palveluiden, kuten koulutuksen, kielellinen saavutettavuus ovat asioita, joita voidaan tarkastella kriittisen kielitietoisuuden näkökulmasta käsin (ks. esim. Suuri-niemi 2023). Myös monikielisyyden teemat liittyvät läheisesti tähän tutkimuslinjaan. (Dufva 2018.) Omassa tutkimuksessani keskityn tarkastelemaan kielitietoisuutta maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita opettajien käsitysten ja pedagogisten käytänteiden kautta.

2.2 Kielitietoinen opetus

Kielitietoisen opetuksen voidaan tiivistetysti ajatella tarkoittavat opettajan käsityksiä, tietoa ja ymmärrystä kielestä ja sen käytöstä sekä pedagogista osaamista, jota tarvitaan oppimisen tukemiseen monikielisessä ja -kulttuurisessa luokkahuoneessa. Sen tavoitteena on sosiaalista opiskelijat eri oppiaineiden kielellisiin ja viestinnällisiin käytänteisiin. (Aalto & Tarnanen 2015, 75.) Tämä edellyttää opettajien ymmärrystä ala- ja oppiainekohtaisesti vaihtelevasta kielen käytöstä sekä keinoista tukea opiskelijoiden osallisuuden ja toimijuuden rakentumista osana oppimisprosesseja (Mustonen & Puranen 2021, 67–68; Opetushallitus 2017, 12). Lähes kaikki oppiminen, niin sisältöjen kuin taitojen, tapahtuu koulussa kielen välityksellä, minkä vuoksi se on keskeinen väline oppimisen tukemisessa. Kielitietoinen opettaja havainnoi sekä omaa että opiskelijoiden käyttämää kieltä eri tilanteissa ja pyrkii tukemaan sisältöjen ja kielellisten taitojen kehittymistä yhtäaikaaisesti. (Aalto 2019, 25–26; Aalto ym. 2019; Mustonen & Puranen 2021, 67; Opetushallitus 2017, 12.) Oppiminen edellyttää siis sekä opetettavien sisältöjen että käytetyn kielen saavutettavuutta (Harju-Autti 2022, 45).

Alisaari ja Heikkola (2020) toteavat tutkimuksessaan, että tiedon puute opetuskieltä opettelevien opettamisesta ja tukemisesta voi vaikuttaa negatiivisesti opettajien asenteisiin maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opettamista kohtaan (Alisaari & Heikkola 2020). Opetuskieltä opettelevien opetuksessa kielellisen tuen tarjoaminen onkin erityisen merkittävässä roolissa. Tuki voi olla esimerkiksi opiskelijan huomion kiinnittämistä kieleen ja sen keskeisiin rakenteisiin, käsitteiden avaamista, sisältöjen havainnollistamista esimerkein ja opiskelijoiden tuottaman kielen tarkkailua. (Andrews & Lin 2017, 61.) Sisältöjä on hyvä havainnollistaa rikasta, multimodaalista aineistoa sekä opiskelijoiden aiempaa osaamista ja kielirepertuaareja hyödyntäen (Lucas & Villegas 2011; Mustonen & Puranen 2021, 68). Multimodaalisuuden käytössä on kuitenkin hyvä huomioida, että eleet, ilmeet ja symbolit voidaan eri kulttuureissa tulkita eri tavoin (Vasala & Tenno 2023).

Kielellisen tuen antamista vaativat tilanteet syntyvät usein opetustilanteissa spontaanisti, mikä vaatii opettajalta sekä nopeaa reagointikykyä että vankkaa substanssiosaamista ja hyviä vuorovaikutustaitoja (Andrews & Lin 2017, 61). Kielellinen tuki on keskiössä myös Lucasin ja Villegasin (2011) kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksessä. Se koostuu opettajan orientaatioista, eli taipumuksista toimia tietyllä tavalla, sekä kieleen liittyvistä pedagogisista tie-

doista ja taidoista, joita kielellisesti vastuullinen opettaja työssään tarvitsee. (Alisaari & Heikkola 2020, Lucas & Villegas 2011.) Esittelen tätä viitekehystä tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Vaikka kielitietoisuudesta ja kielitietoisesta opetuksesta puhutaan paljon, sen toteuttaminen koulun arjessa on usein epäselvää opettajille (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019, 2; Harju-Autti 2022, 26). Youngin (2017) mukaan kielipoliittiset linjaukset, kuten Suomessa kielitietoisuuden sisällyttäminen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (ks. Opetushallitus 2014, 26), pohjautuvat empiirisen tutkimuksen tuottamaan tietoon, minkä tavoitteena on tukea opettajien käytännön työtä. Usein nämä ohjeistukset ja poliittiset linjaukset ovat kuitenkin haastavia siirtää käytännön opetustyöhön. (Young 2017, 33–34, ks. myös Repo 2023, 8–9.) S2 -opetuksen nykytilaa kartoittaneessa selvityksessä ilmeni, että esimerkiksi toisella asteella kielitietoisien opetuksen toteuttamiseen tarvitaan vahvempaa johdon tukea, enemmän resursseja sekä lisä- ja täydennyskoulutusta. Kielitietoinen pedagogiikka nähtiin ikään kuin ylimääräisenä, mutta tarpeellisenä, osaamisena, johon selvitykseen osallistuneilla opettajilla ei senhetkisillä resursseilla ollut mahdollisuutta paneutua. Kuitenkin koulutuksen järjestäjät näkivät kielitietoisien opetuksen ensisijaisena ratkaisuna maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden tukemiseen. (Owal Group 2022, 141, 170–172.)

Suomessa on tehty tutkimusta kielitietoiseen pedagogiikkaan liittyen verrattain paljon, mutta toisen asteen ja erityisesti tutkintokoulutukseen valmentavaan koulutuksen kielitietoisista opetuskäytänteistä tiedetään vielä vähän (Väisänen & Goyi 2024, 10). Erilaisissa selvityksissä ja tutkimuksissa on sekä opetuksen järjestäjien että opetushenkilöstön taholta noussut esiin tarve lisätä koulutusta ja tietoisuutta kielitietoisesta opetuksesta. Hyväksi havaittujen, kielitietoisien opetuskäytänteiden jakamista ja näkyväksi tekemistä on myös pidetty tärkeänä, sillä niillä voi olla merkittävä vaikutus muun muassa maahanmuuttajataustaisen opiskelijan opintoihin kiinnittymiseen. (Alisaari & Heikkola 2020; Mustonen & Puranen 2021; Repo 2020; Owal Group 2022.) Harju-Autin (2022) mukaan on ongelmallista, että tällä hetkellä kieleen ja kulttuuriin liittyvät kysymykset joudutaan ratkomaan paikallisten opetussuunnitelmien tasolla ilman selkeää kansallista ohjausta. Kielellinen vastuullisuus olisikin syytä ulottaa pedagogisen ajattelun ja käytännön opetustyön ohella kaikille toiminnan tasoille aina yhteiskunnalliseen päätöksentekoon asti. (Harju-Autti 2022, 80.)

2.3 Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys

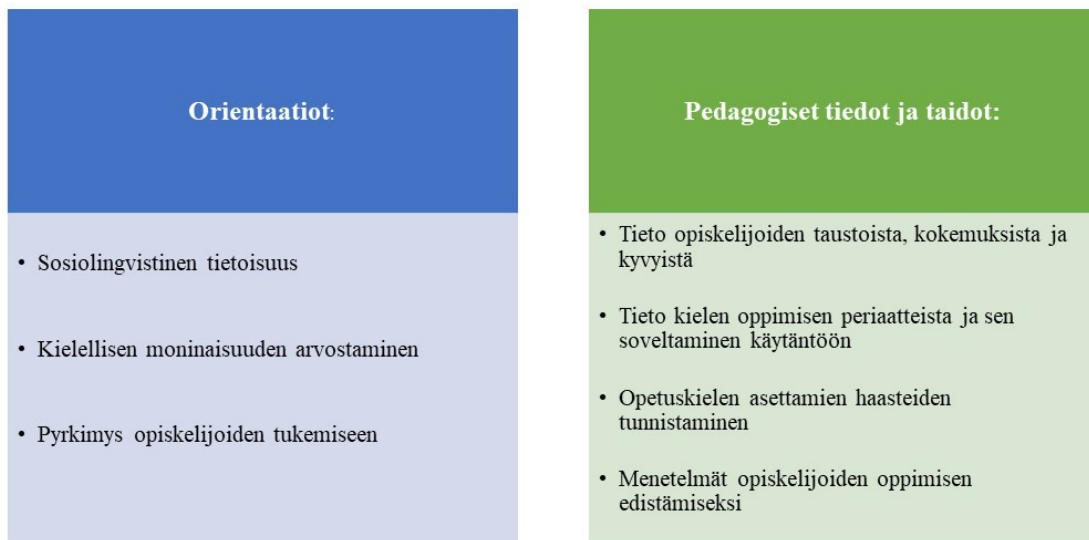
Erilaisissa kielitietoisuuden määritelmissä korostuvat tiedostaminen ja arvostava ymmärtäminen, mutta toiminta jää usein määritelmien ulkopuolelle (Alisaari ym. 2020). Lucasin ja Villegasin (2011) kehittämä kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys (*linguistically responsive teaching*) sen sijaan on sidoksissa nimenomaan kouluun ja opettajan työhön, minkä vuoksi se on relevantti viitekehys opetuskieltä toisena kielenä opiskelevien oppijoiden tukemisessa. Alisaari ja Heikkola (2020) ovat suomentaneet käsitteen tutkimuksensa yhteydessä kielellisesti vastuulliseksi opetuksi, jotta siinä korostuisi opettajan vastuullinen rooli kielenoppijoiden oppimisprosessien ohjaajana. (Alisaari & Heikkola 2020; Lucas & Villegas 2011.) Kielellisesti vastuullisen pedagogiikan voidaan ajatella olevan osa laajempaa kielitietoisuuden käsitettä ja mahdollistavan myös opiskelijan kielitietoisuuden kehittymisen (Alisaari ym. 2020).

Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys kehitettiin Yhdysvalloissa opettajankoulutuksen tarpeisiin monikielisten oppijoiden voimakkaasti kasvaneen määrän myötä. Tuolloin oli selvää, että opettajat tarvitsivat asiantuntemusta opetuskieltä opettelevien oppijoiden tukemiseen. (Lucas & Villegas 2011, 55–56.) Viitekehystä on hyödynnetty useissa viime aikaisissa opettajien ja opettajaopiskelijoiden kielitietoisuutta tarkastelevissa tutkimuksissa (esim. Alisaari & Heikkola 2020; Heikkola ym. 2022; Lahti ym. 2020; Lemmrich & Ehmke 2024; Repo 2020) ja väitöskirjoissa (esim. Harju-Autti 2022; Repo 2023). Tutkimusten tuloksissa korostuu tarve opettajien täydennyskoulutukselle ja kielellisesti vastuullisen pedagogiikan sisällyttämiselle osaksi opettajankoulutusta. Esimerkiksi Heikkola ja kumppanit (2022) ehdottavat opettajien ja opettajaopiskelijoiden asiantuntijuuden kehittämisen keinoksi kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa hyödyntävän opettajakollegan opetuksen havainnointia (Heikkola ym. 2022, 9). Lemmrich ja Ehmke (2024) puolestaan toteavat omaan tutkimukseensa pohjaten, että opettajankoulutuksessa aiheeseen liittyvää asiantuntijuutta voidaan kehittää kielellisesti vastuulliseen opetukseen liittyviä videoita tarkastelemalla ja niissä näkyviä opetustilanteita refleктоimalla (Lemmrich & Ehmke 2024, 13).

Suomessa kielitietoisemman opettajankoulutuksen tarpeisiin on vastattu muun muassa Jyväskylän yliopistossa kielitietoisuutta ja monikielisyttä tukevalla opettajankoulutusohjelmalla (KiMo), josta valmistuvat saavat kaksoiskelpoisuuden kielten aineenopettajaksi ja luokanopettajaksi. Koulutus on aloitettu vuonna 2019. (Jyväskylän yliopisto 2025.) Vuosina 2017–2020

toimineella DivEd -hankkeella pyrittiin niin ikään kehittämään kieli- ja kulttuuritietoista opettajuutta ja opettajankoulutusta viiden opettajankoulutusyksikön voimin (DivEd 2025). Lahden ja kollegoidensa (2020) mukaan hankkeiden sijaan olisi kuitenkin tärkeämpää kohdentaa resurssit pitkäjänteisempään valtakunnalliseen kehittämiseen, sillä hankkeiden aikana kehitetyn toiminnan ylläpitäminen on usein epävarmaa rahoituksen päätyttyä. Tutkijat pitävät kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehystä sopivana pohjana opettajan ammattitaidon kehittämiseksi opetettavasta aineesta riippumatta. (Lahti ym. 2020, 49–50.)

Lucas ja Villegas (2011) jakavat kielellisesti vastuullisen opetuksen opettajan orientaatioihin sekä kielen oppimiseen liittyviin pedagogisiin tietoihin ja taitoihin (kuvio 1). Viitekehys rakentuu sosiokulttuurisen kielenoppimisen teorian varaan, joka korostaa kielen merkitystä osana kaikkia oppimisprosesseja (Lucas & Villegas 2011, 2013; Repo 2023, 40–43).



KUVIO 1. Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys (Lucas & Villegas 2011, 2013, muokailtu)

Orientaatioilla viitataan opettajan taipumuksiin ja pyrkimyksiin tietynlaiseen ajatteluun ja toimintaan omien asenteidensa ja uskomuksiensa ohjaamana. Niissä korostuvat opettajan ymmärrys kielen merkityksestä opiskelijalle ja hänen oppimiselleen sekä opettajan rooli kielellisen moninaisuuden puolestapuhujana. Pedagogiset tiedot ja taidot puolestaan kuvastavat kielellisesti vastuullisen opetuksen edellyttämää tiedonalakohtaista tietoa, pedagogisia tietoja ja taitoja sekä oppijoiden tuntemista. (Lucas & Villegas 2011.) Esittelen nämä osa-alueet tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

2.3.1 Opettajan orientaatiot

Orientaatiot eli uskomukset syntyvät kokemusten kautta ja muovautuvat ajan myötä vankoina mielipiteiksi. Opettajan uskomukset vaikuttavat hänen toimintaansa ja päinvastoin, minkä vuoksi opettajien on hyvä reflektoida omien uskomustensa lähtökohtia esimerkiksi kielelliseen moninaisuuteen liittyen. (Lemmrich & Ehmke 2024, 12; Lucas & Villegas 2013, 104.) Usein opettajien uskomusten syntymiseen vaikuttavat omat kokemukset koulusta ja oppimisesta, akateemiset opinnot ja työyhteisö sekä vallalla olevat kielipoliittiset asenteet ja uskomukset (Alisaari ym. 2019, 49). Lucas ja Villegas (2011) jakavat kielellisesti vastuullisen opettajan orientaatiot kolmeen osaan: sosiolingvistinen tietoisuus, kielellisen moninaisuuden arvostaminen ja pyrkimys kielenoppijoiden tukemiseen (Lucas & Villegas 2011, 56–61). Nämä orientaatiot ovat avainasemassa monikielisten opiskelijoiden opetuksessa (Rantanen 2024, 122).

Sosiolingvistinen tietoisuus tarkoittaa opettajan ymmärrystä siitä, että kieli, kulttuuri ja identiteetti ovat yhteen kietoutuneita sekä siitä, että kielen käyttö ja kielipoliittikka linkittyvät osaksi laajempaa sosiopoliittista kontekstia (Alisaari & Heikkola 2020; Lucas & Villegas 2011, 56–57). Kieli on väline, jonka avulla kulttuuriin liittyvät arvot ja normit siirtyvät sukupolvelta toiselle, ja jonka kautta myös oma identiteettimme on lapsuudessa rakentunut. Parhailaan opettajan sensitiivisyys kielen, kulttuurin ja identiteetin yhteyden ymmärtämisessä ja tukemisessa auttaa kielenoppijoita kasvamaan monikieliseksi ja -kulttuuriseksi yksilöiksi omasta kulttuurista ja kielestä irrottautumisen sijaan. (Lucas & Villegas 2011, 57–58.) Sosiolingvistisesti tietoinen opettaja ymmärtää myös valtakieleen ja sen käyttäjiin linkittyvän vallan ja etuoikeuden merkityksen yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumisessa ja pyrkii siksi vahvistamaan kaikkien kielten asemaa (Lucas & Villegas 2011, 59; Mustonen & Honko 2018, 141; Repo 2023, 49). Lisäksi hän tunnistaa mahdollisiin kielenoppimiseen liittyviin haasteisiin vaikuttavat rakenteelliset ja poliittiset tekijät (Lucas & Villegas 2011, 59).

Toinen orientaatio liittyy kielellisen moninaisuuden arvostamiseen, joka on tiiviisti sidoksissa sosiolingvistiseen tietoisuuteen. Kielellistä moninaisuutta arvostava opettaja ymmärtää asenteidensa vaikutuksen opiskelijoiden oman äidinkielen arvostukseen ja kielitaidon kehittymiseen, minkä vuoksi hän osoittaa arvostusta ja myös hyödyntää opiskelijoiden kielirepertuaareja oppimisen tukena. (Alisaari & Heikkola 2020; Lucas & Villegas 2011, 59–60; Repo 2020, 5–6.) Uutta kieltä opitaan aina oman äidinkielen avulla ja sen kautta, joten opettajan halu ja kyky tukea opiskelijan kaikkien kielten yhtäaikaista kehittymistä on tärkeää (Alisaari ym. 2019, 50).

Monikielisyyden salliminen ja siihen rohkaiseminen parantavat tutkitusti oppimistuloksia esimerkiksi lukutaidon osalta (Repo 2020, 6). Toisaalta opettajan negatiivinen suhtautuminen monikielisyyteen ja opiskelijan oman äidinkielen huomiotta jättäminen saattavat vaikeuttaa keskinäisen luottamuksen syntymistä ja opiskelijan todellisen kielitaitotason tunnistamista (Lucas & Villegas 2011, 60; 2013, 104).

Kolmas orientaatio, pyrkimys kielenoppijoiden tukemiseen, tarkoittaa opettajan aktiivista työkentelyä opiskelijoiden osallisuuden tukemiseksi niin koulutuksen kuin muidenkin yhteiskunnallisten toimintojen osalta (Alisaari & Heikkola 2020; Lucas & Villegas 2011, 60). Tuki on parhaimmillaan monipuolista ja monella tasolla tapahtuvaa. Keskiössä voi olla jokin kielenoppimiseen liittyvä näkökulma tai valtakunnallinen kielipoliittinen linjaus. Tukikeinoina toimivat tällöin esimerkiksi kielen oppimista tukevat opetusmateriaalit ja -menetelmät ja kielipoliittisten linjausten yhdenvertaisuuden kyseenalaistaminen. (Lucas & Villegas 2011, 60–61.) Opettajan kokonaisvaltainen ohjaus ja tuki voimaannuttaa opiskelijaa älyllisesti, sosiaalisesti, emotionaalisesti ja poliittisesti (Repo 2023, 49). Lucasin ja Villegasin (2013) mukaan opettajan empatia ja halu auttaa voivat kehittyä kielenoppijoiden ja heidän perheidensä kohtaamien haasteiden ymmärtämisen kautta. Opettajan on olennaista myös tunnistaa tarjoamansa tuen merkitys opiskelijalle. (Lucas & Villegas 2013, 104.)

Kaikki kolme orientaatiota ovat sidoksissa toisiinsa; sekä monikielisyyden arvostaminen että kielenoppijoiden tukeminen edellyttävät opettajalta kielen sosiopoliittisen kontekstin ymmärtämistä (Lucas & Villegas 2011, 59–60). Orientaatioiden taustalla on ajatus kielellisesti yhdenvertaisemman koulutuksen edistämisestä (Rantanen 2024, 122). Kielellisesti vastuullinen opettaja reflektoi sekä tarvittaessa kyseenalaistaa ja kehittää omia kieliin ja kielelliseen moninaisuuteen liittyviä uskomuksiaan ja arvojaan (Lucas & Villegas 2013, 102). Alisaari ja kumppanit (2019) toteavat tutkimuksessaan, että ymmärrys kielellisesti vastuullisen opetuksen periaatteista ja kokemus maahanmuuttajien opettamisesta ovat avainroolissa opettajan kielellistä moninaisuutta tukevien uskomusten muodostumisessa (Alisaari ym. 2019, 56).

2.3.2 Opettajan pedagogiset tiedot ja taidot

Kieleen liittyvien pedagogisten tietojen ja taitojen tarkoituksena on tarjota opetuskieltä opetteleville mahdollisimman hyvät oppimisolosuhteet. Repo (2023) kuvailee näitä taitoja strategioiksi, sillä jokainen niistä sisältää jonkinlaista toimintaa (Repo 2023, 49). Lucas ja Villegas

(2011) luokittelevat kielellisesti vastuullisen opettajan pedagogiset tiedot ja taidot neljään kategoriaan: opiskelijoiden taustojen, kokemusten ja kykyjen tuntemus, tieto kielen oppimisen periaatteista ja sen käytäntöön soveltaminen, opetuksessa käytetyn kielen haasteiden tunnistaminen sekä menetelmät kielenoppijoiden oppimisen edistämiseksi (Alisaari & Heikkola 2020; Lucas & Villegas 2011, 61–67).

Ensimmäinen pedagoginen tieto liittyy opiskelijoiden moninaisten taustojen, aiempien kokemusten ja kielellisten kykyjen tunnistamiseen sekä taitoon hankkia tätä tietoa tarvittaessa jopa ilman yhteistä kieltä. Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ovat varsin heterogeeninen joukko niin kielellisten kuin akateemisten opiskelutaitojen osalta, joten mielekkään ja opiskelijoiden tarpeisiin pohjautuvan opetuksen toteuttaminen edellyttää opiskelijoiden tuntemista yksilöinä. Tavoitteena on yhteyksien luominen opiskelijoiden aiempien tietojen ja kokemusten sekä opittavien sisältöjen välille. Yhteisen kielen vielä puuttuessa opettaja voi kartoittaa opiskelijan osaamista esimerkiksi vuorovaikutustilanteita havainnoimalla, huoltajilta kysymällä tai tulkin tuen avulla. (Alisaari & Heikkola 2020; Lucas & Villegas 2011, 61–62; 2013, 105.)

Toinen opettajan tietoihin ja taitoihin liittyvä kategoria on tieto kielen oppimisen periaatteista ja sen käytäntöön soveltaminen. Heikkola kollegoineen (2024) kuvailee tämän olevan kaikista olennaisin kielellisesti vastuullisen opettajan taidoista. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole tehdä kaikista opettajista kielen asiantuntijoita, vaan lisätä ymmärrystä tarkoituksenmukaisen tuen tarjoamiseksi opiskelijoille. (Heikkola ym. 2024, 436.) Lucas ja Villegas (2011) jakavat tämän kategorian viiteen toisen kielen oppimista koskevaan periaatteeseen, joita yhdistää tietoisuus kielen oppimiseen liittyvistä sosiokulttuurisista, psykologivistisistä sekä sosiolingvivistisistä prosesseista. Periaatteita ovat suullisen ja akateemisen kielitaidon välisen eron ymmärtäminen, lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen, aitojen sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden hyödyntäminen, ensikielen merkityksen ymmärtäminen ja turvallisen oppimisympäristön luominen. (Lucas & Villegas 2011, 62–65; Heikkola ym. 2022, 2; Repo 2020, 2.)

Kolmas pedagogisten tietojen ja taitojen kategoria liittyy opetuksessa käytetyn kielen haasteiden tunnistamiseen. Kielellisesti vastuullinen opettaja ymmärtää eri tiedonaloihin sekä erilaisiin tehtäviin liittyvät kielelliset vaatimukset, mikä tarkoittaa käytännössä esimerkiksi keskeisten käsitteiden ja ydinsanaston tunnistamista sekä merkitys- ja lauseopillisten ulottuvuuksien ymmärtämistä kirjallisissa tehtävissä. (Lucas & Villegas 2011, 62.) Keskeistä on arkisen keskustelukielen ja akateemisen opiskelukielen eron ymmärtäminen (Repo 2020, 3). Kuukan

(2020) mukaan koulussa akateemisen kielitaidon oppiminen on kielitietoisuuden ydin, ja arki-kieltä voidaan hyödyntää resurssina opiskelussa (Kuukka 2020, 20). Kun opettaja tunnistaa opetuskielen aiheuttamat haasteet, on hänen helpompi tukea opiskelijoiden osallisuutta ja oppimista ennakoivasti. Tämä edellyttää sekä kykyä kielen analyttiseen tarkasteluun että työkalujen kehittämistä kielen analysoinnin tueksi. (Lucas & Villegas 2011, 62; 2013, 105.) Tässä taidossa korostuu opettajan ymmärrys kielen ja sisällön yhtä aikaisesta oppimisesta (Heikkola ym. 2024, 436; Kuukka 2020, 21).

Viimeisenä kielellisesti vastuullisen opettajan pedagogisia tietoja ja taitoja kuvaavana kategoriana ovat menetelmät oppimisen edistämiseksi. Vuorovaikutukselliseen ohjaukseen (engl. *scaffolding*) perustuva oikea-aikainen tuki pohjautuu Vygotskin (1978) teoriaan lähikehityksen vyöhykkeestä. Se tarkoittaa aluetta, jolla opiskelija suoriutuu toiselta saamansa tuen avulla tehtävistä, joista hän ei suoriutuisi yksin. Tuen tavoitteena on opiskelijan ymmärryksen lisääntyminen uusia taitoja ja käsitteitä omaksumalla, jotta tuki voidaan myöhemmin jättää pois. Opettaja rakentaa ikään kuin väliaikaiset pedagogiset rakennustelineet opiskelijan tueksi. (Lucas & Villegas 2011, 65; Opetushallitus 2017; Rapatti 2020, 100; Vygotsky 1978, 86.) Opettajan tuen ohella vertaisoppiminen tarjoaa mahdollisuuksia oikea-aikaisen tuen toteuttamiselle (Repo 2023, 52).

Lucas ja Villegas (2011) esittelevät viitekehyksessään neljä erityyppistä oikea-aikaisen tuen menetelmää, joita ovat monikanavainen tuki (esim. kuvat, videot, draama, pelit), opetustekstien muokkaaminen (esim. avainsanaston poimiminen, keskeisten käsitteiden korostaminen tekstistä, tiivistelmät), opetuspuheen muokkaaminen (esim. selkokielen käyttö, keskeisten käsitteiden kääntäminen opiskelijan omalle kielelle, toistot, tauot puheessa) sekä selkeiden ohjeiden antaminen (Lucas & Villegas 2011, 66). Näiden hyödyntäminen kielellisesti moninaisten opiskelijoiden opetuksessa mahdollistaa oppimisen edistymisen opiskelijan lähikehityksen vyöhykettä hyväksi käyttäen. Tuki voi olla opettajan ennalta suunnittelemaa tai opetustilanteissa spontaanisti syntyvää. (Repo 2023, 53.)

Omassa tutkimuksessani tarkastelen TUVA -opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta maahanmuuttajataustaisten eli opetuskieltä opettelevien opiskelijoiden opetuksessa, minkä vuoksi Lucasin ja Villegasin (2011) viitekehys kielellisesti vastuullisesta opetuksesta sopii tutkimukseni teoreettiseksi taustaksi erinomaisesti. Viitekehys keskittyy tarkastelemaan vastuullisen opetuksen ja opettajuuden kielellisiä ulottuvuuksia, sillä puhtaasti kieleen liittyvät näkökulmat jäävät

koulutuksen monikulttuurisuuskeskusteluissa usein taka-alalle. Kielellisesti vastuullinen opetus pohjautuu tutkijoiden aiemmin kehittämälle kulttuurisesti vastuullisen opetuksen viitekehyselle. (Lucas & Villegas 2011, 56; 2013, 100.) Hyödynnän kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehystä myös tutkimukseni aineiston analyysivaiheessa.

3 TUTKINTOKOULUTUKSEEN VALMENTAVA KOULUTUS (TUVA)

3.1 TUVA -koulutus osana koulutusjärjestelmää

Tutkintokoulutukseen valmentava koulutus eli TUVA on verrattain uusi koulutusmuoto, jossa yhdistyvät aikaisempi perusopetuksen lisäopetus (kymppiluokka), lukiokoulutukseen valmistava koulutus (LUVA) sekä ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus (VALMA). Koulutus on aloitettu vuonna 2022 osana nivelvaiheen koulutusten uudistamista ja oppivelvollisuuden laajentamista. Se on tarkoitettu sekä oppivelvollisille että aikuisille, jotka tarvitsevat opiskeluvalmiuksia ja ohjauksellista tukea ennen tutkintotavoitteiseen koulutukseen siirtymistä. Opiskeluvalmiuksilla tarkoitetaan esimerkiksi kielellisiä valmiuksia, soveltuvia opiskelutaitoja ja yleisiä elämänhallintaan liittyviä taitoja. (Opetushallitus 2024b.)

TUVA -koulutuksen tavoitteena on vahvistaa opiskelijoiden valmiuksia edetä toisen asteen opintoihin ja suoriutua niistä sekä selkeyttää ja tukea opiskelijoiden toiveita ja tavoitteita jatko-opintoihin ja työelämään liittyen. Lisäksi tavoitteena on vahvistaa opiskelijan opiskelu- ja tutkintokielen taitoja, eri tiedonaloilla tarvittavia tekstitaitoja sekä viestintä- ja vuorovaikutustaitoja, jotta hän saavuttaisi toisen asteen koulutuksessa tarvittavan kielitaidon. (Opetushallitus 2021.) Myös perusopetuksen arvosanojen korottaminen sekä lukio- ja/tai ammatillisen koulutuksen opintojen suorittaminen koulutuksen aikana on mahdollista. Uuden koulutusmuodon on tarkoitus tuoda joustoa siirtymiin perusopetuksen jälkeisessä nivelvaiheessa. (Opetushallitus 2024b.)

TUVA -koulutus on laajuudeltaan 38 viikkoa ja se kestää korkeintaan yhden vuoden. Opetushallitus (2021) määrää koulutuksen osista, niiden tavoitteista ja sisällöistä sekä arvioinnista, joiden pohjalta koulutuksen järjestäjät laativat omat paikalliset suunnitelmansa koulutuksen toteuttamisesta. Opinnot muodostuvat yhteisestä, opiskelu- ja urasuunnittelutaitoihin liittyvästä koulutuksen osasta sekä valinnaisista koulutuksen osista. Koulutuksen arvoperusta rakentuu demokratian, yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja kestävän elämäntavan periaatteille. Opintojen suorittamisen ohella koulutus edistää opiskelijan henkilökohtaista kasvua ja hyvinvointia niin yksilöllisestä kuin yhteisöllisestä näkökulmasta. (Opetushallitus 2021.)

TUVA -koulutuksessa opiskelee hyvin moninainen joukko eri-ikäisiä ja moninaisista taustoista tulevia opiskelijoita, sillä koulutus on tärkeä osa sekä oppivelvollisten että maahanmuuttaja-taustaisten koulutuspolkua. Opiskelijamäärät ovat olleet tasaisessa kasvussa koulutuksen käynnistämisen alkaen. Koulutuksen säädökset mahdollistavat yksilöllisten opintopolkujen toteuttamisen, joten jokaisen opiskelijan opintopolku rakennetaan hänen henkilökohtaisia vahvuuksia ja tavoitteita kunnioittaen. Yksilöllisten polkujen toteuttaminen edellyttää hyvää ohjausta ja toimivia tuen käytänteitä. (Opetushallitus 2021; Owl Group 2024, 6, 13; Rätty & Palmqvist 2022.)

Strömmer ja kumppanit (2023) viittaavat TUVA -koulutukseen työelämäsuuntautuneena kielikoulutuksena, jonka väljä opetussuunnitelma tarjoaa mahdollisuuksia vaihteleville toteutustavoille kielikoulutuksen osalta (Strömmer ym. 2023, 362). Opetussuunnitelman väljyys on herättänyt opetus- ja ohjaushenkilöstössä mielipiteitä puolesta ja vastaan; joustavuutta arvostetaan, mutta samalla koetaan, ettei yhtenäistä mallia TUVA -koulutuksen toteuttamiselle ole. Tämä vaikuttaa luonnollisesti myös koulutuksen tasalaatuisuuteen. TUVA taipuu tarvittaessa kielikoulutukseksi, mutta toisaalta vuosi on kielen oppimiseen liian lyhyt aika. S2 -opetuksen tarpeet koetaan niin ikään tarjontaa suuremmiksi. (Owl Group 2024, 45, 55, 77.)

TUVA -koulutuksen toimivuutta tarkasteltiin vuonna 2024 Opetus- ja kulttuuriministeriön tilaamassa Owl Groupin laatimassa selvityksessä. Kyselytutkimukseen osallistui 1936 henkilöä eri puolilta Suomea. Lisäksi kerättiin laaja (n=85) asiantuntijahaastatteluaineisto. Selvityksen mukaan TUVA -koulutus on toimiva kokonaisuus eri näkökulmista tarkasteltuna. Oman tutkimusaiheeni näkökulmasta merkityksellisiä, selvityksessä esiin nostettuja kehittämissuhteita ovat kielitaitovaatimusten selkiyttäminen ennen TUVA -koulutuksen aloittamista sekä yleinen resurssien riittävyyden tarkistaminen suhteessa opiskelijamääriin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2024.) Tarkastelen selvityksen tuottamia tuloksia soveltuvien osien seuraavissa alaluvuissa.

3.2 Monialainen TUVA -opettajuus

Tutkintokoulutukseen valmentavassa koulutuksessa opettajalta vaaditaan opettajien kelpoisuusasetuksen (986/1998) mukaisesti perusopetuksen, lukion tai ammatillisen koulutuksen opettajan kelpoisuus (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998). Käytännön opetustyö edellyttää TUVA -opettajilta monialaista osaamista. TUVA -opettajuudessa

korostuvat kasvatuksellinen ja ohjausosaaminen sekä yhä enenevässä määrin myös erityispedagogiset taidot, sillä jopa kolmanneksella TUVA -opiskelijoista on joko erityisen tai vaativan erityisen tuen tarve. (Räty & Palmqvist 2022; Owl Group 2024, 15.) Usein hyvin heterogeenisen opiskelijaryhmän opettaminen ja ohjaaminen vaatii opettajalta esimerkiksi kykyä keskittyä ydinasioihin, selkeää ulosantia sekä taitoa tukea opiskelumotivaation kehittymistä. Lisäksi opettajan on hyvä osata hyödyntää eri opetusmenetelmiä, kuten toiminnallisuutta, opetuksessaan. (Räty & Palmqvist 2022.)

TUVA -opiskelijoiden tuen tarpeet voivat toisinaan liittyä opetuskielen taidon kehittymiseen, jolloin ei ole kyse erityisen tuen tarpeesta. Kuitenkin myös maahanmuuttajataustaiset TUVA -opiskelijat voivat tarvita erityistä tukea. Koiviston (2022) mukaan opetuskieltä opettelevien TUVA -opiskelijoiden tuen tarpeita ja esimerkiksi mahdollisia kielellisiä erityisvaikeuksia olisi hyvä pyrkiä kartoittamaan moniammatillisen yhteistyön avulla heti koulutukseen hakeutumisvaiheessa. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden erityisen tuen tarpeita voidaan tukea muun muassa kielitietoisien opetuksen, pienryhmätyöskentelyn ja toiminnallisuuden avulla. (Koivisto 2022.) Owl Groupin (2024) selvityksen mukaan 38 prosenttia TUVA -koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstöstä kokee, ettei opiskelijoille pystytä tarjoamaan riittävästi erityistä tukea. Vastaavasti kokevia oli opiskeluhuollon keskuudessa 29 prosenttia. Koulutuksen järjestävät suhtautuivat erityisen tuen riittävyteen myönteisemmin. (Owl Group 2024, 34, 47, 52.)

TUVA -opettajan rooli kasvattajana riippuu opetettavan ryhmän ominaisuuksista. Peruskoulunsa päättäneiden kanssa korostuu sisältöjen ohella elämäntaitojen opettaminen, kun taas aikuisten, esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten, kanssa kasvatustyössä painottuu sopeuttaminen ja sitouttaminen yhteiskuntaan, uuteen kieleen ja työelämään. TUVA -opettajan kasvatustyön keskiössä ovat kohtaamisen taidot. Opiskelijan kokonaisvaltainen ja ymmärtävä kohtaminen tukee pedagogisen hyvinvoinnin rakentumista. Esimerkiksi positiivisen pedagogiikan tai vahvuuspedagogiikan keinoin voidaan rakentaa myönteistä oppimisilmapiiriä, joka tukee oppimista sekä opiskelijan minäpystyvyyttä. Parhaimmillaan TUVA -koulutus vahvistaa opiskelijan sosiaalisia taitoja ja lisää rohkeutta toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. (Räty & Palmqvist 2022.)

TUVA -opettajuudessa olennainen ohjausosaaminen liittyy yksilöllisten opiskelupolkujen rakentamiseen ja niissä tukemiseen. Jokaiselle opiskelijalle tulee tehdä henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, jonka toteutumista tuetaan ohjauksen avulla opintojen eri vaiheissa. Koulutuksen perusteiden ainoa yhteinen tutkinnonosa, opiskelu- ja urasuunnittelutaidot, liittyy niin ikään

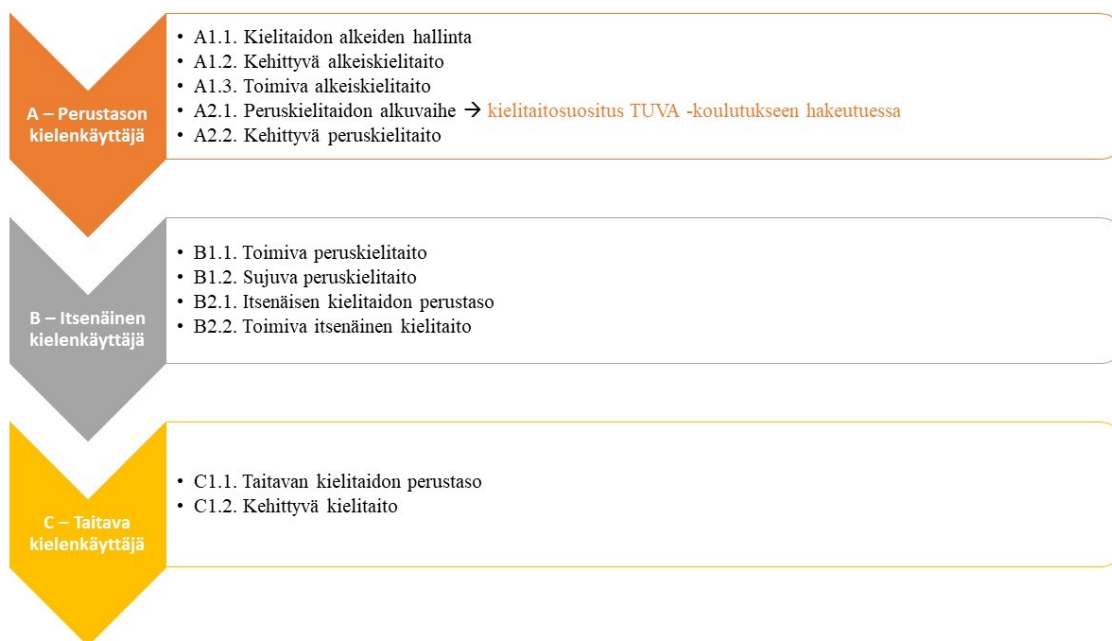
ohjaukseen. (Opetushallitus 2024b.) Opinto-ohjaus yhdistetään yleensä opinto-ohjaajan tarjoamaan ohjaukseen, mutta TUVA -koulutuksessa ohjausosaamista edellytetään kaikilta opettajilta, sillä ohjaustarpeet ovat useimmiten jatkuvia liittyen sekä käytännön opiskeluun että koulutus- ja urapolkujen hahmottamiseen. (Räty & Palmqvist 2022.) Owl Groupin (2024) selvityksen mukaan TUVAn opetus- ja ohjaushenkilöstöstä noin kolmannes kokee koulutuksen henkilöstöresurssit riittämättöminä, mikä vaikuttaa rajoittavasti mahdollisuuteen tarjota yksilöllistä ohjausta opiskelijoille (Owal Group 2024, 33).

3.3 Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat TUVA -koulutuksessa

Tutkintokoulutuksen valmentava koulutus on tärkeä vaihe usean maahanmuuttajataustaisen opiskelijan koulutuspolulla. Vuonna 2023 TUVA -koulutuksessa opiskelleista opiskelijoista 39 prosenttia oli äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea puhuvia. Samana tilastovuonna suomenkielisistä opiskelijoista 81 prosenttia oli oppivelvollisia, kun taas maahanmuuttajataustaisten oppivelvollisten osuus oli vain 36 prosenttia, mikä tarkoittaa, että suurin osa heistä oli aikuisia. Suurimmat kieliryhmät vuonna 2023 olivat ukraina, venäjä ja arabia. Vieraskielisten määrä TUVA -koulutuksessa on kasvanut reilusti koulutuksen käynnistämisvuodesta 2022 alkaen, jolloin vieraskielisiä TUVA -opiskelijoita oli noin 2900. Vastaava luku vuoden 2024 syksyllä oli reilu 4600. Kasvu on johtunut erityisesti ukrainalaisten opiskelijoiden määrän lisääntymisestä. Alueellinen vaihtelu vieraskielisten määrissä on suurta; vuonna 2023 vieraskielisten osuus kaikista opiskelijoista oli 42 prosenttia Uudellamaalla ja vain 17 prosenttia Etelä-Pohjanmaalla. (Mustonen & Eskola 2024; Opetushallitus 2024c; Owl Group 2024, 14; Tutkintoon johtamaton koulutus 2025.)

TUVA -koulutukseen hakeutuessaan maahanmuuttajataustaisilta opiskelijoilta edellytetään sellaista kielitaitoa, joka mahdollistaa tarvittavien kielellisten valmiuksien saavuttamisen toisen asteen opintoja varten. Koulutuksen järjestäjä vastaa koulutuksen sopivuuden ja oikea-aikaisuuden arvioinnista. (Opetushallitus 2021.) Kielitaitosuositus TUVA -koulutuksessa on A2.1 (ks. kuvio 2), jota nimitetään peruskielitaidon alkuvaiheeksi (Opintopolku 2025). Tällä taitotasolla opiskelija kykenee viestimään perusasioista jokapäiväisessä sosiaalisessa kanssakäymisessä (Aalto -yliopisto 2024). Opetushallituksen kielitaitolinjausta tulkitaan kuitenkin eri tavoin ja kielitaitovaatimuksissa on eroja koulutuksen järjestäjien välillä. Mustosen ja Eskolan (2024)

mukaan kielitaitotasovaatimukset vaihtelevat jopa tasojen A1.3 ja B1.1 välillä (Mustonen & Eskola 2024).



KUVIO 2. Eurooppalainen kielitaidon viitekehys (mukaillen Aalto -yliopisto 2024)

Maahanmuuttajataustaisten TUVA -opiskelijoiden suomen kielen taidon ja yleisten opiskeluvalmiuksien kehittymistä tutkittiin myös TUVA -koulutuksen toimivuutta tarkastelleessa selvityksessä. Selvityksestä ilmeni, että 62 prosenttia opetushenkilöstöstä koki TUVA -koulutuksesta laissa säädetyn tavoitteen suomen kielen taidon vahvistumisesta toteutuvan hyvin tai erittäin hyvin. 64 prosenttia opetushenkilöstöstä arvioi lisäksi TUVA -koulutuksen soveltuvan hyvin maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opiskeluvalmiuksien tukemiseen. (Owal Group 2024, 29, 42.) Mustosen ja Eskolan (2024) mukaan TUVA -opettajat kuitenkin kokevat erot aloittavien opiskelijoiden kielitaidoissa suurena haasteena (Mustonen & Eskola 2024; ks. myös Owal Group 2022, 115). Kielitaitoa käytetäänkin usein TUVA -opiskelijoiden ryhmiin jaotellun perusteena. Maahanmuuttajataustaiset opiskelevat yleensä omana ryhmänään ja toisinaan heidät jaetaan vielä kielitaitotason mukaisiin ryhmiin. Aina tähän ei kuitenkaan ole resursseja. Pääsääntöisesti TUVAn opetushenkilöstössä oltiin ryhmäjakoisiin tyytyväisiä, mutta heterogeenisiä ja monikielisiä ryhmiä pidettiin toisaalta opiskelijoiden henkilökohtaista kasvua ja kehittymistä tukevana tekijänä. (Owal Group 2024, 37–38.)

Selvityksessä tarkasteltiin vielä erikseen TUVA -koulutuksessa opiskelevia ukrainalaisia heidän monimutkaisen ja paikoin haastavan kokonaistilanteensa sekä osittaisen kotimaahan kiinnittymisensä vuoksi. Heidän osaltaan keskeiseksi haasteeksi nousi usein monenlaisten tuen tarpeiden ohella TUVA -koulutukseen riittämätön kielitaito. Erityisesti kielitaidottomille nuorille Suomen koulutusjärjestelmässä ei tällä hetkellä ole sopivaa koulutusmuotoa, minkä vuoksi heille toivottiin mahdollisuutta kahden vuoden TUVA -koulutukseen. Vaihtoehtoisesti nuorille olisi hyvä tarjota erillistä kielikoulutusta ennen TUVA -koulutukseen siirtymistä. Aikuisille vastaava mahdollisuus tarjotaan kotoutumiskoulutuksen parissa. (Owal Group 2024, 43–44.)

Toisen asteen opintojen näkökulmasta kielitaitovaatimukset tutkintotavoitteisissa ammatillisissa perustutkinnoissa vaihtelevat aloittain ja koulutuksen järjestäjän mukaan keskimäärin välillä A2.1 – B2.1 (ks. kuvio 2 ja esim. Redu 2025 ja Tredu 2025). Lukiokoulutuksen opetuskielen ohjeellinen kielitaitotasovaatimus on B1.1 (ks. kuvio 2 ja InfoFinland 2025). Toisen asteen opinnoissa vaadittavaa suullista ja kirjallista kielitaitoa tulee rakentaa systemaattisesti koko valmentavan koulutuksen ajan, joten kielitietoinen opetus on keskeistä TUVA -koulutuksessa (Räty & Palmqvist 2022).

3.4 Kielitietoisuus TUVA -koulutuksessa

Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden vaihtelevat kielitaitotasot edellyttävät TUVA -opettajalta kieli- ja kulttuuritietoisuutta, jotta kielen oppimista ja käyttöä kaikissa tilanteissa voidaan tukea kielitietoisia työtapoja hyödyntämällä. Kieli- ja kulttuuritietoinen opettaja tunnistaa ja arvostaa opiskelijoiden kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta. (Mustonen & Eskola 2024.) Opetushallituksen (2024a) mukaan kielitietoisuus TUVA -opinnoissa liitetään kielen merkityksen tunnistamiseen opetuksessa ja oppimisessa sekä osana koko oppilaitoksen toimintakulttuurin kehittämistä. Kielitietoinen opetus hyödyttää kaikkia opiskelijoita, mutta erityisesti siitä on apua monikielisten opiskelijaryhmien opetuksessa. (Opetushallitus 2024a.)

TUVA -koulutuksessa kielitietoinen opetus edellyttää opettajalta muun muassa kykyä arvioida oman alansa tekstien rakennetta ja sisältöä sekä arvioida ja tarvittaessa sopeuttaa opetuspuhettaan ja kirjallisia ohjeitaan kieltä opetteleva opiskelija huomioon ottaen. Kielitietoisia työtapoja hyödyntämällä pyritään esimerkiksi vahvistamaan sanaston ja käsitteiden ymmärtämistä sekä vaihtelevien kielenkäyttötilanteiden ja tekstilajien erottamiskykyä. Taustalla vaikuttaa opetta-

jan ymmärrys toisen asteen opinnoissa vaadittavista keskeisistä valmiuksista niin tekstien lukemisen, ymmärtämisen ja tulkitsemisen osalta kuin suullisen ja kirjallisen tuottamisenkin osalta. (Opetushallitus 2024a.)

Mustosen ja Eskolan (2024) mukaan TUVÄ -koulutuksessa opettajat ja ohjaajat hyödyntävät monikielisisissä ryhmissä muun muassa visuaalisuutta, kuvatukea, käsittekarttoja ja lauseko-koelmia, jotka ovat suoraan hyödynnettävissä ammatillisissa opinnoissa esimerkiksi jonkin hoi-
totoimenpiteen aikana. Kielen oppimisen kannalta jatkuvuutta pidetään tärkeänä eli saman tee-
man käsittelyn on hyvä jatkaa opettajalta toiselle. Kielellisistä haasteista huolimatta, tai juuri
niiden takia, myönteisten oppimiskokemusten tarjoaminen maahanmuuttajataustaisille opiske-
lijöille on niin ikään tärkeää, sillä kielitaidon haasteet vaikuttavat vahvasti opiskelijan koke-
mukseen itsestään ja osaamisestaan. Kiinnostuksen ja arvostuksen osoittaminen sekä positiivi-
nen palaute oppimisesta toimivat tässä hyvinä työkaluina. Kielitietoisuutta TUVÄ -koulutuk-
sessa voidaan lisäksi tukea yhteisellä suunnittelulla, yhteisopettajuudella, pienryhmätyöskente-
lyn avulla ja esimerkiksi tuutoritoiminnalla, jossa suomenkielinen perustutkinto-opiskelija tu-
kee TUVÄ -opiskelijaa työharjoittelun aikana. (Mustonen & Eskola 2024.)

TUVÄ -koulutuksen toimivuutta koskeneessa selvityksessä tarkasteltiin myös koulutuksen kie-
lellistä saavutettavuutta. Koulutuksen arvioitiin olevan kielellisesti saavutettavaa erityisesti sen
joustavuuden takia. Kielitietoista opetusta ei selvityksessä kuitenkaan mainittu kielellistä saa-
vutettavuutta tukevaksi tekijäksi. (Owal Group 2024, 55–56.) Kielellisellä saavutettavuudella
tarkoitetaan sitä, että ymmärtäminen ja ymmärretyksi tuleminen mahdollistetaan kaikille hei-
dän kielellisistä taustoistaan riippumatta (Gavrilov 2021). Saavutettavuuden näkökulma on
olennainen osa kielitietoista opetusta (ks. esim. Kyckling, Vaarala, Ennser-Kananen, Saarinen
& Suur-Askola 2019, 49–50). Vasala ja Tenno (2023) näkevät kielellisen saavutettavuuden
osana kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa sekä oppilaitostasolla merkittävänä yhdenvertai-
suuskysymyksenä. Kielellisen saavutettavuuden tavoitteena on, ettei opiskelijan osaaminen jää
kielellisten haasteiden varjoon. Saavutettavan kielen avulla opettaja voi osaltaan edistää tasa-
arvon ja inklusiivisuuden toteutumista. (Vasala & Tenno 2023.) Harmanen ja Kuukka (2020)
linkittävät kielellisen saavutettavuuden näkökulman osaksi kielitietoisien oppilaitosyhteisön toi-
mintakulttuuria, jonka keskiössä on opettajien välinen yhteistyö ja johdon tuki (Harmanen &
Kuukka 2020, 32).

Kielitietoisuutta ei mainita TUVVA -koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa, vaikka se on käsitteenä ollut mukana Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa jo liki 10 vuotta ja Lukion opetussuunnitelman perusteissa niin ikään vuodesta 2019 (POPS 2014, 28; LOPS 2019, 22). Ammatillisen koulutuksen kentällä kielitietoisuuden ja kielitietoisen opetuksen merkitys on tunnistettu maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kasvaneen määrän sekä ammatillisen koulutuksen pääsyvaatimusten joustavoittamisen myötä. Kielitaitovaatimusten lieventämistä koskeva muutos toteutettiin osana ammatillisen koulutuksen uudistusta vuonna 2018, minkä seurauksena opiskelijoiden kielitaidon tason on nähty heikentyneen. (Opetushallitus 2024c, 41-42.) Opetushallitus onkin perustanut ammatillisen koulutuksen kielitietoisuusverkoston, jonka tavoitteena on lisätä ymmärrystä kielitietoisuudesta sekä tukea kielitietoisten opetus- ja ohjauskäytänteiden hyödyntämistä ammatillisessa koulutuksessa (Opetushallitus 2025b).

TUVVA -koulutuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisessa osaamisessa kielitietoisuus tulee implisiittisesti esiin muun muassa monilukutaidon, vuorovaikutusosaamisen ja kulttuuriosaamisen osa-alueiden kuvauksissa. Lisäksi opetussuunnitelman mukaan vieraskielisille opiskelijoille voidaan järjestää oman äidinkielen opetusta valinnaisina opintoina, mikä tukee sekä opetuskielen oppimista että opiskelijan oman kielitietoisuuden kehittymistä. (Lucas & Villegas 2011, 64; Opetushallitus 2021, 15–16, 23.) TUVVA -koulutus on nivelvaiheessa merkittävä askel usealle opetuskieltä opettelevalle maahanmuuttajataustaiselle opiskelijalle, ja erityisesti myöhään maahan muuttaneiden koulutuspoluilla TUVVA voi helpottaa lähinnä ammatilliseen koulutukseen kasautuneita paineita opetuskielen tukemiseen liittyen (Owal Group 2022, 4–5).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen ja toteutin sen fenomenografista lähestymistapaa soveltaen. Tutkimusprosessin alkuvaiheessa tutustuin alustavasti fenomenografiseen tutkimusteeseen, kielitietoisuuden käsitteeseen ja kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehykseen. Perehdyin myös itselleni ennalta tuntemattomaan TUVA -koulutukseen muun muassa tutustumalla koulutuksen perusteisiin sekä seuraamalla TUVA -opetusta erillisiin opettajan pedagogisiin opintoihin liittyvän orientoivan harjoittelun merkeissä. Seuraavaksi suunnittelin ja rakensin verkkokyselylomakkeen ja pyysin siitä palautetta ohjaajaltani sekä yhdeltä ulkopuoliselta henkilöltä. Palautteen perusteella muokkasin kyselylomakkeen rakennetta ja sanamuotoja. Toteutin aineistonkeruun kuluvan vuoden tammi-helmikuussa. Analysoin aineistoni fenomenografiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan aineistolähtöisesti (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Analyysivaiheessa jatkoin vielä tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen perehtymistä. Lopuksi vertailin saamiani tuloksia kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehykseen (Lucas & Villegas 2011) sekä muihin samaa aihetta käsitteleviin tutkimuksiin. Tässä pääluvussa kuvailen tutkimukseni menetelmällisiä valintoja sekä tutkimusprosessin eri vaiheita.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita opettavien TUVA -opettajien käsityksiä kielitietoisesta opetuksesta. Pyrin kuvaamaan opettajien ajatuksia kielitietoisesta opetuksen taustalla vaikuttavasta arvopohjasta ja tavoitteista sekä kielitietoisesta opettajan osaamiseen ja opetuksen toteuttamisen tapoihin liittyvistä tekijöistä. Tavoitteenani on lisätä tietoisuutta ja ymmärrystä kielitietoisesta opetuksesta sekä tehdä näkyväksi sitä edistäviä ja toisaalta haastavia tekijöitä TUVA -opettajien kokemana. Muotoilin tutkimukselleni kaksi päätutkimuskysymystä:

1. Miten TUVA -opettajat määrittelevät kielitietoisesta opetuksen?
2. Millaiset tekijät haastavat ja toisaalta tukevat kielitietoisesta opetuksen toteuttamista?

4.2 Fenomenografinen tutkimusote

Toteutin laadullisen tutkimukseni fenomenografista tutkimusotetta hyödyntäen, sillä tutkimuskohteenani ovat TUVA -opettajien käsitykset ja niiden variaatiot. Fenomenografinen tutkimusperinne edustaa laadullisen tutkimuksen suuntausta, joka pyrkii kuvailemaan erilaisia käsityksiä ilmiöstä sekä analysoimaan ja ymmärtämään käsitysten variaatioita ja keskinäisiä suhteita (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Marton & Booth 1997, 111). Martonin ja Boothin (1997) mukaan fenomenografia ei ole varsinainen tutkimusmenetelmä, vaan lähestymistapa, jonka tavoitteena on kuvailla käsitysten variaatioita kollektiivisesta näkökulmasta tietyn ryhmän sisällä (Marton & Booth 1997, 114). Yksilötason kuvauksien sijaan tarkoituksena on siis löytää jaettuja ajattelutapoja, jotka ovat sosiaalisesti merkittäviä. Käsitykset ymmärretään merkityksenantoprosesseina, jotka syntyvät ihmisen tietoisuudessa todellisuutta koskevien kokemusten kautta. (Huusko & Paloniemi 2006, 164–165.) Tämän takia yksilöllä voi olla useampi käsitys jostakin ilmiöstä ja käsitykset voivat ajan kuluessa myös muuttua (Kettunen 2021).

Fenomenografisen tutkimusotteen juuret yltävät 1970 -luvun Ruotsiin, missä tutkija Ference Marton tutki yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Fenomenografinen empiirinen tutkimus laajeni sitten koskettamaan myös yleisemmin kasvatukseen ja koulutukseen liittyviä ilmiöitä ja sai myöhemmin teoreettisempia piirteitä oppimiseen liittyvien käsitysten ja tietoisuuden perusteiden tutkimuksesta. Fenomenografiassa on keskeistä tehdä ero niin sanotun ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmien välille. Ensimmäisen asteen näkökulma tarkoittaa sitä, miten asiat ovat ja toisen asteen näkökulma sitä, miten niiden käsitetään olevan. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita jälkimmäisestä, joten tavoitteena on kuvailla ihmisten käsityksiä todellisuuden ilmiöistä, ei niinkään esittää väittämiä todellisuudesta. Tämä käsityksen käsite, jolla kuvataan sisäistä suhdetta ihmisen ja maailman välillä, on juuri fenomenografisen tutkimuksen ytimessä. (Huusko & Paloniemi 2006, 163, 165; Marton & Booth 1997, 110, 118, 122.)

Fenomenografia jakaa tieteenfilosofiset taustaoletukset fenomenologian kanssa, mutta siinä missä fenomenologia pyrkii pääsemään yksilöiden käsitysten ja kokemusten kautta kiinni itse ilmiöön, keskitytään fenomenografiassa käsitysten eroavaisuuksien tutkimiseen. Fenomenologian ohella fenomenografiassa on piirteitä konstruktivismista, mutta konstruoinnin sijaan puhutaan konstituoinnista, jolla kuvataan käsitysten muodostumista ja niiden luonnetta. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Fenomenografiassa sitoudutaan nondualistiseen todellisuuskäsitykseen; maailma on olemassa koettuna maailmana, jossa todellisuus ja todellisuuden eri ilmiöt

saavat merkityksensä ihmisten käsitysten kautta (Marton & Booth 1997, 13; Åkerlind 2005, 322). Epistemologiset taustaolettamukset liittyvät läheisesti edellä mainittuun todellisuuskäsitykseen. Todellisuutta ei voida tutkia sellaisenaan vaan sitä pyritään hahmottamaan ihmisten kokemusten ja käsitysten kautta. Ilmiötä tarkastellaan aina tietyssä kontekstissa, joten ihminen tuo ymmärryksensä kautta siitä aina vain osan esille. (Kettunen 2021.)

Martonin ja Boothin (1997) mukaan fenomenografian keskeinen peruserä rakentuu ajatukselle rajallisesta määrästä laadullisesti erilaisia tapoja kokea tai käsittää jokin ilmiö (Marton & Booth 1997, 122). Fenomenografisen tutkimuksen tuloksena syntyvien kuvauskategorioiden muodostamisen taustalla on ajatus tutkittavaa ilmiötä kuvailevien käsitysten loogisesta yhteydestä toisiinsa. Tyypillisesti tämä yhteys kuvataan hierarkkisena. (Åkerlind 2005, 322–323.) Hierarkkisesti rakentuneessa kuvauskategoriajärjestelmässä kategoriat ovat selkeästi eri tasoisia toisiinsa nähden esimerkiksi teoreettisuudeltaan tai laaja-alaisuudeltaan. Kuvauskategoriajärjestelmä voidaan vaihtoehtoisesti esittää myös horisontaalisena tai vertikaalisena. Horisontaalisessa järjestelmässä kategoriat nähdään keskenään samanarvoisina, sillä niiden väliset erot ovat vain sisällöllisiä. Vertikaalisessa järjestelmässä puolestaan kategoriat on mahdollista järjestää tärkeyden, yleisyyden tai ajan perusteella. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Marton ja Booth (1997) määrittelevät kuvauskategorioiden muodostamiselle kolme kriteeriä; jokaisen kategorian on paljastettava jotain erilaista ja toisistaan poikkeavaa ilmiöstä, kategorioiden tulee olla loogisesti yhteydessä toisiinsa ja niitä tulee olla mahdollisimman vähän. Kuvauskategorioiden ja niiden välisten suhteiden kompleksista järjestelmää kutsutaan tulosavaruudeksi. (Marton & Booth 1997, 125–126.)

Omassa tutkimuksessani olen kiinnostunut TUVA -opettajien kielitietoiselle opetukselle antamista merkityssisällöistä ja niiden variaatioista, mutta pyrin myös kuvailemaan ilmiön ymmärtämisen tapoja kollektiivisesta näkökulmasta. Tutkimukseni kohteena on toisen asteen näkökulma eli TUVA -opettajien kokemusten kautta syntyneet käsitykset kielitietoisesta opetuksesta, minkä vuoksi fenomenografisen lähestymistavan hyödyntäminen on perusteltua. Tutkimustulokseni muodostuvat opettajien käsitysten variaatioita kuvaavista kuvauskategorioista, mikä on tunnusomaista fenomenografiselle tutkimukselle. Fenomenografialle tyypilliseen tapaan en erottele opettajien kokemuksia tietoisesti reflektoidusta ajattelusta, vaan ajattelen käsityksen voivan muodostua sekä kokemuksissa että niiden tietoisesta reflektoinnista seurauksena (Marton & Booth 1997, 116–117).

Fenomenografinen tutkimusote on tarkoituksenmukainen myös tutkimukseni aineistonhankinnan näkökulmasta, sillä kyselytutkimuksen avulla voin saavuttaa laajemman kirjon erilaisia käsityksiä kuin esimerkiksi haastattelututkimuksen avulla. Tutkijana minua haastaa kuitenkin opettajien mielipiteiden erottaminen käsityksistä; ovatko käsitykset tutkimustilanteessa tuotettuja vai esireflektiivisellä tasolla tiedostettuja? (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Tämän haasteen otin huomioon jo tutkittavien joukon rajauksessa, sillä maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita opettavilla TUVA -opettajilla oli kaikilla ainakin jo kokemus opetuskieltä opettelevien opettamisesta. Viimeistään tutkimukseni myötä heille tarjoutui mahdollisuus reflektoida näitä kokemuksia tietoisesti ja sanallistaa niiden kautta syntyneitä käsityksiä kielitietoisesta opetuksesta. Seuraavassa alaluvussa esittelen tutkittavien opettajien joukkoa tarkemmin.

4.3 Tutkimushenkilöt

Laadullisessa tutkimuksessa on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tärkeää kerätä tietoa henkilöiltä, jotka tietävät tai joilla on henkilökohtaista kokemusta tutkimuksen aiheeseen liittyen. Tutkittavien valinnan tulee olla harkinnanvaraista ja tarkoitukseen sopivaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku ”Aineiston hankinta ja määrä laadullisessa tutkimuksessa”.) Oman tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella TUVA -opettajien käsityksiä kielitietoisesta opetuksesta, joten pyrin rajaamaan tutkittavien joukon sellaisiin opettajiin, joiden opetusryhmissä on mukana maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita tai jotka opettavat pelkästään maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille tarkoitettuja TUVA -ryhmiä. Perustelen rajaustani sillä, että muiden kuin suomea äidinkielenään puhuvien läsnäolon myötä opettajat joutuvat ja toivottavasti haluavatkin kiinnittää huomiota kieleen ja kielen oppimiseen liittyviin näkökulmiin opetettavan aineensa sisältöjen ohella. Toin rajauksen eksplisiittisesti esille tutkimuskyselyni saatekirjeissä (ks. liitteet 1 ja 2).

Tutkimukseeni osallistui yhteensä 18 TUVA -opettajaa. Keräsin aineistoni sähköisen kyselylomakkeen avulla. Anonymiteetin varmistamiseksi en kysynyt vastaajilta heidän asuinpaikkakuntaansa. Taustatiedoissa kysyin vastaajilta heidän koulutustaustaansa ja opetuskokemusvuosia maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden parissa. Opetuskokemuksen maahanmuuttajataustaisten parissa on havaittu vaikuttavan muun muassa monikielisyyden tukemiseen yleistä opetuskokemusta huomattavasti useammin (Alisaari ym. 2019, 56). Koulutustaustasta olin kiinnostunut edellisessä pääluvussa kuvailemani TUVA -opettajien moninaisten pätevyysmahdol-

lisuuksien vuoksi. Taustatiedoissa kysyin lisäksi, sisältyikö heidän koulutukseensa kielitietoiseen opetukseen liittyviä teemoja tai olivatko he saaneet täydennyskoulutusta aiheesta. Pyysin vastaajia myös kuvailemaan, millaista koulutusta he olivat mahdollisesti saaneet. Alisaaren ja Heikkolan (2020) mukaan opettajat tarvitsevat tietoa erityisesti kielenoppimiseen liittyvistä periaatteista voidakseen toimia kielellisesti vastuullisesti, minkä vuoksi olin kiinnostunut myös näistä taustatiedoista. Pyrkimyksenäni ei ole selittää syitä vastaajien käsitysten vaihtelun taustalla näiden taustatekijöiden pohjalta, vaan ymmärtää mahdollisia perusteluita (engl. reason) käsitysten muodostumiselle (Ahonen 1994, 126).

Tutkimukseen osallistuneista opettajista suurin osa oli koulutustaustaltaan aineenopettajia (12), joista kolmella oli lisäksi opinto-ohjaajan pätevyys ja yhdellä edellisten ohella myös luokanopettajan pätevyys. Aineenopettajista kahdeksan tarkensi olevansa suomen kielen tai suomi toisena kielenä -opettajia, yksi yhteiskuntaopin, yksi matematiikan sekä yksi englannin ja saksan kielen opettaja. Yksi aineenopettajista ei kertonut opettamaansa ainetta. Vastaajissa oli lisäksi yksi ammatillinen opettaja ja yksi ammatillinen erityisopettaja sekä yksi varhaiskasvatuksen opettaja sosionomin AMK-tutkinnolla. Kaksi vastaajista oli suorittanut kasvatustieteen maisterin tutkinnon, jotka sisälsivät opettajan pedagogiset opinnot. Yhden vastaajan koulutustausta jäi epäselväksi, sillä hän ilmoitti olevansa tutkintokoulutukseen valmentavan koulutuksen opettaja. Tutkimusjoukko on siis koulutustaustaltaan hyvin moninainen.

Vastaajista reilu kolmannes (34%) oli toiminut opettajana maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden parissa yli kymmenen vuotta ja vajaa neljännes (22%) 8–10 vuotta. 22 prosenttia vastaajista ilmoitti opetuskokemuksekseen 4–7 vuotta, 11 prosenttia 1–3 vuotta ja 11 prosenttia alle yhden vuoden. Vastaajista yli puolella on siis jo kertynyt merkittävä määrä työvuosia maahanmuuttajataustaisten parissa, mikä etenkin yhdistettynä kielitietoisuuskoulutukseen saattaa ennakoida ymmärrystä kielellisesti vastuullisesta opetuksesta (Alisaari ym. 2019, 56).

Vastaajista seitsemän oli saanut kielitietoiseen opetukseen liittyen koulutusta osana omia opintojaan muun muassa S2 -opinnoissa ja suomen kielen didaktiikkaan liittyvissä opinnoissa. Kymmenen vastaajaa ilmoitti saaneensa täydennyskoulutusta osallistumalla joko oma-aloitteisesti erilaisiin koulutuksiin ja kursseille tai työnantajan järjestämiin seminaareihin ja aiheeseen liittyviin hankkeisiin. Täydennyskoulutukset käsittelivät esimerkiksi erityispedagogiikkaa, selkokieltä, maahanmuuttajataustaisten opetusta ja ohjausta sekä kieli- ja kulttuuritietoisuutta ope-

tus- ja ohjaustyössä. Kolme vastaajaa ilmoitti, ettei heidän koulutukseensa sisällynyt kielitieteiseen opetukseen liittyviä teemoja eivätkä he myöskään olleet saaneet aiheeseen liittyvää täydennyskoulutusta.

4.4 Aineisto ja aineistonkeruu

Toteutin aineistonkeruun sähköisen kyselylomakkeen avulla, jonka rakensin Google Forms -työkalua hyödyntäen. Sähköinen kyselylomake on aineistonkeruumenetelmänä taloudellinen, sillä se tavoittaa vastaajat tarvittaessa pitkiinkin etäisyyksien päästä. Se on myös nopea niin kyselyn jakamisen kuin palauttamisen osalta. Näiden ominaisuuksien ansiosta tutkijan työvaiheiden määrä vähenee, sillä aineisto on valmiiksi sähköisessä muodossa, jolloin vältytään aineiston litteroinnilta. (Miettinen & Vehkalahti 2013, 84; Valli & Perkkilä 2018, luku ”Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa.”) Nämä merkittävät sähköisen kyselylomakkeen edut yhdistettynä omiin tavoitteisiini muun muassa tutkimuksen aikatauluun liittyen saivat minut hylkäämään alkuperäisen ajatukseni haastatteluaineiston keräämisestä. Haastattelussa olisi ollut omat etunsa esimerkiksi tutkimusaiheen syvällisemmän käsittelyn sekä kysymyksien ja vastauksien tarkentamisen osalta, mutta kokonaisuudessaan uskon kyselylomakkeella tavoitettujen, määrällisesti useampien vastaajien avulla saadun aineiston palvelevan fenomenografisen tutkimukseni tarkoitusta hyvin.

Vallin (2018) mukaan kyselylomakkeen rakentaminen edellyttää tutkimusaiheeseen ja siihen liittyviin keskeisiin käsitteisiin perehtymistä, jotta kysymykset osataan muodostaa siten, että niillä saadaan vastaus käsillä olevaan tutkimusongelmaan (Valli 2018, luku ”Aineistonkeruu kyselylomakkeella”). Rakensin oman kyselylomakkeeni Lucasin ja Villegasin (2011) kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehykseen nojaten, mutta pyrin pitämään kysymyksenasettelun mahdollisimman avoimena, jotta erilaiset käsitykset tulisivat aineistosta ilmi (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Sisällytin kyselylomakkeeni alkuun määritelmän kielitietoisesta opetuksesta ikään kuin lämmittelyä tutkimusaiheeseen. Kyselylomakkeen puolivaiheilla esittelin vastaajille myös Lucasin ja Villegasin (2011) kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksen johdatuksena kielitietoisien opetuskäytänteiden pohdintaan. Kyselylomakkeeni koostui taustatietojen lisäksi kolmesta osiosta, joita olivat kielitietoisuus ja kielitietoinen opetus, kielitietoiset opetuskäytänteet sekä koulutustarpeet ja muut asiat. Hyödynsin kyselylomakkeessani moniva-

lintakysymyksiä taustatietojen selvittämisessä sekä opettajien pääasiallista opetus- ja kommunikointikieltä ja opiskelijoiden keskenään käyttämiä kieliä kysyttäessä (ks. liite 3). Muut kyselylomakkeen kysymykset olivat avoimia kysymyksiä. Pääasiassa avoimia kysymyksiä sisältävän kyselylomakkeen rakentaminen mahdollisti aineiston analyysin laadullisesti. Pyrin avoimien kysymysten muotoilussa keskustelunomaiseen sävyyn, jotta ne kannustaisivat kuvailemaan, selittämään ja perustelemaan (Vilkkä 2020, luku ”Kysymysten muotoilu”).

Sähköiseen kyselylomakkeeseen aineistonkeruumenetelmänä liittyy myös haasteita. Oma tutkimukseni edustaa itsevalikoitunutta verkkokyselytutkimusta, joka on kohdistettu tietyille kohderyhmälle niin, ettei vastaajiin oltu henkilökohtaisesti yhteydessä vaan kaikki halukkaat saivat osallistua. Tämän vuoksi on syytä arvioida, kuinka hyvin tutkittavien joukko edustaa tutkimuksen kohderyhmää. Miettinen ja Vehkalahti (2013) kutsuvat tätä valikoitumisen hallitsemiseksi. (Miettinen & Vehkalahti 2013, 84–85.) Omassa tutkimusprosessissani kyseinen haaste ilmeni siten, että en tullut tietämään, kuinka monelle opettajalle yhteyshenkilöt kyselyäni eri oppilaitoksissa välittivät tai kuinka monen kohderyhmään kuuluvan opettajan kyselyni saavutti Facebook -ryhmissä. Kyseessä on siis näyteperustainen tutkimus, johon on voinut valikoitua vastaajia heidän oman tutkimusaiheeseen kohdistuvan mielenkiintonsa perusteella (Miettinen & Vehkalahti 2013, 87–88, 97). Arvioin tätä ja muita aineistonkeruuseen liittyviä eettisiä näkökulmia tarkemmin tämän pääluvun lopussa.

Kyselylomakkeen täyttämiseen liittyen Valli (2018) mainitsee muutamia avoimiin kysymyksiin liittyviä haasteita; niihin saatetaan jättää kokonaan vastaamatta, mikäli se on teknisesti jätetty mahdolliseksi, tai vastaukset voivat olla epätarkkoja ja kenties asian vierestä (Valli 2018, luku ”Aineistonkeruu kyselylomakkeella”). Omassa kyselyssäni olin asettanut kaikki kysymykset pakolliseksi vastata siten, että kyselylomakkeella pääsi etenemään vasta, kun edelliseen kysymykseen oli vastattu. Vastaukset olivat pääasiassa selkeitä, joskin lyhyitä, mutta toisinaan jouduin tutkijana pysähtymään ja pohtimaan, mitä vastaaja vastauksellaan tarkoittaa. Huomasin myös joidenkin vastausten sisältävän vastauksen johonkin toiseen kyselylomakkeen kysymykseen, jolloin siirsin näitä eksyneitä ajatuskatkelmia analyysivaiheessa oikeiden kysymysten alle.

Ennen aineistonkeruuta pohdin, miten voisin tavoittaa TUVA -opettajia parhaiten ja päätin aloittaa sosiaalisesta mediasta. Opetushallituksen ammatillisen koulutuksen kielitietoisuusverkoston yhteyshenkilö ohjasi minut jakamaan kyselyäni TUVA -toimijoiden Facebook -ryhmään. Jaoin sähköisen kyselylomakkeen myös useissa muissa opettajien Facebook -ryhmissä

tammikuun lopussa 2025. Tavoitteenani oli saada noin 15 vastausta. Laadin vastaajien aktivoimiseksi saatekirjeen (liite 2) ja rajasin vastausajan kahteen viikkoon. Ensimmäisen viikon aikana tulleiden viiden vastauksen jälkeen päätin täydentää tutkimusaineistoani ja aloin kartoittaa TUVA -koulutusta tarjoavia oppilaitoksia ympäri Suomen. Oppilaitoksia etsiessäni rajasin yhteydenotoni niihin oppilaitoksiin, joiden TUVA -koulutuksen esittelyn kohdalla oli maininta erillisestä TUVA -koulutuksesta maahanmuuttajille tai suomen kielen taidon kehittäminen oli mainittu osana koulutuksen yleisiä tavoitteita. Otin yhteyttä 15 oppilaitokseen ja pyysin rehtorilta, koulutuspäälliköltä tai muulta TUVA -koulutuksesta tai tutkimusluvista vastaavalta henkilöltä tutkimuslupaa (liite 1). Sain lopulta tutkimusluvan kymmeneltä oppilaitokselta, lopuilta oppilaitoksilta en saanut vastausta. Käytänteet tutkimuslupien myöntämisessä olivat vaihtelevia. Viikkoa ennen vastausajan päättymistä lähetin vielä muistutusviestin kyselyyn vastaamisesta kuhunkin oppilaitokseen. Oppilaitosten kautta sain loput 13 vastausta kyselyyni. Aineistonkeruuni päättyi helmikuun lopussa 2025.

4.5 Aineiston analyysi

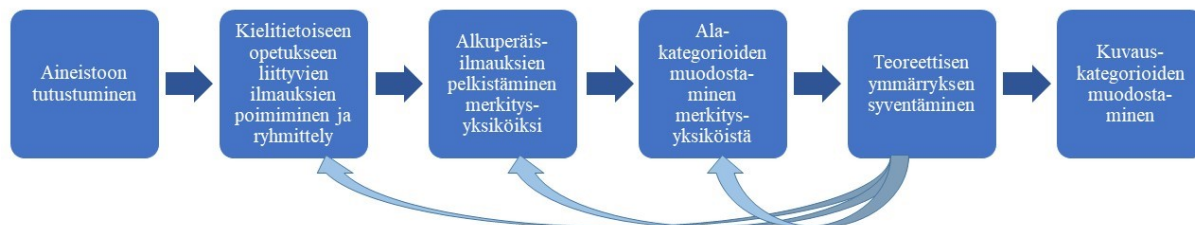
Fenomenografisen tutkimusotteen valinta ohjasi myös aineistoni analyysivaiheen toteuttamisen tapaa. Fenomenografista analyysia voidaan toteuttaa eri tavoin aineistosta riippuen, mutta peruseriaatteita ovat aineistolähtöisyys ja kuvauskategoriasysteemin muodostaminen. Teoriaa ei käytetä luokittelun perusteena, mutta sitä kuitenkin hyödynnetään tulkinnallisten kuvauskategorioiden muodostamisessa. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys ohjasi omaa ajatteluani analyysiprosessin aikana, mutta se ei toiminut aineiston luokittelurunkona vaan etenin luokittelussa ja tulkintojen tekemisessä vuorovaikutuksessa aineistoni kanssa. Pyrin analyysivaiheessa kriittiseen itsereflektioon, mikä tarkoittaa tutkijan omien käsitysten tiedostamista ja niistä kumpuavien ennakko-oletusten huomioonottamista. Aineiston tarkasteleminen täysin ilman ennakko-oletuksia on mahdotonta, mutta olennaista on juuri omien, teoreettisen perehtyneisyyden pohjalta syntyneiden käsitysten tiedostaminen. (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Åkerlind 2005, 323.) Ahosen (1994) mukaan tutkijan oma subjektiivisuuden käsittely on yksi tutkimuksen luotettavuuden takeista (Ahonen 1994, 122).

Fenomenografisen analyysiprosessin tavoitteena on selvittää tutkimuksen kohteena olevan ilmiön merkitys tutkittaville eli kollektiivinen käsitys sekä ilmiön sisäinen rakenne (Marton &

Booth 1997, 133). Analyysissä muodostettavien ryhmittelyjen, alakategorioiden ja kuvauskategorioiden luomisessa tutkijalta vaaditaan keksimisen logiikkaa, sillä siihen ei ole olemassa mitään yksiselitteistä ohjetta tai metodia. Tutkija itse päättää oman tulkintansa mukaan, millä perusteella hän luokittelee aineiston ilmaisuja eri kategorioihin. (Marton 1988, 154; Tuomi & Sarajärvi 2018, luku ”Laadullisen analyysin muodot”). Analyysiprosessi on usein vaativa ja hidas, mutta siinä voidaan erottaa neljä vaihetta, joita seuraamalla tutkija voi edetä analyysissään (Huusko & Paloniemi 2006, 167–168; Marton 1988, 154–155).

Huolelliseen aineistoon tutustumisen jälkeen varsinaisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistosta etsitään ja poimitaan ilmauksia ja ajatuskokonaisuuksia, jotka vastaavat tutkijan esittämiin tutkimuskysymyksiin. Seuraavaksi näitä ilmaisuja ryhmitellään alustavasti niiden sisältämien merkitysten perusteella (Marton 1988, 154–155; Ahonen 1994, 143.) Martonin (1988) mukaan merkityksiä tulee pohtia sekä eksplisiittisesti ilmauksesta nousevan merkityksen että ilmauksen kontekstin valossa (Marton 1988, 154). Alkuperäisilmaukset pelkistetään niiden sisältämän merkityksen mukaan merkitysyksiköiksi. Kolmannessa vaiheessa merkitysyksiköt teemoitellaan tarkkarajaisiin alakategorioihin niiden samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien perusteella. Lopuksi alakategoriat yhdistetään abstrakteiksi, laadullisesti toisistaan eroaviksi kuvauskategorioksi, joiden sisällöille määritellään puolestaan laadullisesti yhdistävät kriteerit (Åkerlind 2005, 324; Ahonen 1994, 144–145.) Analyysiprosessin eri vaiheet toistetaan useamman kerran, sillä luokittelu vaatii usein uudelleenluokittelua, kun sekä ilmauksia että muodostuvia kategorioita vertaillaan keskenään ja tarkastellaan niille määriteltyjen merkitysten valossa (Marton 1988, 155; Åkerlind 2005, 324).

Toteutin oman tutkimukseni analyysiprosessin edellä kuvattuja vaihteita seuraten. Varsinaista analyysia edelsi aineistoon perehtyminen niin yksittäisten vastaajien vastauksia kuin aineistoa kokonaisuutena tarkastellen. Näin sain alustavan kokonaiskuvan keräämästäni aineistosta (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Useamman lukukerran myötä aloin erottaa aineistosta kieli-tietoiseen opetukseen liittyviä teemoja ja näkökulmia. Pyrin pitämään mieleni avoimena kaikenlaisten merkityksien tunnistamiselle, myös sellaisten, jotka poikkesivat omista käsityksistäni (Niikko 2003, 35; Åkerlind 2005, 324). Hongon ja Mustosen (2020) tavoin tavoittelin ymmärrystä niin aineistossa eksplisiittisesti nimetyistä sisällöistä kuin niistä implisiittisesti kumpuavista seikoista (Honko & Mustonen 2020, 528). Esittelen seuraavaksi oman analyysiprosessin etenemistä, jota olen havainnollistanut kuviossa 3.



KUVIO 3. Analyysiprosessin eteneminen

1. vaihe. Suoritin aineiston analyysini Microsoft Office Word -ohjelman avulla. Aineistoni oli valmiiksi kirjallisessa muodossa, joten pystyin tuomaan sen suoraan kokonaisuudessaan Google Forms -alustalta yhteen Microsoft Word -tiedostoon. Tämä helpotti aineiston lukemista ja muokkaamista. Aloitin koodaamalla vastaajat (V1–V18), jotta pystyisin analyysin edetessä seuraamaan kunkin vastaajan polkua takaisin alkuperäiseen aineistoon. Etenin sitten merkittävällä aineistoon eri värikoodeilla sellaisia ilmauksia, jotka tulkitsin merkityksellisiksi tutkimuskysymysteni kannalta. Kyselylomakkeen vastaukset olivat ajoittain luettelomaisia, joten yksi vastaus saattoi sisältää monta eri merkitystä (Ahonen 1994, 143). Toisinaan merkityksellinen ilmaus oli yksi sana, toisinaan lause tai pidempi ajatuskokonaisuus (Niikko 2003, 33). Merkitsin merkitykselliset ilmaukset aineistoon väreillä siten, että esimerkiksi opiskelijoiden moninaiisiin taustoihin viittaavat ilmaukset koodasin vihreällä, kielen merkitystä kuvaavat ilmaukset sinisellä ja niin edelleen. Tätä alustavaa ryhmittelyä tein esiyymmärrykseeni ja teoreettisen perehtyneisyyteeni tukeutuen.

Analyysin ensimmäisen vaiheen työskentelyä ohjasi Lucasin ja Villegasin (2011) kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksen pohjalta rakennetun kyselylomakkeen teemat, jotka toimivat ikään kuin analyysikehikkona (Huusko & Paloniemi 2006, 167). Nämä teemat olivat kielitietoiseen opetuksen määritelmät ja tavoitteet, kielitietoiset opetus- ja tukimenetelmät sekä kielitietoiseen opetuksen toteuttamista haastavat ja tukevat tekijät. Pyrin tarkastelemaan vastauksia ajatukselliset kokonaisuudet huomioiden koko aineiston osalta, vaikka useimmiten tiettyyn teemaan liittyvät vastaukset löytyivät tiettyjen kysymysten kohdalta (Huusko & Paloniemi 2006, 167).

2. vaihe. Seuraavaksi poimin värikoodatut ilmaukset omiin tiedostoihinsa taulukoiden ne ja otsikoiden alustavasti niitä kuvaavien teemojen mukaan. Sijoitin osan ilmauksista useampaan taulukkoon, sillä toisinaan yhdessä ilmauksessa oli tunnistettavissa useampi eri käsitys (Ahonen 1994, 143). Tämän jälkeen aloin pelkistää alkuperäisilmauksia niiden sisältämän merkityksen perusteella merkitysyksiköiksi (Marton 1988, 155). Olen koonnut esimerkkejä tästä analyysivaiheesta taulukkoon 1.

TAULUKKO 1. Esimerkki merkitysyksiköiden muodostamisesta

Alkuperäiset ilmaukset	Merkitysyksikkö
”Kielitietoisuudessa otetaan huomioon opiskelijoiden tausta.” V16 ” Opettaja huomioi opiskelijat, joille suomen kieli ei ole äidinkieli.” V10 ”Kielitietoisuus käsittää ymmärryksen opiskelijan taustasta ja kulttuurista.” V12	Opiskelijan kieli- ja kulttuuritaustan huomiointi
”Yleensä opiskelijan kanssa yhdessä keskustellaan, mikä auttaa oppimista esim. Hoksissa. Erityisesti huomioiden niitä opiskelijoita, joilla on erityisen tuen tarpeita.” V6 ”Opettaja huomioi opiskelija, joilla on kielellisiä vaikeuksia.” V10	Tuen tarpeiden tunnistaminen
”Tärkein tavoite on, että opiskelu ja oppiminen onnistuu sillä kielellä, jolla opetusta annetaan.” V10 ”Kaikilla on mahdollisuus ymmärtää paremmin ja saa oppia asian.” V18	Oppiminen onnistuu opetuskielellä
”Valitaan menetelmät, jotka takaavat oppimisen saavutettavuuden kaikille.” V9 ”Oppija ymmärtää käytetyn opetusmateriaalin.” V3	Saavutettavuutta tukevat opetusmenetelmät ja -materiaalit

Suoritin alkuperäisilmausryhmittelyä niiden sisältämien merkitysten samankaltaisuuden perusteella ja nimesin syntyneet merkitysyksiköt niitä kuvaavan teeman mukaisesti. Tämän analyysivaiheen etenemistä helpottivat jossain määrin kyselylomakkeen teemat, joihin nojasin ilmaisujen ryhmittelyn alkuvaiheessa. Tarkastelin kuitenkin aineistoa myös kokonaisuutena, jolloin tunnistin eri merkitysyksiköihin lukeutuvia ilmauksia muidenkin aineiston teemojen alta. Merkitysyksiköiden muodostamisessa pyrin aina siihen, että kutakin merkitysyksikköä kohden tulee vähintään kaksi samankaltaista, pelkistettyä ilmausta (Elo ym. 2022, 220).

3. vaihe. Seuraavassa analyysivaiheessa aloin tuoda sisällöltään yhteneväisiä merkitysyksiköitä yhteen ja muodostin niistä alakategorioita. Kiinnitin huomiota siihen, että vain selkeästi keskenään samankaltaiset merkitysyksiköt yhdistettiin samaan alakategoriaan. (Niikko 2003, 36.) Alakategorioiden nimeämisessä tavoittelin ymmärrystä merkitysyksiköitä yhdistävistä abstrakteista tekijöistä (Huusko & Paloniemi 2006, 168). Tässä tulkinnallisessa analyysivaiheessa syvensin myös teoreettista ymmärrystäni, mikä helpotti alakategorioiden muodostamista. Havaittiin alustavan värikoodaukseni toimineen vain selkeärajaisten, teoreettiseen ymmärrykseeni pohjautuvien ryhmittelyjen osalta ja jouduinkin tässä analyysivaiheessa palaamaan takaisin alkuperäisten ilmauksien äärelle ja pohtimaan uudelleen niiden sisältämiä merkityksiä sekä yksittäisen vastaajan ilmaisemaan käsitysten kirjoon että muiden samankaltaisten ilmauksien joukkoon peilaten (Marton 1988, 155). Alakategorioiden muodostaminen oli joidenkin teemojen osalta mutkatonta, kun taas toisten teemojen hahmottaminen osaksi kielitietoisuuden opetuksen käsitysjärjestelmää oli haastavampaa. Olen kuvannut alakategorioiden muodostamista esimerkiksi seuraavassa taulukossa (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Esimerkki alakategorioiden muodostamisesta

Merkitysyksikkö	Alakategoria
Opiskelijan kieli- ja kulttuuritaustan huomioiminen	Opiskelijoiden moninaisten taustojen huomioiminen
Tuen tarpeiden tunnistaminen	
Oppiminen onnistuu opetuskielellä	Opetuksen kielellinen saavutettavuus
Saavutettavuutta tukevat opetusmenetelmät ja -materiaalit	

Alakategorioiden erottamiseksi toisistaan, ja samalla viimeistä analyysivaihetta ajatellen tiettyjen alakategorioiden yhdistämiseksi, ammensen teoriasta ymmärrystä muun muassa siitä, että kielitietoiseen opetukseen voi liittyä opetusta ohjaavia arvoja tai orientaatioita, opettajan kielen ja kielen oppimiseen liittyvää tietotaitoa sekä konkreettisia opetus- ja tukimenetelmiä, opetusmateriaaleja ja -järjestelyjä (ks. esim. Aalto & Tarnanen 2015, 75; Andrews & Lin 2017, 61; Lucas & Villegas 2011). Myös analyysikehiköinä toimineet kyselylomakkeen teemat helpottivat alakategorioiden jäsentämistä ja järjestelemistä toisiinsa nähden.

4. vaihe. Viimeisessä analyysivaiheessa muodostin alakategorioista kuvauskategoriat edellä kuvaamallani tavalla teoriaan tukeutuen (ks. taulukko 3). Pyrkimyksenäni oli luoda tulosavaruus, joka kuvaa TUVA -opettajien kielitietoista opetusta koskevien käsitysten keskeisiä piirteitä ja niiden sisäistä rakennetta yleisemmällä ja abstraktimmalla tasolla, sellaisena kuin se tämän tutkimuksen perusteella näyttäytyy (Ahonen 1994, 146; Huusko & Paloniemi 2006, 168). Kettusen (2021) mukaan analyysin tuloksena esitetään hierarkkisesti jäsentynyt kuvaus, joka ilmentää yksinkertaisten ja suppeiden käsitysten hahmottamista osaksi laaja-alaisempia ja kehittyneempiä käsitysten tasoja (Kettunen 2021). Taulukossa kolme olen havainnollistanut kuvauskategorioiden muodostamista esimerkein.

TAULUKKO 3. Esimerkki kuvauskategorioiden muodostamisesta

Alakategoria	Kuvauskategoria
Opiskelijoiden moninaisten taustojen huomioiminen	Opettajan tiedot ja taidot
Ymmärrys kielestä ja kielen oppimisesta	
Opetuksen kielellinen saavutettavuus	Kielitietoisen opetuksen tavoitteet
Kieleen liittyvien taitojen kehittyminen	

Kiinnitin kuvauskategorioiden luomisessa huomiota siihen, että syntyneet kategoriat ovat loogisessa suhteessa toisiinsa (Kettunen 2021; Åkerlind 2005, 232). Arvioin myös Martonin ja Boothin (1997) kahta muuta kuvauskategoriolle asetettua kriteeriä ja niiden täyttymistä; kuvaako jokainen muodostamani kuvauskategoria jotain erilaista käsitystä ilmiöstä ja olenko saanut tiivistettyä muodostamani kategoriat määrällisesti mahdollisimman pieneksi (Marton & Booth 1997, 125–126)? Pohdin kahden tutkimuskysymyksen valossa myös, millaisen tulosavaruuden voisin aineistoni ja analyysini pohjalta muodostaa ja olisiko yhden tulosavaruuden muodostaminen edes mahdollista. Päätin, että vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni kuvaan opettajien käsityksiä kielitietoisen opetuksesta omana tulosavaruutenaan ja esittelen kielitietoista opetusta haastavat ja tukevat tekijät omassa tulososiossaan toiseen tutkimuskysymykseen vastatakseni. Tämä selkiytti tulospöytäkirjan jäsentämistä.

Muotoilin TUVA -opettajien kielitietoisen opetuksen keskeisiä piirteitä kuvaavat käsitykset analyysini tuloksena horisontaaliseksi tulosavaruudeksi, sillä ne ovat keskenään samanarvoi-

nessa suhteessa toisiinsa. Erot kategorioiden välillä ovat sisällöllisiä. Myös kielitietoisien opetuksen toteuttamista haastavat ja tukevat tekijät muodostavat horisontaalisen tulosavaruuden. (Huusko & Paloniemi 2006, 169; Niikko 2003, 38.) Tutkimukseni analyysiprosessin seurauksena muodostetut kuvauskategoriajärjestelmät eli tulosavaruudet ovat vastaus tutkimuskysymyksiini (Marton 1988, 146). Koska kuvauskategorioiden muodostamiseen liittyy Ahosen (1994) mukaan ylitulkinnan vaara, havainnollistan tuloksien esittelyn yhteydessä jokaisen kategorian erityispiirteitä suorilla lainauksilla aineistosta. Tämän avulla luokittelun tarkoituksenmukaisuus on todennettävissä. (Ahonen 1994, 146–147; ks. myös Huusko & Paloniemi 2006, 168 ja Marton 1988, 155.) Marton ja Booth (1997) muistuttavat, että fenomenografista tutkimusta tekevä tutkija on oppija, joka pyrkii kuvaamaan tutkimansa ilmiön rakennetta sellaisena kuin tutkittavat sen kokevat ja ymmärtävät (Marton & Booth 1997, 133). Tällaisessa oppijan roolissa koen itse myös olleeni monellakin tapaa aineistoa analysoidessani; olen oppinut sekä analyysin tekemisestä että tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä. Esittelen tutkimukseni tulokset pääluvussa viisi.

4.6 Eettiset ratkaisut

Fenomenografista tutkimusta ohjaavat yleiset laadullisen tutkimuksen eettisyyteen liittyvät periaatteet, joiden tulee kulkea mukana aina aiheenvalinnasta tutkimustulosten raportointiin (Vuori 2021). Näitä hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (TENK 2023, 11). Pidän näitä ohjenuoria tärkeänä myös omassa tutkimusprosessissani, minkä vuoksi olen pyrkinyt huolelliseen työskentelyyn alusta alkaen. Kannan itse tutkijana vastuun hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta sekä tutkimuksen rehellisyydestä (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku ”Hyvä tieteellinen käytäntö”). Tässä alaluvussa arvioin tekemiäni tutkimuksellisia ratkaisuja sekä niiden merkitystä tutkimustulosten valossa. Pyrin tuomaan ilmi kohtaamani pulmatilanteet ja mahdolliset virheet, joiden tunnistamisen ja tunnistamisen ymmärrän kohentavan tutkimukseni arvoa (Vuori 2021).

Tutkimukseni aiheen valintaa ohjasi oma haluni ymmärtää paremmin kielitietoisuuden ja kielitietoisien opetuksen periaatteita ja toteuttamisen tapoja. Viime vuosien työkokemukseni opettajan sijaisena aikuisten perusopetuksessa on tarjonnut itselleni mahdollisuuden tarkastella omaa kielellistä vastuullisuuttani opettaessani maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita. Pro

gradu -tutkielmani myötä päätin perehtyä myös kielitietoisien opetuksen teoreettis-käsitteelliseen jäsenyykseen tukeakseni työkokemuksen kautta karttunutta tietotaitoa. Aiempaan tutkimukseen perehtyessäni kävi lisäksi ilmi, että kielitietoisuuteen liittyvää tutkimusta tarvittiin lisää erityisesti toisella asteella, mikä ohjasi tutkimukseni kohderyhmän valintaa. Itselläni ei ollut mitään yhteyksiä TUVA -koulutukseen tai koulutuksen järjestäjiin, mutta valitsin rohkeasti juuri tämän koulutusasteen, sillä kielitietoisuuteen liittyvää tutkimusta ei TUVAn kontekstissa oltu vielä oman ymmärrykseni mukaan tehty. Kesällä 2024 julkaistu selvitystyö TUVA -koulutuksen toimivuudesta oli iso apu ja hyödyllinen tiedonlähde itselleni tutustuessani TUVA -koulutukseen (Owal Group 2024). Kielitietoinen opetus tutkimuskohteena oli kohdallani myös eräänlainen eettinen valinta, jonka taustalla vaikuttaa oma ihmiskäsitykseni ja arvonni sekä haluni tuottaa tietoa yhdenvertaisempien koulutuspolkujen kehittämiseksi maahanmuuttajataustaisille, suomen kieltä opetteleville opiskelijoille.

Aineiston eettisyyteen liittyy sen kokoamista, käsittelyä, säilytystä ja hävittämistä koskevien vaiheiden tarkastelu. Aineiston keruutavan valintaa arvioin lyhyesti jo tämän pääluvun aineistoa ja aineiston keruuta käsittelevässä alaluvussa. Tutkimukseeni osallistuminen oli vapaaehtoista ja tämän tiedon ohella kuvasin saatekirjeessäni (liite 2) mahdollisimman selkeästi myös tutkimukseni tarkoitusta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku ”Aineiston eettiset lähtökohdat”.) Facebook -ryhmien kautta kerätyssä aineistossa vastaajat antoivat suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta vastaamalla kyselyyn. Toin tämän vastaajien tiedoksi kyselylomakkeeni alussa. Oppilaitoksien kautta keräämäni aineisto vaati tutkimuslupien pyytämistä, jonka tein kunkin opetuksen järjestäjän edellyttämällä tavalla. Yksi oppilaitos pyysi tutkimuslupahakemuksen lisäksi tutkimussuunnitelmani nähtäväksi ja toisessa oppilaitoksessa haluttiin nähdä kyselylomakkeeni kysymykset etukäteen. Tällainen lisäliitteiden pyytäminen on varsin tavallista, kun tutkimuslupia haetaan organisaatioilta (Kuula-Luumi 2021).

Tietoon perustuvan suostumuksen ohella yksityisyyden suojaaminen on Vilkan (2021) mukaan toinen tärkeä tutkimuseettinen periaate. Hyvä ohjenuora tähän liittyen on kerätä henkilötietoja mahdollisimman vähän. (Vilka 2021, luku ”Yksityisyyden suojaaminen.”) Noudatin tätä periaatetta tuomalla saatekirjeessäni esiin, etten kerää tutkimuksessani mitään tunnistettavuutta heikentäviä henkilötietoja, jolloin vastaajia ei myöskään voida tunnistaa tutkimuksen tuloksista (liite 2). En nähnyt tiedolla vastaajan sukupuolesta, iästä tai esimerkiksi asuinpaikkakunnasta olevan merkitystä tutkimukseni onnistumisen kannalta. Huolehdin näin vastaajien anonymiteettin säilymisestä. Poistin myös aineistosta oppilaitosten nimeen tai sijaintiin liittyvät viittaukset.

Kerroin saatekirjeessä lisäksi käsitteleväni vastauksia luottamuksellisesti ja hävittäväni aineiston tutkimuksen valmistuttua. Aineisto on ollut vain minun saatavillani omalla tietokoneellani koko tutkimusprosessin ajan ja hävitin sen heti tutkimusraportin valmistuttua syyskuussa 2025.

Aineiston analyysivaiheessa jouduin kriittisesti arvioimaan kyselylomakkeeni ja siihen muotoilemiini kysymysten tarkoituksenmukaisuutta. Huomasin esimerkiksi, että kahden avoimen kysymyksen kohdalla käyttämäni ilmaus ”mielestäsi” saattoi ohjata vastaajia kertomaan mielipiteensä kokemuksesta kumpuavan käsityksensä sijaan. Näiden kysymysten kohdalla vastaukset puhuivat kuitenkin sen puolesta, että sanalliseen muotoon puetut käsitykset olivat ainakin osittain esireflektiivisellä tasolla tiedostettuja eivätkä tutkimustilanteessa tuotettuja mielipiteitä. Tutkittavien osallistumiskriteerien myötä pystyin myös luottamaan siihen, että vastaajilla oli tajunnassaan kokemuksia tutkimusaiheeseen liittyen, vaikka he eivät olisikaan niistä tietoisia ennen tutkimuskyselyyn vastaamista. (Huusko & Paloniemi 2006, 165–166.)

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan aineistosta tehtyjen tulkintojen validiteetin näkökulmasta kahdelta osin; niiden aitous ja relevanssi. Aitous viittaa siihen, että aineisto ja siitä muodostetut kategoriat vastaavat tutkimukseen osallistuneiden ajatuksia ja relevanssi siihen, että aineisto ja kategoriat asettuvat osaksi tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia (Ahonen 1994, 129–130.) Omassa tutkimuksessani hyödynsin aineistositaatteja perustellakseni muodostamieni kategorioiden aitoutta ja pohdintaluvussa pyrin todentamaan niiden relevanssin peilaamalla niitä teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin. Aineistositaattien valinnassa pyrin siihen, että nostan esiin mahdollisimman kattavasti jokaisen tutkimukseen osallistuneen vastaajan käsityksiä.

Tutkimuksen toistettavuus ei ole laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittari, joten voin korkeintaan todeta, että tulosluvussa kuvaamani TUVA -opettajien käsitykset kielitietoisesta opetuksesta edustavat käsitysten variaatiota, jonka minä tutkijana tulkitsin tutkimukseeni osallistuneiden TUVA -opettajien, tutkimusajankohtana tuottamasta aineistosta (Ahonen 1994, 130; Marton & Booth 1997, 127–128; Åkerlind 2005, 330). Ymmärrän, että samojen vastaajien käsitykset voivat olla vuoden päästä osittain erilaisia esimerkiksi kielitietoiseen opetukseen liittyvän täydennyskoulutuksen johdosta (Kettunen 2021). Tutkimukseni tuloksia ei voida yleistää kaikkia maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita opettavia TUVA -opettajia koskeviksi, sillä kuten toin ilmi aineiston keruuta koskevassa alaluvussa, tutkimukseni edustaa näyteperustaista tutkimusta ja vastaajiksi on voinut valikoitua tutkimusaiheesta jo etukäteen tietäviä tai aiheesta erityisen kiinnostuneita opettajia (Miettinen & Vehkalahti 2013, 87–88).

Tutkimuksen tekemiseen liittyy aina vallankäyttöä tutkijan hyvästä tahdosta ja eettisestä herkkyydestä huolimatta (Vilkkä 2020, luku ”Eettinen herkkyys”). Koko tutkimusprosessin ajan eettisiä ratkaisujani on ohjannut pyrkimys totuudellisuuteen. Tiedostan oman subjektiivisuuteni tutkimusaiheeseen liittyen, sillä työkokemuksen kautta rakentunut esiyymmärrykseni kielitietoisesta opetuksesta on ohjannut ajatteluni ja valintojani muun muassa tiedonhankinnassa sekä tutkimuksen kohderyhmän suhteen. (Ahonen 1994, 122; Puusa & Juuti 2020, luku ”Laadullisen tutkimuksen luotettavuus”.) Opetuskokemukseni on kuitenkin vielä vähäistä, minulla ei ole kokemusta TUVÄ -opettajana toimimisesta ja tutkijanakin olen oppijan roolissa, joten minulle oli suhteellisen helppoa tarkastella avoimin mielin aineistosta nousevia käsityksiä kielitietoisesta opetuksesta. Samaan aikaan havaintojen teoriapitoisuuden eli käsitteellisyyden avulla minun oli mahdollista nivoa tulokseni osaksi kielitietoisesta opetuksesta käytävää keskustelua (Puusa & Juuti 2020, luku ”Laadullisen tutkimuksen luotettavuus”). Tutkimustuloksina kuvaamani kategoriajärjestelmät ovat itse rakentamiani kokonaisuuksia ja tarjoavat väistämättä vaillinaisen kuvan tutkimukseni kohteesta (Åkerlind 2005, 328). On mahdollista, että joku toinen tutkija olisi päätenyt muodostamaan toisenlaisen tulosavaruuden saman aineiston perusteella (Niikko 2003, 40). Seuraavassa pääluvussa esittelen tutkimustulokseni ja raportin pohdintaluvussa peilaan niitä aikaisempien tutkimusten tuloksiin (Elo ym. 2022, 223).

5 TUVA -OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ KIELITIETOISESTA OPETUKSESTA

” Now we have, in the late stages of analysis, our researcher/learner with a sharply structured object of research, with clearly related facets, rich in meaning. She is able to bring into focus now one aspect, now another; she is able to see how they fit together like pieces of multidimensional jigsaw puzzle; she is able to turn it around and see it against the background of the different situations that it now transcends. All that is left to do is to communicate it to others.”

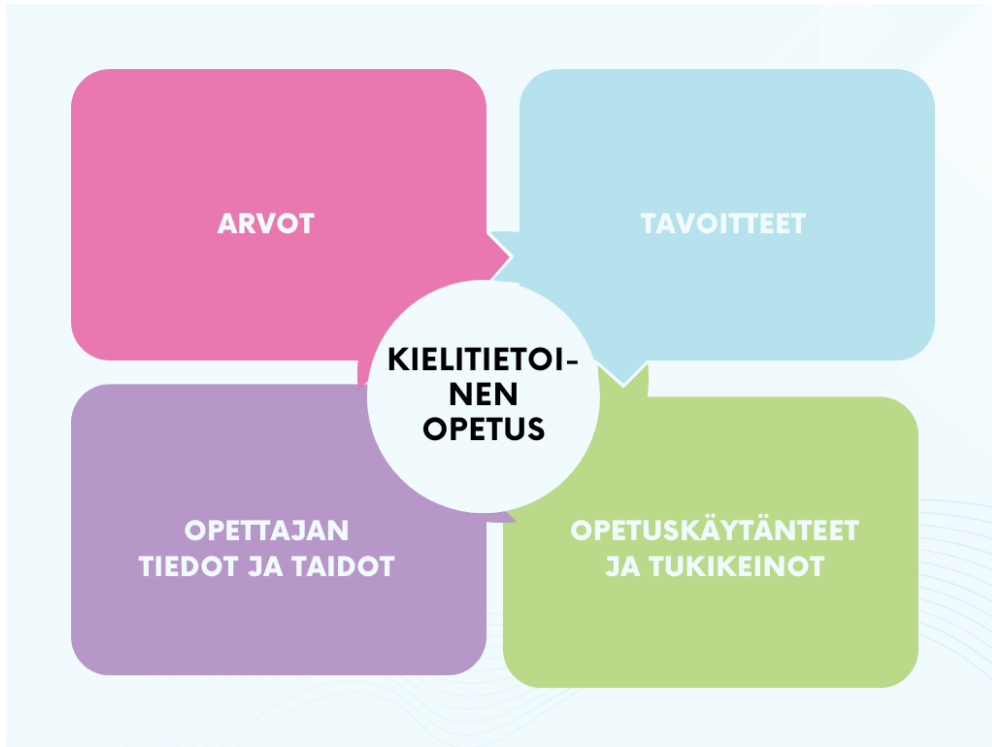
(Marton & Booth 1997, 135.)

Esittelen tutkimustulokseni kahdessa tulosluvussa. Ensimmäisessä alaluvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli kuvaan, miten TUVA -opettajat määrittelevät kielitietoisesta opetuksen. Toisessa alaluvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseen eli kuvaan TUVA -opettajien ilmaisemia kielitietoisesta opetuksen toteuttamista haastavia ja tukevia tekijöitä. Kielitietoisesta opetuksen ulottuvuuksia hahmotteleva tulosavaruus (kuvio 4) koostuu neljästä muodostamistani kuvauskategoriasta, joiden alakategorioita avaamiseksi yksitellen tarkemmin kutakin kuvauskategoriaa käsittelevässä alaluvussa. Kielitietoisesta opetuksen toteuttamista haastavia ja tukevia tekijöitä esittelen toisessa tulosavaruudessa (kuvio 6) ja sitä seuraavissa alaluvuissa. Olen sijoittanut tuloksien esittelyyn lomaan aineistolainauksia, jotka on sisennetty leipätekstistä erottamiseksi. Leipätekstissä on myös mukana viittauksia aineistoon, jotka ovat joko suoria aineistolainauksia tai useammasta saman sisältöisestä ilmauksesta muodostettuja tiivistelmiä. Olen erottanut nämä kohdat kursivoimalla ne.

5.1 Kielitietoisesta opetuksen ulottuvuudet

Kielitietoisesta opetuksen ulottuvuuksista muodostamani tulosavaruus (kuvio 4) kuvaa TUVA -opettajien ilmaisemiin merkityksiin pohjautuvaa ilmiön sisäistä rakennetta kollektiivisesta näkökulmasta (Marton & Booth 1997, 133). Kuvauskategoriat ovat syntyneet aineistolähtöisesti, mutta hyödynsin sekä kuvauskategorioiden että tulosavaruuden muodostamisessa myös tutki-

mukseni keskeisintä teoreettista viitekehystä Lucasin ja Villegasin (2011) kielellisesti vastuullisesta opetuksesta. Kielitietoinen opetus rakentuu TUVAn -opettajien käsitysten mukaan opetusta ohjaavista arvoista ja tavoitteista, opettajan kielellistä vastuullisuutta ilmentävistä tiedoista ja taidoista sekä oppimista edistävistä opetuskäytännöistä ja tukikeinoista.



KUVIO 4. Tulosavaruus kielitietoisuuden ulottuvuuksista

5.1.1 Arvot kielitietoisuuden kulmakivenä

Kielitietoisuuden arvopohjasta en kysynyt kyselylomakkeessani erikseen, mutta opettajat toivat vastauksissaan esiin kielitietoisuuteen liittämääns arvoja sekä eksplisiittisesti että implisiittisesti. Arvojen kuvauskategoria sisältää kolme alakategoriaa, joista kukin kuvastaa yhtä aineistosta tunnistamaani kielitietoisuuden arvoa. Näitä alakategorioita ovat kielellinen moninaisuus, yhdenvertaisuus ja osallisuus. Opiskelijoiden kielellisen moninaisuuden arvostaminen sekä osallisuus ja sen tukeminen nousivat aineistosta eksplisiittisesti esiin. Yhdenvertaisuus puolestaan heijastui erityisesti kielitietoisuuden tavoitteisiin liittyvänä taustatarvona. Yksikään vastaajista ei kuitenkaan maininnut yhdenvertaisuus -termiä vastauksissaan.

Kielellisen moninaisuuden arvo näkyi opiskelijoiden kieli- ja kulttuuritaustojen arvostamisena sekä monikielisuuden huomioimisena ja hyödyntämisenä. Opettajat toivat vastauksissaan esiin kielellistä moninaisuutta tukevan asenteen merkityksen lähtökohtana kielitietoisuuden toteuttamiselle. Opiskelijoiden kielet sekä niiden runsauden ja erilaisuuden näkeminen positiivisena voimavarana oppimiselle nähtiin tärkeänä. Kielellinen moninaisuus tarjosi myös mahdollisuuden vertaisoppimiseen ja kokemuksen jakamiseen eri kieliä puhuvien opiskelijoiden kesken.

”Nähdään moninainen kieli- ja kulttuuritausta rikkautena ja mahdollisuutena oppia toisilta.” V9

” Kaikki opiskelijat kokevat olevansa arvokkaita ja kunnioitettuja omasta kielitaustastaan huolimatta.” V16

Kielellisten taustojen arvostamiseen liitettiin olennaisena osana myös kokemus yhtäläisestä ihmisarvosta, kuten jälkimmäisestä aineistolainauksesta ilmenee. Opetuskieltä opettelevat maahanmuuttajataustaiset opiskelijat edustavat maassamme kielivähemmistöjä, minkä vuoksi tasa-arvon ja syrjimättömyyden periaatteet ovat avainasemassa kielitietoisuuden toteuttamisessa. Yksi keino opiskelijoiden kielellisten taustojen arvostamiseen käytännössä oli heidän omien äidinkielten hyödyntäminen oppimisen tukena.

” Opettaja voi myös käyttää vieraskielisten opiskelijoiden erilaisia kieliresursseja hyväksi niin, että opiskelijat voivat tarvittaessa selittää asioita toisilleen.” V11

Monikielisuuden hyödyntämiseen liittyen nostettiin toisaalta esiin myös ristiriitaisia ajatuksia ja kokemuksia.

”Tietyssä tilanteessa se voi tukea oppimista, mutta useammin olen todennut sen hidastavan, jos ryhmässä on monta samaa kieltä puhuvaa. Helposti heikommat opiskelijat ennemmin tukeutuvat taitavaan kaveriin kuin yrittävät itse, lisäksi suomen kielen käyttö jää minimiin, kun kavereille voi puhua omaa kieltä ja kaveri auttaa tulkkamaan opettajalle.” V5

Opettaja voi kokea olevansa puun ja kuoren välissä opiskelijan oman äidinkielen merkityksen tiedostamisen ja kielirepertuaarien käytännön hyödyntämisen suhteen. Opettajia itse ei nähty aktiivisina toimijoina ensikielten hyödyntämisessä, vaan monikielisyys tuotiin esiin lähinnä samaa kieltä äidinkielenään puhuvien kielellisenä vertaistukena luokassa.

Kaikki opettajat ilmoittivat pääasialliseksi opetus- ja kommunikointikielekseen suomen kielen. Opiskelijoiden mainittiin niin ikään käyttävän ensisijaisesti keskinäisessä kommunikoinnissaan

suomen kieltä (78% vastaajista). Muita mainittuja kommunikointikieliä olivat englanti (56%) sekä opiskelijoiden omat äidinkielet, joista eniten mainintoja saivat ukraina, venäjä ja arabia. Kielivalintoja luonnehdittiin siten, että luokassa puhutaan useimmiten suomea, mutta tauoilla vaihdetaan itselle helpompaan kieleen ja toisaalta siten, että yhteisen äidinkielen puuttuessa kommunikointikielenä käytetään suomea ja englantia tai *mitä tahansa kieltä, mitä he osaavat*, kuten yksi vastaajista asian ilmaisi.

Osallisuus ja sen tukeminen liitettiin suomalaisen kulttuurin ymmärtämiseen, yhteiskuntaan integroitumiseen ja koulutusjärjestelmässämme toimimiseen. Myös vuorovaikutuksen tukeminen tunnistettiin osallisuutta edistäväksi tekijäksi. *Vuorovaikutukseen osallistumiseen rohkaiseminen, vaikka opiskelijan kielitaito olisi vasta kehitymässä*, nähtiin tärkeänä ja opettajan rooli *vuorovaikutuksen vahvistamisessa ja opiskelijan ilmaisun tukemisessa käytössä olevalla kielellä* merkittävänä. Kielen aktiivisen käytön koettiin tukevan sekä kielen oppimista että osallisuuden kokemusta opiskelijan kielitaitotasosta riippumatta. Luokahuonevuorovaikutuksen tukemisen ohella opettajan tehtäväksi mainittiin ohjaus ja tuki myös opiskelijan muilla elämäntilanteilla.

”Ohjataan ja neuvotaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulutuksessa toimimiseen.” V9

”Tuoda opiskelijalle kokemus siitä, että hän on yhtä hyvä kuin muut opiskelijat, saada kiinnostumaan Suomesta ja yhteiskunnastamme, myös kielestä.” V7

Yhteiskuntaan integroituminen ja oppilaitosmaailmassa toimiminen edellyttää kulttuurista ja kulttuurienvälistä ymmärrystä, minkä muutamat vastaajista liittivät osaksi osallisuuden tukemisen periaatteita. Eräs opettaja painotti myös kielen oppimisen merkitystä kulttuurienvälisen ymmärryksen rakentamisessa:

”Tavoitteena on antaa opiskelijalle ymmärrettävä sanasto, jonka avulla voi kehittää syvempää ymmärrystä eri kulttuurin asioista.” V12

Yhdenvertaisuus nousi tutkimukseni aineistosta kielitietoisuuden opetuksen kolmanneksi arvoksi. Se välittyi erityisesti opettajien pohdinnoissa kielitietoisuuden opetuksen tärkeimmistä tavoitteista, minkä lisäksi osa opettajista perusteli käyttämiään opetus- ja tukimenetelmiä pyrkimyksellä yhdenvertaisuuden periaatteen noudattamiseen. Yhdenvertaisuus kiteytyi opiskelijoiden yhtäläisen arvostuksen, yksilöllisyyden huomioimisen ja tasavertaisten oppimismahdollisuuksien teemoihin. Opiskelijoiden yhtäläinen arvostus ja kunnioitus kietoutuvat myös tiiviisti osaksi kielellisen moninaisuuden arvostamista.

Opiskelijoiden yksilöllisyyden arvostaminen ja samalla kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista huolehtiminen heijastuivat muun muassa vastauksesta, jossa monipuolisten opetusmenetelmien käyttöä perusteltiin sillä, että *ihmiset oppivatkin eri tavoilla*. Myös muutamat muut vastaajat korostivat opetus- ja tukimenetelmien valinnassa opiskelijälähtöisyyttä. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ohella erityisen tuen opiskelijoiden nähtiin hyötyvän usein samoista, opiskelijälähtöisistä opetusmenetelmistä.

Tasavertaisten oppimismahdollisuuksien tema mainittiin aineistossa selkeästi useimmin. Opettajat pitivät tärkeänä, että kaikilla opiskelijoilla on yhtäläiset mahdollisuudet seurata opetusta, ymmärtää sekä kieltä että sisältöjä, ja oppia. Opettajan tehtävänä oli *tarkkailla, pysyykö jokainen mukana*.

”Tehdä opetuksesta sellaista, että kaikilla on paremmat mahdollisuudet seurata.” V4

”Sen [kielen] pitää olla sellaista, että mahdollisimman moni opiskelija ymmärtää sitä kieltä.” V16

”Kielitietoisien opetuksen avulla oppijoilla on tasapuolinen mahdollisuus ymmärtää ja oppia asia.” V8

”Huolehdiin, että kaikki ymmärtävät opiskeltavan asian.” V14

Esimerkiksi opetusmenetelmien ja -materiaalien valinnalla pyrittiin varmistamaan yhdenvertaiset oppimisen mahdollisuudet kaikille.

”Kaikki ymmärtävät puhutun, luetun ja kirjoitetun tekstin sisällön.” V15

”Valitaan menetelmät, jotka takaavat oppimisen saavutettavuuden kaikille.” V9

5.1.2 Kielitietoisien opetuksen tavoitteet

Muodostin kielitietoisien opetuksen tavoitteita koskevaan kuvauskategoriaan neljä alakategoriaa, joita ovat opetuksen kielellinen saavutettavuus, kieleen liittyvien taitojen kehittyminen, kulttuurienvälinen oppiminen ja kokemus tasavertaisuudesta. Edellisessä kuvauskategoriassa esittelemäni arvot muodostuivat pitkälti kielitietoisien opetuksen tavoitteita käsittelevistä vastauksista, minkä vuoksi käytän tässä kuvauskategoriassa joitain samoja aineistolainauksia. Olen pyrkinyt pitämään tämän kuitenkin minimissä ja jättänyt täten lukijalle mahdollisuuden tarkastella ja pohtia kielitietoisien opetuksen arvojen ja tavoitteiden yhteenkietoutumista. Opettajien vastauksissa määriteltiin tavoitteita niin pedagogiikkaan, opetuskieleen ja sisältöihin kuin laajemmin yksilöiden ja kulttuurienväliseen ymmärtämiseen ja arvostamiseen liittyen.

Opetuksen kielellinen saavutettavuus nousi tavoitteista selkeimmin esiin mukaillen opettajien vastauksissaan ilmentämää yhdenvertaisuuden periaatetta. Kielitietoisien opetuksen tärkeimpänä tavoitteena pidettiin siis sitä, että opetus on kielellisesti saavutettavaa sekä kielen että sisältöjen osalta.

”Kaikki oppivat opettavat asiat kielitaitotasosta riippumatta.” V11

”Kaikilla on mahdollisuus ymmärtää paremmin ja saa oppia asian.” V18

Kielellisen saavutettavuuden näkökulmasta *opetuskielen ymmärtäminen* nähtiin tärkeänä tavoitteena ja tähän liittyen opettajat toivat esiin toisaalta opettajan käyttämän kielen merkityksen ja toisaalta oppimisympäristön sekä opetusmenetelmien ja -materiaalien saavutettavuuteen liittyviä käsityksiä. Tärkeintä oli, että kielitietoisien opetuksen avulla *opiskelu ja oppiminen onnistuu sillä kielellä, millä opetusta annetaan.*

”Suomenkielinen opetus tehdään niin, että käytetään mahdollisimman selkeää kieltä.” V16

”Turvallinen ja saavutettava ympäristö, jossa opiskelijalla on mahdollisuus oppia omien tavoitteidensa mukaisesti.” V6

”Oppija ymmärtää käytetyn opetusmateriaalin, opetuskielen ja hyötyy tasosta suhteessa omiin tavoitteisiinsa.” V3

Kieleen liittyvien taitojen kehittämisessä opetuksen sopiva taso pyrittiin saavuttamaan opiskelijoiden omien kielitaidon kehittämistavoitteiden mukaisesti. Tavoitteena oli tarjota opiskelijoille *sopivasti haastetta nousta seuraavalle tasolle kielessä. Sanaston ja tilanteisen kielenkäytön oppiminen* nähtiin niin ikään kielitietoisien opetuksen avulla tavoiteltavina kielellisinä taitoina. Myös kielitaidon kehittymistä tukevaa opetusmateriaalia ja opettajan aktiivista roolia kielen oppimisen edistäjänä pidettiin tärkeänä.

”Auttaa opiskelijoita kehittämään suomen kielen taitoa tarjoamalla sopivan tasoista materiaalia (lähikehityksen vyöhyke).” V5

Oppijan oppimaan kannustamisella haluttiin lisäksi tukea yleistä oppimismotivaatiota. Aktiivista osallistumista pyrittiin pitämään yllä tavoittelemalla opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Yksi opettajista vastasikin, että *”toimiva vuorovaikutus toimijoiden eri lähtökohdista ja tavoitteista huolimatta”* on kielitietoisien opetuksen tärkein tavoite, korostaen näin tarvetta huomioida kunkin opiskelijan yksilölliset tarpeet ja tavoitteet, sekä arvostaa ja hyödyntää

niitä opetuksen toteuttamisessa. Toinen opettaja nosti ainoana kaikista vastaajista esiin tavoitteen *kielen merkityksen ja tärkeyden ymmärtämisestä sekä opettajan että opiskelijan näkökulmasta*. Esittelen opettajan ymmärrystä kielen merkitykseen liittyen tarkemmin seuraavassa alaluvussa opettajan tietoja ja taitoja käsittelevän kuvauskategorian kohdalla.

Kieleen liittyvien taitojen kehittymistä hahmotettiin lisäksi hieman erilaisesta näkökulmasta, sillä kielitietoisien opetuksen tavoitteena nähtiin myös opettajan ammattitaidon kehittyminen ja sen merkitys koulu yhteisön kielitietoisien toimintakulttuurin edistämiseksi.

”Opettajan monipuolisen osaamisen vahvistaminen sekä opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttaminen ja kehittäminen sanoista käytäntöön koulu yhteisöissä.” V13

Kulttuurienvälinen oppiminen oli opettajien käsitysten mukaan myös yksi kielitietoisien opetuksen tärkeimmistä tavoitteista, vaikka se ei aineistosta noussut läheskään yhtä usein esiin kuin kaksi edellä esiteltyä tavoitetta. Tähän alakategoriaan keräytyissä merkitysyksiköissä korostui opiskelijan aktiivinen rooli oppijana kulttuurienvälisessä oppimisessa. *Kielen oppimisen avulla haluttiin kehittää opiskelijoiden kulttuurista ymmärrystä sekä innostaa heidät oppimaan Suomesta ja suomalaisesta yhteiskunnasta*. Toisaalta yksi opettajista tiivisti kielitietoisien opetuksen tärkeimpään tavoitteeseen opettajan yhtäläisen roolin oppijana kulttuurienväliseen ymmärrykseen ja kielellisten taustojen arvostamiseen liittyen:

”Kieli- ja kulttuuritaustan moninaisuuden näkeminen rikkautena.” V9

Moninaisten kieli- ja kulttuuritaustojen näkeminen rikkautena, erityisesti opettajan mallintamana, heijastelee myös tutkimuksessani ilmenneitä kielitietoisien opetuksen arvoja.

Tasavertaisuuden kokemuksen tuottaminen liittyy läheisesti opettajan kulttuurienväliseen ymmärrykseen ja sen osoittamiseen osana kielitietoista opetusta. Muutamit opettajista toivat opiskelijoiden kokemuksen tasavertaisuudesta ja yhtäläisestä arvostuksesta eksplisiittisesti esiin pohdinnoissaan kielitietoisien opetuksen tavoitteista:

”Kaikki opiskelijat kokevat olevansa arvokkaita ja kunnioitettuja omasta kielitaustastaan huolimatta.” V16

”Tuoda opiskelijalle kokemus siitä, että hän on yhtä hyvä kuin muut opiskelijat.” V7

Opettajien pyrkimys tuottaa opiskelijoille kokemus yhtäläisestä ihmisarvosta kietoutuu osaksi kielitietoisien opetuksen yhdenvertaisuusperiaatetta, mikä käy ilmi myös monien vastaajien esiin tuomasta tavoitteesta tarjota *oppimisen mahdollisuus tasapuolisesti kaikille*.

Opettajien käsitykset kielitietoisien opetuksen tavoitteista vaihtelevat tutkimukseni perusteella hyvin konkreettisista, useimmiten kielen oppimiseen liittyvien tietojen ja taitojen omaksumisesta laaja-alaisempiin ja arvopohjaisiin opetuksen toteuttamista ohjaaviin periaatteisiin. Kielellisen saavutettavuuteen ja kielellisten taitojen kehittymiseen liittyvät näkökulmat painottuvat enemmän suomen kielen ja suomi toisena kielenä -opettajien vastauksissa, kun taas kulttuurienvälistä oppimista ja tasavertaisuuden kokemuksen tuottamista korostivat pääasiassa muita koulutustaustoja edustavat vastaajat.

5.1.3 Kielitietoisien opettajan tiedot ja taidot

Esittelen tässä kuvauskategoriassa vastaajien kielitietoisien opetuksen toteuttamiseen liittämää opettajan osaamista kuvaavia tietoja ja taitoja. Muodostin kuvauskategoriaan kolme alakategoriaa, jotka ovat opiskelijoiden moninaisten taustojen huomioiminen, ymmärrys kielestä ja kielen oppimisesta sekä kielellisen saavutettavuuden huomioiminen. Nämä alakategoriat ilmentävät aineistossa esiin tuotuja käsityksiä siitä, millaista osaamista TUVA -opettajat yhdistivät kielitietoisien opetuksen toteuttamiseen. Opettajan tietoihin ja taitoihin kuuluu sekä tietoon ja uskomuksiin perustuvaa ymmärrystä että käytännön pedagogista osaamista ja toimintaa. Usein on kyse näiden molempien yhdistymisestä.

Opiskelijoiden moninaisten taustojen huomioiminen välittyi ensinnäkin *opettajien tietoisuutena opiskelijoiden kieli- ja kulttuuritaustoista ja tämän huomioimisena käytännön toiminnassa ja pedagogiikassa*. Opettajan kulttuurienvälisen osaamisen ajateltiin mahdollistavan opiskelijan ymmärtämisen paremmin.

”Opettaja huomioi opiskelijat, joille suomen kieli ei ole äidinkieli.” V10

”Kielitietoisuus käsittää ymmärryksen opiskelijan taustasta ja kulttuurista. Ymmärrys siitä, miten erilaiset kasvuympäristöt ja kulttuuri vaikuttavat siihen, miten opiskelija ymmärtää asiat.” V12

Opiskelijan kokonaisvaltaiseen ja samalla hyvin konkreettiseen ymmärtämiseen liittyen eräs vastaajista nosti myös esiin opettajan taidon *tulkita ja ymmärtää huonosti suomen kieltä osavaa opiskelijaa*. Opiskelijoiden taustoihin ja niiden huomioimiseen liitettiin lisäksi aiemman osaamisen tunnistamista ja tunnustamista:

”Myös opiskelijan omaa kieltä ja aiempaa tietoa voi tietyissä tilanteissa hyödyntää.” V5

Kielellisten taustojen tiedostamiseen liittyen korostettiin toisaalta yleisesti eri kielten ja kieliryhmien ja toisaalta opiskelijoiden kielitaitotason huomioimista käytännön opetustyössä. Opettajat pitivät tärkeänä, että opettajan käyttämä kieli ja opetusmateriaalit vastaavat opiskelijoiden kielitaitotasoa.

”Huomioin, että ryhmässä on eri kieliä puhuvia opiskelijoita.” V14

”Ymmärrys tekstien ja kielen tasosta suhteessa oppijoiden kielitaitoon.” V3

”Olla kartalla siitä, ettei kaikkien suomen kielen taito ole syntyperäisen suomalaisen opiskelijan tasolla, joten tehtävät mitoitettava sen mukaan.” V7

Opettajien mukaan opiskelijoiden moninaisiin taustoihin voi liittyä myös erilaisten tuen tarpeiden tunnistamista ja yksilöllisyyden huomioimista. Esimerkiksi *erilaisten oppijoiden ja kielellisistä vaikeuksista kärsivien opiskelijoiden huomioiminen* nostettiin esiin. Tuen tarpeita ja opiskelijan oppimista edistäviä tekijöitä pyrittiin kartoittamaan henkilökohtaisissa osaamisen kehittymissuunnitelmakeskusteluissa (HOKS). Opintojen henkilökohtaistaminen nähtiin yhtenä keinona vastata opiskelijoiden yksilöllisiin tuen tarpeisiin.

”Yleensä opiskelijan kanssa yhdessä keskustellaan, mikä auttaa oppimista esim. Hoksissa. Erityisesti huomioiden niitä opiskelijoita, joilla on erityisen tuen tarpeita.” V6

Ymmärrys kielestä ja kielen oppimisesta kuvastaa opettajien ilmentämiä käsityksiä kielen merkityksestä sekä kielen oppimiseen liittyvistä näkökulmista ja periaatteista. Useat opettajista luonnehtivat kielen merkitystä omien maahanmuuttajataustaisten, opetuskieltä opettelevien opiskelijoidensa näkökulmasta:

”Kieli on oppimisen väline ja se on oppimisen kohde kaikissa aineissa.” V17

Kielen ja sisältöjen yhtäaikaista oppimisen esiin tuominen heijasteli opettajien ymmärrystä kielen perustavanlaatuisesta merkityksestä oppimisessa, minkä lisäksi opettajat näkivät kielen merkityksen myös laajemmin:

”Tiedostetaan se, että kieli on tärkeä ajattelun, oppimisen ja vuorovaikutuksen väline.” V8

”Opettajat ymmärtävät, että kieli on heidän työkalunsa.” V16

”Kieli on muutakin kuin sanoja.” V15

Yleisesti kielitaidon kehittymisen ohella kieltä oppimisen kohteena kuvailtiin *sanaston, fraasien ja tilanteisen kielenkäytön oppimisena*. Yksi opettaja viittasi lisäksi opiskelijoiden *kielellisen herkkyyden ja kielentajun kehittämiseen* sanojen ja lauseiden semantiikkaa eli sisäisiä merkityksiä tarkastelemalla. Kielen oppimiseen liittyen aineistostani erottui useita näkökulmia, jotka heijastelivat opettajien ymmärrystä toisen kielen oppimiseen liittyvistä periaatteista. Esimerkiksi spesifit ilmaukset kielitaidon eri osa-alueiden kehittymisestä, joista muutamien olen esitellyt juuri edellä, kuvastavat opettajien ymmärrystä akateemisen kielitaidon eriytyneisyydestä arkiseen puhekieleen verrattuna. Tärkeimpänä korostui kuitenkin turvallisen oppimisilmapiirin merkitys. Opettajan rooli turvallisen ilmapiirin luomisessa nähtiin merkittävänä.

”Positiivinen, turvallinen, kunnioittava ja kannustava ilmapiiri kaiken oppimisen pohjana, kaikenikäisille oppijoille.” V16

”Turvallinen ja positiivinen oppimisympäristö edistää oppimista.” V12

”Myös opettajan tulee olla sellainen, että häneltä uskalletaan kysyä ja hänelle kehtaa tunnustaa, ettei ymmärtänyt jotakin asiaa.” V10

Kielen oppimiseen liittyen opettajat nostivat esiin lisäksi lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisen eli opiskelijan nykyiseen kielitaitotasoon nähden hieman kielellisesti haastavamman opetuksen ja opetusmateriaalin. Sopivan haastavan tason hyödyntäminen nähtiin kielen oppimista edistävänä tekijänä ja kehityksen todettiin *tapahtuvan muualla kuin tutussa*. Lähikehityksen vyöhykkeellä toimimiseen yhdistettiin myös vertaisoppiminen, mitä pyrittiin hyödyntämään esimerkiksi tuomalla *ryhmätöissä eritasoisia opiskelijoita yhteen* tai järjestämällä oppimislanteita, joissa *suomen kieltä äidinkielenä ja toisena kielenä puhuvat opiskelijat työskentelevät yhdessä*.

Muutamia vastaajista tunnustivat lisäksi opiskelijan ensikielen merkityksen toisen kielen oppimisessa. Erään opettajan mukaan *opiskelijan kielentajua* eli kykyä ymmärtää ja käyttää kieltä

tarkoituksenmukaisesti eri tilanteissa *voidaan kehittää oman äidinkielen ja muiden kielten vuorovaikutuksena*. Jotkut toivat vielä esiin kielen oppimisen olevan ylipäättään aikaa vaativa prosessi:

”Kielitietoisuudesta huolimatta eteneminen on hitaampaa, koska vieraan kielen prosessointi vie aina aikaa.” V5

Kielellisen saavutettavuuden huomioiminen oli aineistoni perusteella kielitietoisien opettajan tiedoista ja taidoista keskeisin, sillä tämän alakategorian alle kerääntyi selvästi eniten merkityksellisiä ilmauksia. Useimmat vastaajista yhdistivät kielitietoiseen opetukseen opettajan taidon huomioida opetuksen kielelliseen saavutettavuuteen liittyviä näkökulmia ja mukauttaa opetustaan, oppimisympäristöä, opetusmateriaaleja sekä käyttämäänsä kieltä saavutettavammaksi ja täten mahdollisimman monelle opiskelijalle ymmärrettävämmäksi. Kielellisen saavutettavuuden huomioiminen käsittää aineistoni perusteella opettajan kyvyn muokata opetuskieltä selkeämmäksi ja oppimisympäristöä saavutettavammaksi sekä taidon keskittyä ydinasioiden opettamiseen ja varmistaa ymmärtäminen.

Opetuksen kielellinen saavutettavuus nousi muutamien opettajien vastauksissa eksplisiittisesti esiin. Heidän mukaan kielitietoisessa opetuksessa *otetaan huomioon opetuksen ja kielen saavutettavuus*. Keskeinen ajatus oli, että kaikki opiskelijat pääsevät käsiksi opetussisältöihin ja opettajan rooli nähtiin aktiivisena opetuksen muokkaamisessa ymmärrettäväksi. Joskus opettajan täytyi *etsiä keinoja parempaan kommunikointiin* opetuksen saavutettavuuden turvaamiseksi. Opettajien mukaan opetuksen saavutettavuutta voitiin tukea kiinnittämällä huomiota opetuksessa käytettyyn kieleen. Tähän liitettiin selkeän sanaston käyttö, kielen rakenteiden yksinkertaistaminen ja monimutkaisen kielen välttäminen.

”Ymmärrystä siitä, miten oma kielenkäyttö vaikuttaa vastaanottajan mahdollisuuksiin ymmärtää tuottamaani tekstiä.” V5

”Kielenkäytön, sanaston tietoista huomiointia. Opettaja kiinnittää huomiota opetuksen kieleen, kielenkäyttötilanteisiin.” V17

”Oman kielenkäytön (sanaston, tempon, rakenteiden jne.) tunnistamista ja tiedostamista, sen tilannesidonnaista käyttöä.” V2

”Ympäristön muokkaamista kielellisesti saavutettavammaksi oli kyseessä sitten oma puhe, tehtävät, luokka yms.” V6

Kyky selittää sanoja ja käsitteitä nähtiin niin ikään kielitietoisien opettajan taitona. Opetuksen kielelliseen saavutettavuuteen liitettiin lisäksi opettajan kyky tunnistaa opetuksessa käytettyyn

kieleen ja toisaalta opiskelijoiden *kielen hallintaan liittyviä haasteita*. Jotkut opettajista toivat esiin *ydinasioiden tunnistamisen merkityksen* ja totesivat, että niihin keskittymisen avulla opettavat sisällöt ovat paremmin kaikkien saavutettavissa. Konkreettisesti tätä voitiin toteuttaa esimerkiksi *keskeisiä käsitteitä poimimalla*.

”Monesti vähemmän on enemmän eli asioiden selkeyttäminen ja yksinkertaistaminen sekä ydinasioihin keskittyminen.” V10

Opetuskielen haasteiden tunnistamiseen liittyen eräs opettajista korosti myös opettajan kykyä merkitys- ja lauseopillisten ulottuvuuksien tunnistamiseen ja opettamiseen kieltä opetteleville opiskelijoille. Tällainen kielen analyttinen tarkastelu yhdistettiin suomen kielen tunneille, missä opiskellaan sekä kieltä että kielestä.

Opetuksen kielelliseen saavutettavuuteen liitettiin vielä ymmärryksen varmistamisen merkitys. Opettajan tehtävänä nähtiin toisaalta varmistaa konkreettisesti, että opiskelijat ovat ymmärtäneet annetut ohjeet ja toisaalta mahdollistaa epäselväksi jääneistä asioista kysyminen. Muutama opettajista korostivat, että kysyminen ja oman ymmärtämättömyyden myöntäminen voi olla opiskelijalle vaikeaa, minkä vuoksi opettajan tuki on avainasemassa. Tässä auttaa myös turvallinen oppimisilmapiiri luokassa.

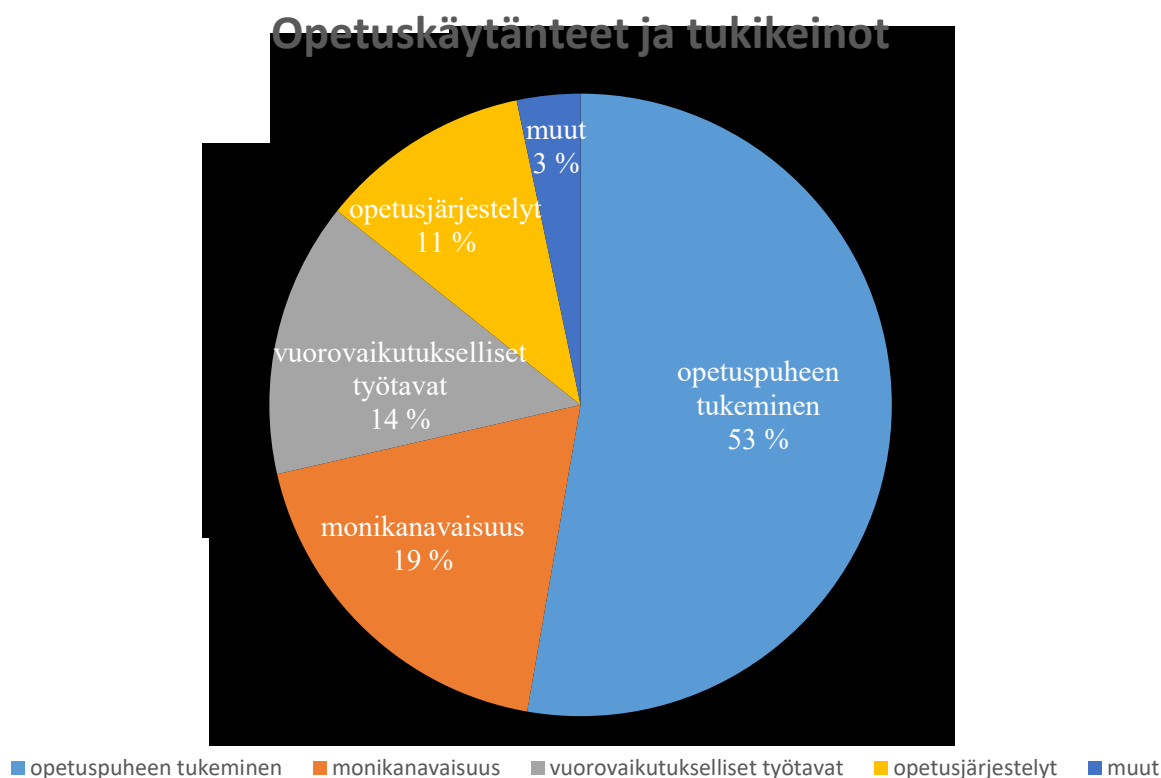
”Tarkkaillaan, pysykö jokainen mukana ja varmistetaan kysymällä. Varmistetaan kiertämällä luokassa, että jokainen saa tehtävänannosta kiinni ja että jokaisen on mahdollista kysyä epäselviksi jääneitä asioita.” V9

”Turvallinen ilmapiiri ryhmässä on tärkeä, koska se mahdollistaa kysymisen.” V1

Opettajan taito huomioida opetuksen kielellinen saavutettavuus ja mukauttaa opetusta ymmärrettävämmäksi heijastui aineistossani lähes kaikkien opettajien vastauksissa koulutustaustasta ja maahanmuuttajataustaisten parissa kertyneen opetuskokemuksen laajuudesta riippumatta. Opetuskielen haasteiden tunnistaminen korostui puolestaan suomen kielen ja suomi toisena kielenä -opettajien vastauksissa, mitä voitaneen selittää heidän asiaan liittyvällä koulutuksella. Seuraavassa alaluvussa esittelen tarkemmin, millaisin opetus- ja tukimenetelmin opetuksen kielellinen saavutettavuus pyritään TUVA -opettajien keskuudessa mahdollistamaan erityisesti maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille.

5.1.4 Oppimista edistävät opetuskäytänteet ja tukikeinot

Kielitietoisen opetuksen sisäistä rakennetta kuvaavan tulosavaruuden neljäs kuvauskategoria koostuu TUVÄ -opettajien kielitietoisiin opetuskäytänteisiin ja oppimisen tukeen liittyvistä käsitteistä. Tämän kuvauskategorian sisältö rajautuu opettajien hyödyntämiin käytännön menetelmiin, joiden he ovat kokeneet edistävän maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden oppimista. Näkökulma on täten opetuksen kielellistä saavutettavuutta konkreettisempi tuoden esiin opettajien erilaisia pedagogisia ratkaisuja sekä oppimisen tukemiseen liitettyjä opetusjärjestelyjä ja keinoja. Koska maahanmuuttajataustaiset opiskelijat opiskelevat yhtäaikaaisesti sekä kieltä että oppisisältöjä, puhun tässä aluvuossa kielen oppimisen sijaan yleisesti oppimisesta. Olen koostanut yhteenvedon opettajien mainitsemista opetus- ja tukikäytänteistä kuvioon 5. Prosenttiosuudet on laskettu merkityksellisten ilmauksien lukumäärien perusteella.



KUVIO 5. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden oppimista edistävät opetuskäytänteet ja tukikeinot

Opetuspuheen tukeminen nousi keskeisimmäksi kieltä opettelevien opiskelijoiden oppimista edistäväksi tukikeinoksi. Tämä on linjassa opettajien käsitysten kanssa opetuksen kielellisestä

saavutettavuudesta, johon liittyen aineistossani korostui ensisijaisesti opetuksessa käytetyn kielen muokkaaminen ymmärrettäväksi. *Selkokieli* oli useimmin mainittu käytännön tukikeino tähän liittyen. Selkokielisyyden periaate ulottui koskemaan puheen ohella myös kirjallisia ohjeita ja oppimateriaaleja. Selkeän opetuspuheen tuomaa tukea vahvistettiin esimerkiksi opiskelijoille jaettavalla *tukisanastolla* ja *kirjoittamalla taululle keskeisiä sanoja ja käsitteitä*. Myös sanojen selittämistä ja uusien tai vaikeiden termien avaamista pidettiin tärkeänä.

”Puhuttua ja kirjoitettua suomen kieltä helpotetaan eli käytetään selkokieltä kaikessa opetuksessa.” V16

”Puhun selkeää suomen kieltä ja selvennän asioita opiskelijoille.” V14

”Selkokieli, ymmärryksen varmistaminen, termien avaaminen ja taululle kirjoittaminen, toisto.” V11

”Selkeä opetuspuhe ja oppimateriaali, riittävä aika.” V5

Ajan antaminen liitettiin sekä rauhalliseen etenemistahtiin oppitunneilla että oppisisältöjen omaksumiseen varattuun aikaan ylipäänsä. Useat opettajista mainitsivat oppimisen vaativan myös paljon toistoa. Ymmärryksen varmistamista eräs opettajista kuvaili seuraavasti:

”Paljon toistoa ja pyyntö että opiskelijat selittävät asioita. Ei juurikaan kyllä/ei-kysymyksiä vaan mitä vielä haluat tietää -kysymyksiä.” V18

Oman ymmärtämättömyyden myöntäminen voi olla monesta eri syystä johtuen opiskelijalle vaikeaa, minkä vuoksi opettajan kysymys ”oletteko ymmärtäneet” ei välttämättä paljasta todellista asianlaitaa. Kun opiskelijat selittävät asioita itse, tukee se sekä sisältöjen että kielen yhtäaikaista oppimista tehokkaasti.

Monikanavaisuus nostettiin esiin opetuspuheen tukemisen ohella merkittävänä maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden oppimista tukevana keinona. Yksinkertaisimmillaan sitä edusti opetuspuhetta selventävä *kuvatuki*. Myös *videot, pelit ja konkreettiset työvälineet* kuten musiikinpanovälineet edistivät opettajien mukaan oppimista. Monikanavaisuuteen liitettiin ylipääntään opettajan monipuoliset ilmaisukeinot ja niiden yhdistäminen eli *multimodaalisuus*. Kuten eräs opettaja asian ilmaisi: *”asiat opitaan kuuntelemalla, lukemalla, kirjoittamalla.”* Edellä mainittujen konkreettisten keinojen ohella yksi opettajista mainitsi *toiminnallisuuden* toimivaksi pedagogiseksi lähestymistavaksi opetettaessa maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita. Siihen voitaneen sisällyttää useita monikanavaisia työskentelytapoja kuten pelit ja kaikki konkreettinen tekeminen.

Vuorovaikutuksellisiin työtapoihin liittyen opettajien vastauksissa korostuivat keskusteluille pohjautuvat *yhteiset oppimistilanteet sekä pari- ja ryhmätyöt*. Vuorovaikutuksellinen työskentely saattoi olla opettajan ja opiskelijoiden välistä tai opiskelijoiden keskinäistä. Tärkeää oli, että kaikki pääsivät käyttämään kieltä mahdollisimman monipuolisesti kaikilla oppitunneilla. Opettajan *kyseleminen* ja *henkilökohtainen ohjaus luokassa kiertelemällä* tukivat opiskelijoiden opetukseen ja vuorovaikutukseen osallistumista. Myös *yhdessä lukeminen* nähtiin yhtenä vuorovaikutuksen pohjautuvana keinona tutustua teksteihin ja oppia uusia sanoja niistä yhdessä keskustelemalla.

Opetusjärjestelyistä eriyttäminen oli yksi tärkeä keino tukea kieltä opettelevien opiskelijoiden oppimista tarkoituksenmukaisesti. Opettajien mukaan opiskelijaryhmät ovat usein kielitaitotasoiltaan hyvin heterogeenisiä, jolloin opetuksen ja oppimateriaalien eriyttäminen on hyvä keino vastata kunkin opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin ja tarjota sopivan haastavia tehtäviä oppimisen edistämiseksi. Joskus eriyttäminen toteutui yhteistyössä toisen opettajan kanssa.

”Opetuksen eriyttäminen eli ryhmässä saa tarvittaessa myös erityisopettajan pienryhmäopetusta, jossa harjoitellaan kirjoittamaan suomea käsin.” V13

”Helpot asiat käydään yhdessä ja sitten lähdetään eriyttämään ja haastamaan.” V1

Lisäksi opetuksen järjestämiseen liittyvinä tukikeinoina mainittiin *pienet ryhmäkoot, riittävä aika, struktuurit ja aiheiden ennakointi sekä tukiopetus*, jonka tarjoamista matalalla kynnyksellä pidettiin tärkeänä. **Muut** maahanmuuttajataustaisen oppimista edistävät opetuskäytänteet ja tukikeinot korostivat enemmän kielen oppimisen näkökulmaa. Muutamit opettajista nimitettiin pitivät vielä tärkeänä *erilaisten lukutekniikoiden opettelemista, autenttisten tekstien lukemista ja tulkintaa sekä ohjattua tekstin tuottamista*.

Aivan kaikki opettajat eivät perustelleet hyväksi havaitsemiaan opetuskäytänteitä ja tukikeinoja, mutta keskeisimmiksi perusteluiksi aineistosta nousivat opiskelijoiden tarpeisiin vastaaminen ja yksilöllisyyden huomioiminen. Useat opettajista mainitsivat myös toisen kielen oppimisen tukemiseen liittyviä periaatteita turvallisen oppimisilmapiirin tärkeydestä ja lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvasta oppimisesta. Lisäksi nostettiin esiin kokemukset ja tunteet oppimisen edistäjinä. Kaiken kaikkiaan maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden oppimista edistävien keinojen käyttöä perusteltiin kielitietoiseen opetukseen liittyvillä tavoitteilla ja ne heijastelivat usein opettajien kielitietoisuuteen liittyviä pedagogisia tietoja ja taitoja sekä opetusta ohjaavia arvoja.

5.2 Kielitietoisien opetuksen toteuttamista haastavat ja tukevat tekijät

Tässä aluvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni kokoamalla yhteen TUVA -opettajien käsityksiä kielitietoisien opetuksen toteuttamisen haasteista ja sitä tukevista tekijöistä. Olen koostanut opettajien käsitykset kuvioon 6, joka kuvastaa tutkimukseni tulosavaruuden toista osaa. Selvitin lisäksi, millaisia resursseja tai täydennyskoulutusta TUVA -opettajat kaipaivat kielitietoisien opetuksen tueksi. Avaan tähän liittyviä tuloksia aluvun päätteeksi. Keskeisimmät haasteet, joita opettajat olivat kokeneet kielitietoisien opetuksen toteuttamisessa, liittyivät opetuksen rakenteellisiin, kielellisiin ja kulttuurisiin tekijöihin sekä opiskelijoiden taustoihin. Kielitietoisien opetuksen toteuttamista tukevat tekijät jakautuivat puolestaan opetuksen järjestämiseen liittyviin ja opettajan ammattitaitoa kuvaaviin tekijöihin. Avaan molempien kuvauskategorioiden alakategorioita tarkemmin seuraavissa aluvuissa.



KUVIO 6. Tulosavaruus kielitietoisien opetuksen haasteista ja sitä tukevista tekijöistä

5.2.1 Keskeisimmät haasteet

Resurssien puute oli opettajien mukaan keskeisin haaste kielitietoisien opetuksen toteuttamisessa. Resurssit koettiin puutteellisiksi niin opettajan ajankäytön, materiaalien saatavuuden kuin yleisten tukiresurssien osalta. Ajan puute vaikeutti sekä opetuksen suunnittelua että toteuttamista. Useiden opettajien mukaan TUVA -koulutukseen ei ole tällä hetkellä saatavilla kielitietoista opetusmateriaalia, jolloin opettajat joutuvat tekemään sitä itse.

”Omassa opetuksessa haasteena on valmiin Tuva-materiaalin puuttuminen, kaikki opetusmateriaali pitää tehdä itse ja myös selkokielellistämiprosessi pitää tehdä itse. Aikaa siihen ei aina ole riittävästi ja työtä tehdään paljon ”lennossa”/tilanteissa.” V16

”Oppimateriaalit eivät vastaa tähän tarpeeseen toistaiseksi, joten itse on pitänyt kehittää materiaaleja. Oman ajan riittäminen opetuksen suunnittelussa.” V13

”Aika ja annetun ajan rajallisuus suhteessa opetettavaan asiaan tai käsiteltäviin asioihin esim. ohjaustilanteissa. Aihealueen rajaamisen haasteet, oppijoiden erilaiset taitotasot, materiaalin muokkaamiseen ja työstämiseen tarvittava aika.” V8

Muutama opettaja nosti haasteena esiin yleisesti *resurssien puutteen*. Resurssit koettiin riittämättömiksi myös *oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja erityisen tuen tarjoamiseen* liittyen.

Opetusjärjestelyjä koskevat haasteet liittyivät opetusryhmien rakenteeseen, opetuksen eriyttämiseen ja sopivan tason löytämiseen kaikkien opiskelijoiden oppimista tukevaksi. Suuret ja heterogeeniset opetusryhmät koettiin kuormittavina. Seuraavan opettajan kokemus opiskelijoiden vaihtelevasta taitotasosta kuvaa melko yleistä ongelmaa maahanmuuttajakoulutuksen parissa:

”Ryhmät ovat isoja ja niissä on hyvin eri tasoisia oppijoita. Opetan aikuisia maahanmuuttajia ja heidän koulutustaustansa vaihtelee parista vuodesta peruskoulua maisterin tutkintoon (vanhassa kotimaassaan).” V16

Opiskelijoiden suurista yleisistä ja kielellisistä osaamistasojen eroista johtuen opettajat kokivat haastavaksi löytää opetukselleen sopivaa tasoa ja etenemisvauhtia. Sekaryhmissä *suomea äidinkielenään puhuvat tuskastuivat ajoittain liian helppoon opetukseen ja hitaaseen tahtiin*. Yhteistyö eritasoisten opiskelijoiden ja toisaalta suomea äidinkielenään puhuvien ja maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden välillä nähtiin kuitenkin kielen oppimista edistävänä tekijänä, kuten edellisessä tulosluvussa olen tuonut ilmi. Yksi opettajista nosti esiin opiskelijoiden vaihtelevien taitotasojen parissa luovimisen positiivisena haasteena:

”Kun ryhmään tulee hitaasti oppivia, niitä jotka ei osaa lukea, niitä joilla ei ole koulustaustaa ja sellaisia korkeakoulutettuja, jotka ovat tulleet kotoutumiskoulutuksen nopealta polulta ja puhuvat suomea B1 -tasoisesti. Kun nämä kaikki ovat samassa ryhmässä, kaikille mielekkään tekemisen suunnittelemisen ja toteuttaminen on ajoittain haastavaa ja työlästä. Toki myös superpalkitsevaa ja tykkään hirveesti ♥.” V6

Kielelliset haasteet liittyivät opettajan käyttämään kieleen, opiskelijoiden äidinkieliin ja kielitaitotasoon sekä vaihteleviin kielenkäyttötilanteisiin. Opetuksessa opettajat pitivät kieleen liittyen erityisen vaikeana käsitteiden avaamista. Käsitteiden selittämisen haasteet yhdistettiin sekä opettajaan, opiskelijaan että suomen kieleen.

”Abstraktien termien avaaminen suomeksi voi olla vaikeaa. Joskus synonyymit ovat vaikeampia kuin alkuperäinen sana.” V11

”Kaikki käsitteet eivät ole tuttuja maahanmuuttajille, käsitteiden selittäminen joskus vaikeaa.” V14

Erään opettajan mukaan hänen *on pitänyt oppia puhumaan toisenlaista suomen kieltä*, mikä viitanee yleisesti selkokielen käytön opettelemiseen, mutta myös *nuorten käyttämän kielen erilaisuuden ymmärtämiseen esimerkiksi työelämässä käytettyyn kieleen verrattuna*. Opiskelijoiden puutteellinen sanavarasto vaikeutti niin ikään asioiden selittämistä ja ymmärryksen syntymistä.

Opiskelijoiden omien äidinkielten käyttöön suhtauduttiin kahtiajakautuneesti sekä oppimista tukevana että sitä haastavana tekijänä. Olen tuonut näitä ulottuvuuksia alustavasti esiin jo aluluvussa 5.1.1, missä esittelin näkökulmia kielellisen moninaisuuden arvostamiseen ja siihen liitettyä monikielisyyden hyödyntämistä käytännön opetustyössä. Haasteeksi samaa äidinkieltä puhuvat opiskelijat koettiin siksi, että *yhteisen äidinkielen myötä suomen kielen käyttäminen jäi oppitunneilla vähäisemmäksi ja heikommat opiskelijat turvautuivat paremmin omaan yrittämisen sijaan*. Eräs asian esiin nostaneista opettajista koki turhautumista tilanteen vuoksi:

”Kieltä ei opi ilman harjoitusta. Tällaisten ryhmien kanssa on tehty todella paljon työtä, jotta edes suomen kielen tunneilla puhuttaisiin enemmän suomea kuin omaa kieltä.” V5

Kulttuurierot saattoivat joidenkin opettajien mukaan vaikeuttaa asioiden ymmärtämistä opiskelijoiden kehittyvän kielitaidon lisäksi.

”Helpot, selkeät ohjeet ei mene perille, koska voi olla huono kielitaito tai ei hyväksy jotain kulttuurillisesti.” V7

”Jos opiskelijalla ei ole tarpeeksi sanavarastoa, on monimutkaisen asian selvittäminen erittäin haastavaa, varsinkin jos kulttuurit ja käytänteet eroavat toisistaan. Myös ns. helpot asiat tulevat haastavaksi selittää, koska erilainen käsitys asioista kulttuuritaustaan nähden estävät ymmärrystä syntymästä. Esimerkiksi yhteiskunnan rakenne on hyvin erilainen, joten monia asioita on vaikea käsittää.” V12

Kulttuureihin ja yhteiskunnan rakenteisiin liittyvät erot edellyttivät opettajilta usein kykyä selittää ja avata asioita monella tasolla pelkän kielellisen ulottuvuuden sijaan. Tämä haaste ja toisaalta opettajan taito korostunee nivelvaiheeseen sijoittuvassa TUVÄ -koulutuksessa, missä opiskelijat pohtivat jatko-opintopolkujaan ja tulevaisuuden suunnitelmiaan.

Opiskelijoiden elämäntilanteiden koettiin myös toisinaan haastavan kielitietoisien opetuksen toteuttamista. Tähän liittyen oppimisen esteeksi mainittiin erityisesti opiskelijan motivaatio ja sen puute. Motivaation puutteen taustasyöt voivat olla moninaisia ja liittyä joko opiskelijaan yksilönä tai hänen elämäntilanteeseensa.

”Maahanmuuttaneiden opiskelijoiden elämäntilanne on välillä hyvin haastava (esim. sotapakolaisuus). Tällöin oppiminen ei välttämättä ole ykkösprioriteetti opiskelijan elämässä ja voi esiintyä mielialan laskua.” V9

”Opiskelijan motivaatio-ongelma esim. pedagoginen lähestymistapa aiheeseen ei ole välttämättä opiskelijalle mieluinen peli tai leikki.” V1

Opiskelijan tyytymättömyys käytettyyn pedagogiseen lähestymistapaan voi linkittyä myös kulttuurieroihin, sillä usein opiskelijoiden kotimaissa opetus kouluissa on hyvin opettajajohdosta, minkä vuoksi esimerkiksi toiminnallisuus tai pelillisuus saattaa tuntua opiskelun kontekstissa oudolta ja vieraalta. Eräs opettajista toisaalta ihaili opiskelijoiden kokonaisvaltaista positiivista suhtautumista elämään ja opiskeluun:

”Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden asenne on usein hankalastakin elämäntilanteesta huolimatta ihailtava ja sosiaaliset taidot loistavat.” V9

Tässä alaluvussa kuvaamieni kielitietoisien opetuksen toteuttamisen haasteita käsittelevien alakategorioiden ohella yksi opettaja toi haasteena esiin *kielitietoisien opetuksen periaatteita ymmärtämättömät kollegat*, joiden vuoksi toimintaympäristö haastoi opettajan omaa kielitietoista opetusta. Lisäksi yksi opettajista ei ollut kokenut minkäänlaisia haasteita kielitietoisien opetuksen toteuttamisessa. En muodostanut näistä vastauksista omia alakategorioita, sillä Elon ja

kumppaneiden (2022) mukaan luokittelussa on hyvä yhdistää aina vähintään kaksi merkityksellistä ilmaisua (Elo ym. 2022, 220). Halusin tuoda nämä ajatukset kuitenkin esiin, jotta kaikki kielitietoisuuden opetuksen toteuttamisen haasteisiin liitetyt näkökulmat tulevat mainituiksi.

5.2.2 Näkökulmia tukeviin tekijöihin

Kielitietoisuuden opetuksen toteuttamista tukevat tekijät jakautuivat opettajan ammattitaitoa kuvaaviin ja opetuksen järjestämistä koskeviin ulottuvuuksiin. Opettajan ammattitaitoa kuvaavia tekijöitä olivat pedagoginen osaaminen, kielellinen tietoisuus, kulttuurinen sensitiivisyys ja ammatillinen kehittyminen. Opetuksen järjestämiseen liittyvät tekijät koostuivat puolestaan riittävästä resursseista, työyhteisön tuesta, oppimisympäristöstä ja täydennyskoulutuksesta.

Opettajan ammattitaitoon liittyvät tekijät

Pedagoginen osaaminen kielitietoisuuden opettajan ammattitaitoa kuvaavana tekijänä liittyi opettajan taitoon suunnitella ja toteuttaa opetusta monipuolisesti opiskelijoiden tarpeet huomioiden. Myös opettajan ohjausosaamisen merkitystä korostettiin. *Opettajien erilaiset tavat opettaa* koettiin niin ikään kielitietoista opetusta rikastuttavana tekijänä.

”Sopivasti tekemisestä ryhmissä ja itsenäisesti. Monipuolisesti lähestytään asioita eri kanteilta.” V1

”Erilaiset oppijat hyötyvät erilaisista materiaaleista. Ammattitaitoiset ohjauskeskustelut opetuksen tukena auttavat yhteistä ymmärrystä syntymään.” V12

Opettajan ohjausosaamiseen liitettiin myös sosiaaliset taidot. Yksi opettajista painotti erityisesti *hyvien vuorovaikutustaitojen sekä kärsivällisyyden merkitystä* kielitietoisuuden opetuksen toteuttamista tukevana asiana.

Kielelliseen tietoisuuteen liittyi opettajan kyky ymmärtää ja huomioida kielen merkitys oppimisprosesseissa ja tehdä se sensitiivisesti opiskelijoiden omia äidinkieliä arvostaen. Opettajan konkreettisiksi kieleen liittyviksi taidoiksi mainittiin *selkokielen käyttäminen* ja toisaalta myös vieraiden kielten osaaminen. Opettajan hallitsemia muita kieliä voitiin käyttää *tukikielenä* opetuksessa silloin, kun opiskelijoiden joukossa oli samoja kieliä puhuvia. Monikielisyyden hyödyntämisessä nähtiin etuja ja teknologian koettiin tarjoavan siihen hyviä välineitä.

”Oma kokemus ja tietoisuus kielestä.” V4

”Oppilaiden motivoituminen harjoittelemaan ja käyttämään suomen kieltä opetustilanteissa ja niiden jälkeen, esimerkiksi keskusteltaessa muiden kanssa. Sekakielinen puhuminen toimii vahvistavasti ja tässä voidaan hyödyntää myös digitaalisia apuvälineitä, esimerkiksi käännösohjelmia ja tekoälyä, joka voi selittää sanoja eri kielten välillä ja vähän laajemminkin.” V13

”Ja sitten ryhmässä saa auttaa kaveria ymmärtämään kertomalla asian omalla kielellä.” V6

Kulttuurinen sensitiivisyys nähtiin kolmantena opettajan ammattitaitoa kuvaavana, kielitietoisuuden opetuksen toteuttamista tukevana tekijänä. Opettajan kulttuurisen osaamisen ja *eri kulttuurien tuntemuksen koettiin edesauttavan ymmärrettävän opetuksen toteuttamista*. Tämä viitanee opettajan tietoisuuteen kulttuurieroista, jotka saattavat estää ymmärryksen syntymistä, vaikka kielitaito ei sitä estäisi. Opettajan taito kohdata moninaisista taustoista tulevia opiskelijoita sensitiivisesti näyttäytyi lisäksi yleisenä *avoimuutena ja kiinnostuneisuutena eri kulttuureja kohtaan*.

Ammatilliseen kehittämiseen liittyen opettajien pohdinnoissa korostuivat toisaalta opettajan jo olemassa oleva, koulutuksen kautta hankittu kielitietoiseen opetukseen liittyvä osaaminen ja toisaalta halu kehittyä edelleen. Erityisesti S2 -opinnot koettiin merkittävänä tukena. Myös opetustyössä karttunut kokemus edesauttoi kielitietoisuuden opetuksen toteuttamista.

”Ennen kaikkea opettajan oma halu kehittää opetustaan kielitietoisemmaksi ja ehkäpä kokemukset siitä, että kielitietoisuudesta on ollut apua. Toki myös tieto on tärkeää, mutta se ei auta, jos opettaja ei ole itse kiinnostunut kehittymään.” V5

Opetuksen järjestämiseen liittyvät tekijät

Riittävät resurssit nousivat keskeisimmäksi kielitietoisuuden opetuksen toteuttamista tukevaksi, opetuksen rakenteisiin liittyväksi tekijäksi. Jo aiemmin esiin nostamani, valmiin TUVA -materiaalin puute heijastui opettajien vastauksissa, sillä sopivan materiaalin merkitys mainittiin useimmin resursseihin liittyen. Monipuolisen materiaalin koettiin mahdollistavan erilaisten oppimistapojen huomioimisen. Myös *rauhallinen opiskelutahti sekä digitaaliset ja teknologiset resurssit* tukivat kielitietoisuuden opetuksen toteuttamista.

”Monipuolinen tarjolla oleva materiaali mm. erilaiset kirjalliset opetusmateriaalit, pelit ja sähköiset materiaalit antavat monipuolisuutta opetukseen.” V12

”Tarpeeksi aikaa asian oppimiseen ja kertaamiseen sekä oppituntien suunnittelemiseen.” V10

Yhdellä opettajista oli toisaalta päinvastainen kokemus aikaresursseihin liittyen:

”Tuvan vahvuus myös kielitietoisuuden näkökulmasta on aika. On aikaa pohtia ja miettiä itse ja opiskelijoiden kanssa, miten asioita lähdetään viemään eteenpäin. Mikä on onnistunut ja mikä ei.” V6

Lisäksi mahdollisuus hyödyntää erilaisia tuen muotoja ja eriyttää tukivat kielitietoisien opetuksen toteuttamista resurssien näkökulmasta. Eräs opettajista piti hyvänä käytänteenä sitä, että osa opinnoista järjestetään vain S2 -oppijaryhmille, jolloin käytetty materiaali, etenemistahti ja opetusmenetelmät voidaan sovittaa kieltä opettelevien oppimista tukevaksi. Myös toinen opettaja pohti kielen ja sisältöjen yhtäaikaisen oppimisen problematiikkaa sisältöjen opiskelulle varatun ajan näkökulmasta:

”Opetuksen järjestämisen osalta aika on suurin rajoite. Opetuksen suunnittelussa on harvoin huomioitu, että saman sisällön käyminen vieraskielisen ryhmän kanssa kielitietoisesti ja riittävän prosessointiajan kanssa vaatii enemmän tunteja kuin äidinkielen ryhmän kanssa. Tukiopetukset ja pajat ovat yksi vaihtoehto, mutta harva on motivoitunut jäämään koululle varsinaisen koulupäivän jälkeen. Kaksoisopettaja voi olla avuksi erityisesti, jos kyseessä on sekaryhmä.” V5

Työyhteisön tuen merkitys nousi esiin toisena rakenteellisena kielitietoisien opetuksen toteuttamista tukevana tekijänä. Tässä näkökulmassa korostui toisaalta kollegiaalisen tuen sekä opettajien välisen yhteistyön merkitys ja toisaalta ymmärrys ja tuki myös oppilaitostasolla. Erilaiset tiimit mainittiin toimivina rakenteina, joissa yhteistä osaamista esimerkiksi juuri kielitietoiseen opetukseen liittyen oli mahdollista jakaa.

”Osaamisen jakaminen omassa tiimissä (esim. S2-opettajat).” V9

”Oman oppilaitoksen ja yksikön ymmärrys kielitietoisuuden merkityksestä on tärkeää.” V16

”Kollegat.” V6

Oppimisympäristö tuki myös parhaimmillaan kielitietoisien opetuksen toteuttamista. Oppimisympäristöön liittyen vastauksissa korostuivat sekä opiskelijaryhmän rakenne ja ilmapiiri että varsinainen fyysinen oppimisympäristö.

”Hyväksyvä ryhmä. Odottava ja rauhallinen ilmapiiri.” V7

”Tasoltaan homogeeninen ryhmä.” V3

”Mikäli meillä olisi pysyvä, oma luokkatila, voisi seinälle kehittää kaikkea havainnollistavaa materiaalia.” V10

Täydennyskoulutuksen koettiin niin ikään tukevan kielitietoisen opetuksen toteuttamista. Erään opettajan mukaan hän oli saanut monikuluttuurisen opiskelijan kohtaamiseen liittyvästä täydennyskoulutuksesta konkreettista apua kielitietoisuuden merkityksen ymmärtämiseen. Koko työyhteisön ymmärrys kielitietoisen opetuksen hyödyistä nähtiin tärkeänä. Suhtautuminen täydennyskoulutukseen ja sen tarpeeseen oli kuitenkin vaihtelevaa:

”Opettajat, jotka eivät ole tottuneet S2-taustaisten opettamiseen, hyötyisivät varmasti koulutuksesta ja meidän työpaikallamme onkin tulossa tästä aiheesta (yhtenä vaihtoehtoista) työpaja koulutuspäivänä.” V10

”Täydennyskoulutuksen järjestäminen opetushenkilöstölle. Kaikkia aihe ei kiinnosta, jolloin opiskelijat kärsivät.” V11

Kielitietoisen opetuksen toteuttaminen vaatii asian merkityksen ymmärtävää johtamista ja koko työyhteisön sitoutumista, jotta opetus olisi kieltä opettelevien opiskelijoiden näkökulmasta yhdenvertaista.

5.2.3 Kielitietoisen opetuksen tueksi kaivatut resurssit ja täydennyskoulutus

Opettajien mukaan heillä oli selvästi enemmän tarvetta lisäresursseille kuin täydennyskoulutukselle kielitietoisen opetukseen ja opettamiseen liittyen. Tämä on linjassa keskeisimmäksi haasteeksi koetun resurssien puutteen kanssa. Toivotuista lisäresursseista oppimateriaali ja aika korostuivat opettajien vastauksissa, mutta myös henkilöstöresursseja kaivattiin lisää. TUVAn koulutuksen tavoitteita vastaavaa selkokielistä oppikirjaa toivottiin helpottamaan paljon aikaa vievää materiaalien valmistelua sekä varmistamaan koulutuksen laadun yhdenmukaisuus.

”Valmis Tuva -materiaali olisi todella hyödyllinen lisä tähän työhön. Se myös toisi opetukseen tasalaatuisuutta.” V16

”Kielitietoinen oma opetusmateriaalipaketti nimenomaan maahanmuuttajien TUVAn koulutukseen tarvitaan - nyt jokainen kokoaa materiaalinsa itse opetukseen.” V13

Puuttuvan, valmiin opetusmateriaalin vuoksi opettajat kokivat materiaalien suunnittelun ja asiantuntijavälisen aikaa, jota ei tuntunut olevan. Myös sisältöjen opettamiseen kaivattiin enemmän aikaa.

”Aikaa tarvitaan esim. kuvakorttien, sanakorttien ja pelien tms. askartelemiseen, se on yllättävän hidasta.” V10

”Aikaa materiaalin tuottamiseen.” V2

”Ennen kaikkea aikaa käydä asioita rauhassa S2-ryhmien kanssa ilman kiirettä ja etenemispainetta.” V5

Henkilöstöresursseihin liittyen opettajat kaipasivat tuekseen *ohjaajaa, yhteisopettajuuden lisäämistä, samanaikaisopettajaa suuriin S2- ja sekaryhmiin sekä mahdollisuutta erityisopettajan konsultaatioihin*. Peruskouluissa käytössä olevia *jakotunteja* toivottiin voivan soveltaa myös TUVA -koulutuksessa.

Täydennyskoulutusta koskevissa vastauksissa korostui tarve *lisätä kielitietoisuuskoulutusta* niin opettajille kuin koko oppilaitoksen henkilökunnalle. Myös *maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettamiseen ja kohtaamiseen* liittyvää koulutusta kaivattiin. Useat opettajista mainitsivat *S2 -opinnot* ja muutamat korostivat koulutustarpeen koskevan erityisesti ammatillisia opettajia ja luokanopettajia. Täydennyskoulutukselta kaivattiin konkretiaa, joka olisi hyödyllistä arjen opetustyön kannalta.

”Eniten hyödyttää koulutus, jossa käydään läpi konkreettisia menetelmiä tai materiaaleja kielitietoisuuden opetuksen tueksi. Itse koen, että teoriatietao ja halua toimia kielitietoisesti jo löytyy.” V9

”S2-opetus ja tekoälyn hyödyntäminen opetuksen eriyttämisessä.” V13

”Samassa ryhmässä sekä suomalaisia että maahanmuuttajia – kuinka sopeutat opetukseni molemmille kohderyhmille sopivaksi samaan aikaan.” V14

”Kielitietoisuuskoulutusta ja selkokielikoulutusta.” V11

Täydennyskoulutusta kielitietoisuuteen liittyen ehdotettiin pakolliseksi kaikille, jotka työskentelevät maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden parissa. Muutamat opettajista eivät kokeneet tarvitsevansa täydennyskoulutusta ja yksi ei osannut sanoa, millaista täydennyskoulutusta hän kaipaisi. Opettajan omaehtoisen osaamisen kehittämisen ja myös resursseihin liittyvän oppimateriaalin kokoamisen todettiin olevan toisaalta *osa opettajuutta*. *”Kaikkea on saatavilla, kun osaa etsiä”*, kuten eräs opettaja asian tiivistä.

6 POHDINTA

Tarkastelin tutkimuksessani maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita opettavien TUVA -opettajien käsityksiä kielitietoisesta opetuksesta. Tavoitteenani oli lisätä tietoisuutta ja ymmärrystä kielitietoisesta opetuksen eri ulottuvuuksista sekä tehdä näkyväksi kielitietoisesta opetuksen toteuttamista edistäviä ja toisaalta haastavia tekijöitä TUVA -koulutuksen kontekstissa. Tässä pääluvussa teen yhteenvetoa tutkimukseni keskeisimmistä tuloksista ja peilaan niitä aiempiin tutkimuksiin ja tutkimukseni teoriataustaan. Lopuksi arvioin vielä tutkimuksen toteutusta sekä esitän ajatuksia jatkotutkimusaiheisiin liittyen.

6.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimukseni osoittaa, että maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita opettavien TUVA -opettajien käsitykset kielitietoisesta opetuksesta ovat vaihtelevia. Kielitietoinen opetus rakentuu TUVA -opettajien käsitysten mukaan opetusta ohjaavista arvoista ja tavoitteista, opettajan kielellistä vastuullisuutta ilmentävistä tiedoista ja taidoista sekä maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden oppimista edistävästä opetuskäytänteistä ja tukikeinoista (ks. kuvio 4). Kollektiivisesta näkökulmasta tarkasteltuna aineistossa korostui ensisijaisesti opetuksen kielellinen saavutettavuus, johon liittyen opettajat näkivät oman roolinsa merkittävänä muun muassa opetuksen kielen ja -materiaalin selkiyttämisen sekä ymmärryksen varmistamisen osalta. Kielitietoisesta opetuksen toteuttamista haastoivat resurssien puute, opetusjärjestelyt, kieliin ja kulttuurieroihin liittyvät tekijät sekä toisinaan myös opiskelijoiden elämäntilanteet (ks. kuvio 6). Kielitietoisesta opetuksen toteuttamista tukivat aiheeseen liittyvän koulutuksen ohella opettajan pedagoginen sekä kieliin ja kulttuureihin liittyvä osaaminen. Opetuksen järjestämisen osalta kielitietoisesta opetuksen toteuttamista tukivat riittävät resurssit, ymmärtävä työyhteisö, oppimisympäristöt sekä täydennyskoulutus (ks. kuvio 6).

Myös aiempien tutkimusten mukaan opettajien käsitykset kielitietoisesta ja kielellisesti vastuullisesta opetuksesta ja opetuskäytänteistä ovat koulutusasteesta riippumatta vaihtelevia, moniulotteisia ja muuntuviakin (Aalto & Tarnanen 2015; Alisaari ym. 2019; Alisaari & Heikkola 2020; Heikkola ym. 2022, 2024; Lahti, Harju-Autti & Arvola 2025; Lemmrich & Ehmke 2025;

Repo 2020; Rodríguez Izquierdo 2021; Vigren, Alisaari, Heikkola, Acquah & Commins 2022). Joidenkin tutkimusten mukaan opettajien kielitietoisuuteen liittyvä koulutus sekä maahanmuuttajaopiskelijoiden opettamisesta saatu työkokemus tukevat kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamista (esim. Alisaari ym. 2019, 56; Rodríguez Izquierdo 2021, 25). Toisaalta Heikkola ja kumppanit (2022) havaitsivat omassa tutkimuksessaan, ettei opettajien tieto esimerkiksi toisen kielen oppimiseen liittyvistä periaatteista välttämättä näy kielellisesti vastuullisina opetuskäytänteinä luokkahuoneissa (Heikkola ym. 2022, 8). Myöskään opettajien yleinen tai maahanmuuttajataustaisten oppijoiden parissa saatu opetuskokemus ei aina takaa, että opettajat osaisivat toteuttaa kielitietoista opetusta käytännössä (Heikkola ym. 2024, 443).

Oman kyselyaineistoni laadullisen analyysin perusteella voin korkeintaan varovaisesti todeta, että TUVA -opettajien kielitietoisuuteen liittyvä koulutus ja maahanmuuttajien parissa saatu opetuskokemus voivat tukea kielitietoisuuden opetuksen toteuttamista sekä kielellisesti vastuullisen opetuksen eri ulottuvuuksien ymmärtämistä. Vastaajat, joilla ei ollut kielitietoisuuteen liittyvää koulutusta ja alle vuosi työkokemusta maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden parissa, ymmärsivät kielitietoisuuden ja kielitietoisuuden opetuksen lähinnä opiskelijoiden ja heidän kielitaustojensa huomioimisena sekä oman kielenkäytön selkiyttämisenä. Lahden ja kumppaneiden (2025) mukaan tällaiset hyväksymiseen ja huomioimiseen tähtäävät, usein lyhyet vastaukset voivat viitata siihen, ettei vastaaja ole kenties aiemmin pohtinut kielitietoisuuden käsitettä kovin perusteellisesti (Lahti ym. 2025, 349–350). Eräs maahanmuuttajataustaisten opetuksesta pitemmän kokemuksen kartuttanut vastaaja puolestaan peräänkuulutti tarvetta saada koulutusta nimenomaan konkreettisista menetelmistä ja materiaaleista, jotka tukisivat kielitietoisuuden opetuksen toteuttamista, sillä *teoriatietoa ja halua toimia kielitietoisesti löytyy jo*. Tämä vastaus tukee Heikkolan ja kollegoiden (2024) esiin nostamaa ajatusta mahdollisesta ristiriidasta tai epävarmuudesta opettajien tiedon ja käytännön toiminnan välillä (Heikkola ym. 2024, 443). Alisaari ja Heikkola (2020) toteavat lisäksi, että opettajien raportoimat kielitietoiset opetuskäytännöt voivat poiketa merkittävästi toteutuneista opetuskäytännöistä, minkä vuoksi niitä olisi hyvä tutkia myös observoimalla (Alisaari & Heikkola 2020).

Kielitietoisuuden opetuksen taustalla vaikuttavia arvoja ovat TUVA -opettajien mukaan yhdenvertaisuus, osallisuus ja kielellinen moninaisuus. Nämä arvot muodostavat perustan kielitietoisuuden opetuksen tavoitteille sekä käytännön toteutukselle ja antavat viitteitä opettajien ajattelusta ja asenteista kielitietoisuuteen liittyen. Yhdenvertaisuuden arvo heijastui aineistosta selkeimmin opettajien painottaessa kollektiivisesti kaikkien opiskelijoiden tasavertaisia mahdolli-

suuksia ymmärtää ja oppia. Osallisuuden arvo ilmeni puolestaan pyrkimyksenä tukea opiskelijoiden kiinnittymistä suomalaiseen yhteiskuntaan, koulutusjärjestelmään ja oppilaitosyhteisöön. Tällä tavoiteltiin kulttuurisen ymmärryksen syntymistä ja opiskelijoiden yhteiskuntaan integroitumista. Vuorovaikutuksen tukemisella opiskelijoita rohkaistiin osallistumaan, vaikka kielitaito oli vielä kehittymässä. Vuorovaikutuksessa kehittyvä kielitaito on yhteisöllistä ja sen tukeminen voi edistää maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden oppimisprosessiin kiinnittymistä ja vahvistaa osallisuuden kokemusta (Mustonen & Puranen 2021, 67; Onikki-Rantajääskö 2024, 36–37). Yhdenvertaisuus ja osallisuus ovat tärkeitä arvoja myös Lucasin ja Villegasin (2011) kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksessä, sillä sen tavoitteena on varustaa opettajat opettamaan vähemmistökuultuureja edustavia ja vähemmistökieliä puhuvia opiskelijoita. Pyrkimys kielenoppijoiden tukemiseen -orientaatio perustuu ajatukselle siitä, että kieleen liittyvät näkökulmat tunnustetaan olennaisena osana kielenoppijoiden yhdenvertaisuutta. (Lucas & Villegas 2011, 60, 67). Rantanen (2024) ehdottaakin, että yhdenvertaisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymykset tulisi nostaa keskiöön kielen sijaan, jotta monikielinen pedagogiikka, kuten esimerkiksi kielellisesti vastuullinen opetus, tukisi aidosti yhdenvertaisuusperiaatetta (Rantanen 2024, 129).

Kielellisen moninaisuuden arvo välittyi aineistostani TUVAn -opettajien myönteisenä suhtautumisena opiskelijoiden erilaisiin kieli- ja kulttuuritaustoihin. Monikielisyyden hyödyntämisen nähtiin avaavan mahdollisuuksia vertaisoppimiseen ja kulttuurienväliseen jakamiseen. Kielellisen moninaisuuden arvostaminen liittyi myös ihmisarvon kunnioittamiseen ja kokemukseen siitä, että jokainen opiskelija on arvokas omasta kielitaustastaan huolimatta. Ajatukset ovat linjassa kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksen kielellisen moninaisuuden arvostamisen orientaation kanssa ja heijastelevat myös opettajien sosiolingvististä tietoisuutta (Lucas & Villegas 2011, 57–60). Opiskelijoiden kieliresursseja hyödynnettiin kuitenkin vain lähinnä samaa äidinkieltä puhuvien opiskelijoiden vertaistukena ja sekin herätti osin ristiriitaisia ajatuksia, sillä heikompien opiskelijoiden koettiin tukeutuvan liian herkästi samaa kieltä puhuviin opiskelijatovereihin oman yrittämisen sijaan. Mustonen ja kumppanit (2023) ovat tunnustaneet tämän ristiriidan myös ammatillisen koulutuksen piirissä. Kielellinen vertaistuki voi edistää oppimista, mutta samalla eristää samaa kieltä puhuvat muusta ryhmästä. (Mustonen ym. 2023, 92.) Mustosen ja Purasen (2021) mukaan vertaistuki on itse asiassa heikomman opiskelijan kannalta hyödyllistä, mutta se voi vaikeuttaa vahvemman opiskelijan keskittymistä opiskeluun (Mustonen & Puranen 2021, 70). Myös muissa aiemmissä tutkimuksissa on havaittu samankal-

taista ristiriitaa opettajien suhtautumisessa maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden monikielisuuden hyödyntämiseen; ensikieliä periaatteessa arvostetaan, mutta ei osata tai haluta hyödyntää käytännössä oppimisen tukena (esim. Alisaari ym. 2019, 56; Heikkola ym. 2022, 8; Rodríguez Izquierdo 2021, 32–33; Vigren ym. 2022, 8).

TUVA -opettajien mukaan kielitietoisien opetuksen keskeisimpiä tavoitteita ovat kielellinen saavutettavuus, kieleen liittyvien taitojen kehittyminen, kulttuurienvälinen oppiminen ja tasavertaisuuden kokemus. Tavoitteissa on nähtävissä sekä konkreettisia pedagogisia tavoitteita että laajempia, arvolähtöisiä päämääriä. Tärkeimpänä tavoitteena nähtiin, että opetus on kielellisesti saavutettavaa, jotta oppiminen mahdollistuu kaikille tasavertaisesti. Harju-Autti (2022) onkin todennut, että oppimisprosessi edellyttää sekä kielen että sisältöjen saavutettavuutta. Jälkimmäisellä Harju-Autti tarkoittaa sisältöjen ymmärrettävyyttä, jota maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opetuksessa saattavat haastaa esimerkiksi kulttuurierot tai erot yhteiskuntarakenteissa (Harju-Autti 2022, 45; ks. myös Lucas & Villegas 2011, 58). Kieleen liittyvien taitojen kehittyminen on puolestaan yksi Opetushallituksen asettamista TUVA -koulutuksen tavoitteista. Opetushallituksen (2017) mukaan kielitietoisien opetuksen avulla pyritään tukemaan muun muassa eri alojen käsitteiden ja sanaston oppimista sekä erilaisten kielenkäyttötilanteiden tunnistamista. Näitä konkreettisia tavoitteita nostettiin myös omassa tutkimuksessani esiin. (Opetushallitus 2021, 2024a.) Kaiken kaikkiaan TUVA -opettajien määrittelemät kielitietoisien opetuksen tavoitteet ovat linjassa kielellisesti vastuullisen opetuksen perimmäisen tavoitteen kanssa, joka on koulutuksellisen yhdenvertaisuuden takaaminen kaikille opiskelijoille (Heikkola ym. 2022, 444; Lucas & Villegas 2011).

Kielitietoisien opettajan olennaisimpia tietoja ja taitoja ovat TUVA -opettajien mukaan opiskelijoiden moninaisten taustojen huomioiminen, ymmärrys kielestä ja kielen oppimisesta sekä kielellisen saavutettavuuden huomioiminen. Opettajan kyky tiedostaa opiskelijoiden kieli- ja kulttuuritaustat sekä aiempi osaaminen ja huomioida ne opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa nähtiin tärkeänä. Opiskelijoiden moninaisten taustojen huomioiminen on yksi Lucasin ja Villegasin (2011) määrittelemistä kielellisesti vastuullisen opettajan tiedoista ja taidoista. Opettajien käsitykset heijastelevat myös sosiolingvististä tietoisuutta, sillä niistä välittyy ymmärrys opiskelijan kielen, kulttuurin ja identiteetin yhteen kietoutumisesta (Lucas & Villegas 2011, 56–57, 61–62.) Mustonen ja kumppanit (2023) korostavat, että opiskelijoiden moninaisten taustojen tiedostamisessa ja huomioimisessa tulee muistaa integraation monensuuntaisuus; myös opettaja on oppijan roolissa yhteiskunnan ja oppilaitosten monikielistyessä (Mustonen ym. 2023, 83–84). Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ovat siis itse asiassa oivallinen resurssi

opettajan kieli- ja kulttuuritietoisuuden vahvistamisessa. Muutamien TUVA -opettajien pohdinnoista välittyi myös tätä näkökulmaa.

Ymmärrystä kielestä ja kielen oppimisesta pidettiin TUVA -opettajien keskuudessa niin ikään olennaisena kielitietoisien opettajan osaamisena. Tähän liitettiin käsityksiä kielen merkityksestä ja kielen oppimiseen liittyvistä ulottuvuuksista. TUVA -opettajat pohtivat kielen merkitystä sekä opettajan että opiskelijoiden näkökulmasta korostaen kielen roolia opetuksen ja oppimisen välineenä ja kohteena. Aiempien tutkimusten mukaan kielen ja sisältöjen oppiminen yhtäaikaaisesti on kielitietoisien pedagogiikan ydintä (esim. Aalto 2019, 26–27; Harju-Autti 2022, 37; Mustonen & Puranen 2021, 67). Lucas ja Villegas (2011) korostavat kielen ja oppisisältöjen yhtäaikaisen oppimisen olevan keskeinen maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden haaste, jonka tukemiseksi he ovat listanneet viisi toisen kielen oppimiseen liittyvää periaatetta (ks. alaluku 2.3.2). TUVA -opettajien käsityksissä nousivat esiin erityisesti turvallinen oppimisilmapiiri ja lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen, mutta myös opiskelijoiden ensikielten merkityksen sekä arkikielen ja akateemisen kielitaidon välisten erojen ymmärtämisestä oli viitteitä. Lisäksi muutamat opettajista mainitsivat oppimis- ja vuorovaikutustilanteet suomea äidinkielenään puhuvien kanssa kielen oppimista edistävinä käytänteinä. Näiden näkökulmien esiin tuominen heijastelee TUVA -opettajien kielellistä vastuullisuutta. (Lucas & Villegas 2011, 62–65.)

Kielellisen saavutettavuuden huomioiminen nousi tutkimuksessani kollektiivisesta näkökulmasta merkittävimmäksi kielitietoisien opettajan taidoksi. TUVA -opettajat korostivat aktiivista rooliaan opetuksessa käytetyn kielen, opetusmateriaalien sekä oppimisympäristön muokkaamisessa ymmärrettäväksi. Tähän pyrittiin esimerkiksi ydinasioihin keskittymällä, käsitteitä ja sanoja selittämällä sekä opetusmateriaaleja selkiyttämällä. Käsitykset ovat linjassa Lucasin ja Villegasin (2011, 2013) opetuskielen asettamien haasteiden tunnistamisen taidon kanssa, jonka mukaan kielellisesti vastuullinen opettaja kykenee tunnistamaan opetuspuheen ja -tekstien kielellisiä haasteita opiskelijoiden näkökulmasta (Lucas & Villegas 2011, 62; 2013, 105; ks. myös Rapatti 2020, 111). Kielellistä saavutettavuutta pyrittiin huomioimaan lisäksi varmistamalla, että opiskelijat ovat ymmärtäneet esimerkiksi annetut ohjeet ja mahdollistamalla epäselväksi jääneistä asioista kysyminen. Tätä tuki TUVA -opettajien mukaan turvallinen oppimisilmapiiri, mikä heijastelee opettajien ymmärrystä toisen kielen oppimista edistävästä näkökulmista (Lucas & Villegas 2011, 64–65). Myös Heikkola ja kumppanit (2024) ovat todenneet tutkimuksessaan, että opettajat tunnistavat opetuskielen aiheuttamia haasteita keskimäärin hyvin ja tukevat opiskelijoitaan niissä eri tavoin, mikä osoittaa opettajien kielellistä vastuullisuutta (Heikkola ym.

2024, 442). Puutteellinen valmius eli aiheeseen liittyvän koulutuksen tai opetuskokemuksen puuttuminen liittyy usein opettajan vaikeuksiin tunnistaa opetustilanteiden kielellisiä vaatimuksia (Repo 2020, 2).

Tutkimukseni osoittaa, että TUVA -opettajien käsitykset maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden oppimista edistävistä opetuskäytänteistä ja tukikeinoista ovat kollektiivisesta näkökulmasta linjassa kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksen kanssa, sillä kaikista neljästä oikea-aikaisen tuen menetelmistä oli aineistossani mainintoja ja niitä perusteltiin usein toisen kielen oppimiseen liittyvillä periaatteilla (Lucas & Villegas 2011, 63–66). Opetuspuheen tukeminen selkokielen käyttämisen, sanojen ja käsitteiden selittämisen, toistojen ja ajan antamisen keinoin nähtiin ensisijaisesti tukevan opiskelijoiden ymmärtämistä ja oppimista. Lisäksi monikanavaisuus, kuten kuvat, videot ja pelit, ja vuorovaikutukselliset työtavat, kuten keskustelut, pari- ja ryhmätyöt sekä yhdessä lukeminen nostettiin esiin. Opetuksen järjestämisen osalta oppimista edistivät muun muassa eriyttäminen, pienet ryhmäkoot ja riittävä aika. Yhden opettajan ajatuksia lukuun ottamatta opiskelijoiden ensikielien hyödyntämistä ei mainittu varsinaisena oppimista edistävänä pedagogisena tukikeinona, mikä noudattelee aikaisempien tutkimuksien tuloksia, sillä monikielisten opiskelijoiden ensikieliä ei juurikaan Suomessa hyödynnetä oppimisen tukena (Alisaari ym. 2019, 56; Heikkola ym. 2022, 8; Mustonen & Puranen 2021, 72). Alisaaren ja kumppaneiden (2019) mukaan ensikielien hyödyntäminen kuitenkin edesauttaa tutkitusti toisen kielen oppimista ja parantaa oppimistuloksia, minkä vuoksi opettajat voisivat hyötyä lisäkoulutuksesta konkreettisten monikielisyttä hyödyntävien käytänteiden osalta (Alisaari ym. 2019, 56).

TUVA -opettajat pohtivat myös kielitietoisien opetuksen toteuttamista haastavia ja tukevia tekijöitä. Resurssien, kuten ajan ja materiaalien, puute oli opettajien mukaan keskeisin haaste kielitietoisien opetuksen toteuttamisessa. Opetusjärjestelyjä koskevat haasteet liittyivät pääasiassa liian suuriin ryhmäkokoihin ja opetusryhmien heterogeenisyyteen. Lisäksi opiskelijoiden taustojen ja elämäntilanteiden koettiin toisinaan haastavan kielitietoisien opetuksen toteuttamista. Tulokset noudattelevat suurelta osin TUVA -koulutuksen toimivuutta koskevassa selvityksessä esiin nostettuja haasteita (Owal Group 2024, 46). Myös muissa aiemmissa tutkimuksissa ja selvityksissä opettajat ovat todenneet ajan ja sopivan opetusmateriaalin puutteen haastavan kielitietoisien opetuksen toteuttamista (esim. Alisaari ym. 2023, 55; Owal Group 2022, 169–171). Valmiin kielitietoisien opetusmateriaalin puutteesta johtuva materiaalin laatiminen vie usein opettajien työaikaa ohjaukselta (Hievanen ym. 2020, 138). Tutkimukseeni osallistuneet TUVA -opettajat nostivat lisäksi esiin suomen kieleen ja kulttuurieroihin liittyviä haasteita.

Nämä haasteet kietoutuivat yhteen ja konkretisoituivat esimerkiksi käsitteiden selittämisen vaikeutena, opiskelijoiden heikkona kielitaitona ja ymmärrystä haastavina kulttuurieroina. Villegasin ja Lucasin (2007) mukaan kulttuurisesti vastuullinen opettaja osoittaa sosiokulttuurista tietoisuutta tunnistessaan kulttuureista johtuvia eroja oppimisprosesseissa ja pyrkiessään ymmärtämään niitä arvostavasti (Villegas & Lucas 2007, 31).

Kielitietoisien opetuksen toteuttamista tukevat, opettajan ammattitaitoon liittyvät tekijät ovat pääpiirteittäin linjassa TUVA -opettajien määrittelemien kielitietoisien opettajan tietojen ja taitojen kanssa (ks. alaluku 5.1.3). Lisäksi nostettiin esiin opettajien henkilökohtaisia ominaisuuksia, kuten hyvät vuorovaikutustaidot, kärsivällisyys, erilaiset opetustyyliä ja opettajan kielitaito. Kielitietoisuuteen liittyvää koulutusta ja halua kehittyä edelleen pidettiin niin ikään kielitietoisien opetuksen toteuttamista tukevana tekijänä. Opetuksen järjestämisen osalta tukevia tekijöitä olivat riittävät resurssit, työyhteisön tuki, oppimisympäristö sekä täydennyskoulutus. Esimerkiksi kollegiaalinen ja oppilaitostasolla toteutuva tuki sekä konkreettinen osaamisen jakaminen tiimeissä tukivat kielitietoisien opetuksen toteuttamista. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että erityisesti kielitietoisuuteen ja kielellisesti vastuulliseen pedagogiikkaan liittyvä koulutus vaikuttaa opettajien asenteisiin ja uskomuksiin ja tukee näin kielitietoisien opetuksen toteuttamista (Alisaari ym. 2019; Alisaari & Heikkola 2020; Repo 2020; Vigren ym. 2022). Lemmrich ja Ehmke (2024) ovat vielä lisänneet, että vaikka yhteys uskomuksien ja kompetenssin välillä ei ole suoraviivainen, uskomukset vaikuttavat opettajien toimintatapoihin luokkahuoneissa. Tämän vuoksi niiden reflektointi on ensiarvoisen tärkeää (Lemmrich & Ehmke 2024, 12; ks. myös Alisaari ym. 2019, 56 ja Lahti ym. 2025, 357).

TUVA -opettajien käsitykset kielitietoisesta opetuksesta mukailivat kollektiivisesta näkökulmasta kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehystä (Lucas & Villegas 2011) opettajien vastuuksista välittyneiden arvojen, tavoitteiden ja opettajan pedagogisen osaamisen osalta. Kielitietoiseen opetukseen liittyvissä käsityksissä oli kuitenkin vaihtelua. Opettajien käsitykset heijastelivat jaettua ymmärrystä yhdenvertaisten oppimismahdollisuuksien tarjoamisesta maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille heidän yksilölliset tarpeet sekä kieli- ja kulttuuritaustat huomioiden. Muutamat opettajista osoittivat lisäksi erityistä sosiokulttuurista ja sosiolingvististä tietoisuutta arvioidessaan opiskelijoiden kasvu ympäristön, ensikielen arvostamisen ja hyödyntämisen sekä monensuuntaisen integraation merkitystä opiskelijan oppimisprosessissa (Lucas & Villegas 2011). Tutkimukset osoittavatkin, että vaikka opettajilla olisi tietoa toisen kielen oppimisen periaatteista sekä halua edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta, heidän ymmärrys

esimerkiksi opiskelijan ensikielen merkityksestä voi olla vajavainen (Vigren 2022, 9). Täydennyskoulutus voi tarjota opettajille tietoa sekä työkaluja konkreettisten monikielisten opetuskäytänteiden hyödyntämiseksi maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opetuksessa, mutta monikielisyyttä tukevien uskomusten syntymiseen voidaan vaikuttaa myös jo opettajankoulutuksessa (Alisaari ym. 2019, 56).

Kielitietoisen opetuksen toteuttaminen edellyttää siis tietoa ja tietoisuutta kielestä ja sen merkityksestä sekä kielenoppimiseen liittyvistä periaatteista. Näinhän jo itse termikin antaa ymmärtää. Mustonen ja Honko (2018) ovat kuitenkin todenneet, että kielitietoisen pedagogiikan ydin on kiinnostuksen ja arvostuksen osoittaminen opiskelijan osaamista kohtaan – ei opittua suomen kieltä tai maahanmuuttajaidentiteettiä korostamalla, vaan esimerkiksi juuri opiskelijan monikielisyyttä arvostamalla. Tämä tukee hänen omanarvontuntoa ja monikielisen identiteetin rakentumista sekä edesauttaa monensuuntaisen integraation toteutumista oppilaitosyhteisöissä. (Mustonen & Honko 2018, 131.) Arvostuksen osoittamisen merkitystä korostaa myös Repo (2023), joka lainaa artikkelissaan Jim Cumminsin sanoja: ”Jos haluamme opiskelijoiden valmistuvan koulusta älykkäinä, luovina ja kielellisesti lahjakkaina, koulutusjärjestelmän tulee kohdella heitä sellaisina alusta alkaen” (Repo 2023, 475). Voisikin siis ajatella, että kielitietoinen opetus edellyttää opettajalta tietojen ja taitojen ohella avointa ja arvostavaa asennetta sekä halukkuutta oppia toisilta.

Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys (Lucas & Villegas 2011) sisältää paljon yhtymäkohtia opettajan kulttuurienväliseen kompetenssiin, jonka olemusta Jokikokko (2010) selvitti osana väitöstutkimustaan. Hän totesi, että opettajat eivät ajattele kulttuurienvälisiä kompetenssia pelkkinä tietoina ja taitoina, vaan se on kokonaisvaltainen lähestymistapa, eräänlainen eettinen orientaatio ihmisiä, elämää ja moninaisuutta kohtaan. Kulttuurienvälinen kompetenssi voi kehittyä muun muassa merkittävien toisten ja ympäristön vaikutuksesta sekä vahvojen tunneperäisten kokemusten kautta. (Jokikokko 2010, 72, 79.) Vastaavasti Lucas ja Villegas (2013) esittävät, että opettajan empatia ja halu tukea kielenoppijoita kokonaisvaltaisesti voivat kehittyä havainnoimalla konkreettisesti opiskelijoiden kohtaamia haasteita sekä ymmärtämällä opettajan tarjoaman tuen merkityksen niiden selättämisessä (Lucas & Villegas 2013, 104). Yksi tutkimukseeni osallistuneista, kielitietoisuuskoulutusta saaneista TUVA -opettajista kertoikin omaksuneensa arvokkainta oppia kielitietoiseen opetukseen liittyen maahanmuuttajataustaisten omista kokemuksista. Kielitietoiseksi opettajaksi kasvaminen on siis prosessi, johon sisältyy

pedagogisten tietojen ja taitojen oppimista, omien arvojen ja asenteiden reflektointia sekä parhaimmillaan vielä omien näkökulmien, toimintatapojen ja kielellisten repertuaarien laajenemista ja monipuolistumista (Mustonen & Honko 2018, 141).

6.2 Lopuksi

Tutkimukseni osoittaa, että TUVÄ -opettajilla on laajasti tietoa ja ymmärrystä kielitietoisesta opetuksesta sekä halua tukea maahanmuuttajataustaisten opiskelijoidensa oppimista. Kielellinen saavutettavuus on olennainen osa kielitietoista opetusta (Vasala & Tenno 2023), mutta saavutettavuuden näkökulmasta on kuitenkin vielä matkaa kielellisesti vastuullisen opetuksen toteutumiseen käytännössä. Vaihtelevat koulutuksen järjestämisen tavat sekä riittävän ajan ja TUVÄ -koulutukseen kohdennetun, kielitietoisen opetusmateriaalin puute tuovat omat haasteensa yhdenvertaisen, kielitietoisen opetuksen toteuttamiselle. Opetuksen kielelliseen saavutettavuuteen ja kieleen liittyvien taitojen kehittymiseen tähtäävät tavoitteet ovat ymmärrettäviä, sillä paineet suomen kielen kehittymisestä toisen asteen opintojen vaatimusten mukaiseksi painavat erityisesti TUVÄ -koulutuksen opettajien harteilla (ks. Owl Group 2022, 5). Kielellisen saavutettavuuden näkökulman korostuminen tutkimustuloksissa saattaa lisäksi osittain selittyä TUVÄ -koulutuksessa opiskelevien ukrainalaisten opiskelijoiden suurella määrällä sekä heidän usein koulutukseen riittämättömällä kielitaidollaan (Owl Group 2024, 43–44).

Monikielisyiden hyödyntämiseen liittyvien pohdintojen vähäisyys ja toisaalta siihen liitetyt riskitietoiset ajatukset mukailevat aiempia tutkimustuloksia; monikielisyteen varauksella suhtautuminen on varsin yleistä opettajien keskuudessa, minkä vuoksi kielitietoisuuden syvemmillä oivaltamiselle on suuri tarve (Onikki-Rantajääskö 2024, 73–74). Piippo (2021) kannustaakin opettajia lähtemään rohkeasti oman kielellisen maailmankuvan arviointiin, sillä toimintakäytänteiden reflektointi on avain niiden kehittämiseen ja myös askel oikeaan suuntaan kohti kielellisesti vastuullista opetusta (Piippo 2021, 39).

TUVÄ -opettajien omat ajatukset kielitietoisen opetuksen kehittämisestä olivat moninaisia. Täydennyskoulutuksen ohella nostettiin esiin muun muassa opettajien välisen yhteistyön lisääminen, rakenteelliset muutokset, kuten 2 -vuotinen TUVÄ -koulutus, sekä kielellisen tuen vahvistaminen työharjoittelujaksoilla ja nivelvaiheen siirtymissä toiselle asteelle. Nähtäväksi jää, vahvistaako esimerkiksi ammatillisen koulutuksen puolella 1.8.2026 voimaan tuleva oppimisen

tuen uudistus riittävästi maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kielellisten valmiuksien tukemista käytännössä, jotta tutkinnon suorittaminen mahdollistuu ja kielellisistä haasteista johtuvilta keskeyttämisiltä välttyttäisiin tulevaisuudessa (Ekroth 2025). Oppimisen tuen uudistukseen lukeutuva kielellisten valmiuksien tukeminen kohdistuu kuitenkin vain suoritettavaan tutkintoon, ei peruskielitaidon vahvistamiseen, minkä vuoksi kielitietoisuutta tarvitaan kaikessa opetuksessa myös toisella asteella (Onikki-Rantajääskö 2024, 67–69). Kielellisen saavutettavuuden näkökulman korostuminen tutkimustuloksissani viittaa siihen, että peruskielitaidon vahvistaminen on keskeistä juuri TUVA -koulutuksessa, jotta tutkinnon suorittamiseen kohdennettu kielellisten valmiuksien tukeminen toisella asteella rakentuisi johdonmukaisesti opiskelijan aiemman kielellisen osaamisen varaan. Tämä on hyvä ottaa huomioon, jos nykyinen oppimisen tuen uudistus laajennetaan myöhemmin koskemaan myös TUVA -koulutusta.

Tutkimukseni tuloksiin on voinut vaikuttaa se, että kyselyyn ovat mahdollisesti vastanneet pääasiassa ne TUVA -opettajat, joita tutkimusaiheeni on jo lähtökohtaisesti kiinnostanut. Toisaalta sekä vastaajien taustat että kielitietoiseen opetukseen liittyvä käsitysten kirjo olivat monipuolisia. Opettajien vastaukset vaihtelivat muutaman sanan toteamuksista pidempiin, seikkaperäisiin pohdintoihin. Analyysivaiheessa pohdin ajoittain, johtuuko lyhyt vastaus epävarmuudesta, olosuhteista, kuten kiireestä, vai yksinkertaisesti opettajien yksilöllisesti vaihtelevista tavoista ilmaista itseään kirjallisesti. Yritin olla antamatta liikaa painoarvoa kielenkäytön tavoille ja siitä nouseville merkityksille, sillä tutkimukseni ei ollut diskurssianalyttinen. Voin kuitenkin todeta, että tutkimukseeni on osallistunut monin eri tavoin kielitietoisesta opetuksen ymmärtäviä opettajia, mikä lisää tutkimukseni luotettavuutta.

Tutkimukseni kohteena olivat TUVA -opettajien käsitykset kielitietoisesta opetuksesta, joten muodostamieni tuloksien pohjalta ei voida vetää suoria johtopäätöksiä siitä, millaista kielitietoista opetusta TUVA -opettajat oppilaitoksissaan toteuttavat. Etnografinen tutkimus voisi valottaa tätä näkökulmaa. Pro gradu -tutkimukseni keskittyi tarkastelemaan lisäksi vain opettajien näkökulmaa, joten jatkossa olisi aiheellista selvittää, millaisena maahanmuuttajataustaiset TUVA -opiskelijat ovat kokeneet valmentavan koulutuksen parissa saamansa kielellisen tuen ja miten se on vaikuttanut esimerkiksi heidän monikielisen identiteettinsä tai koulutuspolkujensa rakentumiseen. Toisaalta olisi mielenkiintoista tutkia myös opettajien oppimista ja kielitietoiseksi kasvamista Jokikokon (2010) opettajien kulttuurienvälistä oppimista käsittelevää väitöstutkimusta mukaillen. Pro gradu -tutkimus tarjosi jo itselleni tämänkaltaisen, arvokkaan oppimisprosessin.

LÄHTEET

Aalto, E. 2019. Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7950-8>

Aalto, E., Mustonen, S., Järvenoja, M. & Saario, J. 2019. Monikielisen oppijan matkassa. Verkkosivusto opettajankoulutukseen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Osoitteessa <https://monikielisenoppijanmatkassa.fi/>

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

Alisaari, J., Harju-Autti, R., Heikkola, L. M., Kekki, N. & Kivipelto, S. 2020. #kielitietoisuus #kielellisestivastuullinenopetus #kielellisestivastuullistavaopetus – twiittejä käsiteviidakosta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(7). Osoitteessa <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2020/kielitietoisuus-kielellisestivastuullinenopetus-kielellisestivastuullistavaopetus-twiitteja-kasiteviidakosta> (luettu 12.11.2024)

Alisaari, J., L.-M. Heikkola, N. Commins, and E. Acquah. 2019. Monolingual Ideologies Confronting Multilingual Realities. *Finnish Teachers' Perceptions about Linguistic Diversity. Teaching and Teacher Education* 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>

Alisaari, J. & Heikkola, L.-M. 2020. Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus* 51(4), 395–408. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021042823932>

Andrews, S. & Lin, A.M.Y. 2017. Language awareness and teacher development. Teoksessa P. Garrett & J. M. Cots (toim.), *The Routledge Handbook of Language awareness*, 57–74. Routledge.

Arola, T. & Seppä, M. 2019. Kielitietoisella ohjauksella vauhtia ammattikielen oppimiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(1). Osoitteessa <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2019/kielitietoisella-ohjauksella-vauhtia-ammattikielen-oppimiseen> (luettu 1.8.2025)

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998. 986/14.12.1998. Osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986> (luettu 23.3.2025)

Association for Language Awareness. 2025. Osoitteessa <https://languageawareness.org/> (luettu 15.1.2025)

DivEd 2025. DivEd. Diversity in Education. Sukella kieleen ja kulttuuriin. Osoitteessa <http://dived.fi/> (luettu 10.2.2025)

Donmall, G. 1992. Language awareness: Wat is dat? *Language awareness* 1(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/09658416.1992.9959798>

Dufva, H. 2018. Outoa kieltä ymmärtämässä – näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. Teoksessa L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian & S. Stolt (toim.) *Monimuotoinen monikielisyys. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja*, 50. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys, 66–77. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/57684>

Ekroth, A. 2025. Oppimisen tuen uudet suunnat – miten kielellisiä valmiuksia tuetaan jatkossa? -luentodiat 10.4.2025. Lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen osasto, opetus- ja kulttuuriministeriö. Osoitteessa https://ssl.eventilla.com/filebrowser/file?h=xdbB7&f=20250411152848_9457c04a8f8c88b93632ed4d5e0473ea.pdf (luettu 4.8.2025)

Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A. & Kääriäinen, M. 2022. Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede* 34(4), 215–225. <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128987>

Gavrilov, T. 2021. Mikä ihmeen kielellinen saavutettavuus? Blogikirjoitus 20.5.2021, Humanistinen ammattikorkeakoulu. Osoitteessa <https://ydinasia.humak.fi/blogit/mika-ihmeen-kielellinen-saavutettavuus/> (luettu 1.4.2025)

Harju-Autti, R. 2022. Kielellisesti tuettu opetus. Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesisältöjä oppimassa. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2666-1>

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 liitto, 25–36.

Hawkins, E. 1999. Foreign language study and language awareness. *Language awareness* 8(3-4), 124–142. <https://doi.org/10.1080/09658419908667124>

Heikkola, L. M., Alisaari, J., Vigren, H. & Commins N. 2022. Linguistically responsive teaching: A requirement for Finnish primary school teachers. *Linguistics and Education* 69, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101038>

Heikkola, L. M., Alisaari, J., Vigren, H. & Commins N. 2024. Requirements Meet Reality: Finnish Teachers' Practices in Linguistically Diverse Classrooms. *Journal of language, identity and education* 23(4), 433–449. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1991801>

Hievanen, R., Frisk, T., Väättäin, H., Mustonen, K., Kaivola, J., Koli, A., Liski, S., Muotka, V. & Wikman-Immonen, A. 2020. Maahanmuuttajien koulutuspolut. Arviointi vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksesta, aikuisten perusopetuksesta ja ammatillisen koulutuksen kielitaitovaatimusten joustavoittamisesta. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 11:2020 <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/maahanmuuttajien-koulutuspolut>

Honko, M. & Mustonen, S. 2020. Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? *Journal of Early Childhood Education Research* 9(2), 522–550. <https://journal.fi/jecer/article/view/114145/67344>

Honko, M., & Skinnari, K. 2020. Opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä kielestä ja kielitietoisuudesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(7). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2020/opettajienja-opettajaopiskelijoiden-kasityksia-kielesta-ja-kielitietoisuudesta> (luettu 1.8.2025)

InfoFinland 2025. Lukio. Osoitteessa <https://www.infofinland.fi/fi/education/general-upper-secondary-school> (luettu 1.4.2025)

Jokikokko, K. 2010. Teachers' intercultural learning and competence. Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514263705>

Jyväskylän yliopisto 2025. Kielitietoisuutta ja monikielisyyttä tukeva opettajankoulutus (KiMo). Osoitteessa <https://www.jyu.fi/fi/tule-opiskelemaan/tutustu-aloihimme/kielit-viestinta-ja-journalistiikka/kielitietoisuutta-ja-monikielisyytta-tukeva-opettajankoulutus> (luettu 10.2.2025)

Kettunen, J. 2021. Fenomenografia. Teoksessa J., Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Osoitteessa <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/fenomenografia/> (luettu 23.4.2025)

Koivisto, O. 2022. Erityistä tukea tarvitsevat S2-opiskelijat TUVA-koulutuksessa. Erityisopettaja.fi – puheenvuoroja ammatillisesta erityisopetuksesta. Osoitteessa <https://erityisopettaja.fi/erityista-tukea-tarvitsevat-s2-opiskelijat-tuva-koulutuksessa> (luettu 28.3.2025)

Kuukka, K. 2020. Kielitietoinen koulu rakentaa oppijan identiteettiä. Teoksessa K. Rapatti (toim.), Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä. Äidinkielen opettajain liitto, 13–24.

Kuula-Luumi, A. 2021. Tutkimuslupa, suostumus, informointi ja tietosuoja. Teoksessa J., Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Osoitteessa <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimus-etiikka/tutkimuslupa-suostumus-informointi-ja-tietosuoja/> (luettu 6.5.2025)

Kyckling, E., Vaarala, H., Ennser-Kananen, J., Saarinen, T. & Suur-Askola, L-M. 2019. Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa: pääsyn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7817-4>.

Lahti, L., Harju-Autti, R. & Arvola, O. 2025. Varhaiskasvatuksen kielitietoisuuskäytänteitä-kehittämässä: “Kieli ja kulttuuri ovat kaikkialla toiminnassa!”. Journal of Early Childhood Education Research 14(1), 339–364. <https://doi.org/10.58955/jecer.146395>

Lahti, L., Harju-Autti, R. & Yli-Jokipii, M. 2020. Kielitietoisempaa aineenopettajuutta etsimässä – kielididaktiikkaa kaikkiin oppiaineisiin. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.), Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen. Ainedidaktisia tutkimuksia 17, 31–58. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/312321>

Lemmrich, S. & Ehmke, T. 2024. Performance-oriented measurement of teachers’ competence in linguistically responsive teaching, relevant learning opportunities and beliefs. Cogent education 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2352267>

Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa, S. 2017. Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.), Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLan vuosikirja 2017, Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 75, 11–29. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/66742>

- LOPS 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Osoitteessa <https://eperusteet.opinto-polku.fi/#/fi/lukiokoulutus/6828810/tiedot> (luettu 1.4.2025)
- 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. New York, NY: Routledge, 55–72.
- Lucas, T. & Villegas, A-M. 2013. Preparing linguistically responsive teachers: laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice* 52(2), 98–109. Osoitteessa https://www.researchgate.net/publication/271667021_Preparing_Linguistically_Responsive_Teachers_Laying_the_Foundation_in_Preservice_Teacher_Education
- Marton, F., & Booth, S. 1997. Learning and awareness. L. Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203053690>
- Marton, F. 1988. Phenomenography: a research approach to investigating different understanding of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative research in education: focus and methods*. Falmer Press, 141–161.
- Miettinen, J. & Vehkalahti, K. 2013. Verkkokyselytutkimusten otosten valinta. Teoksessa S-M., Laaksonen, J., Matikainen & M., Tikka (toim.) *Otteita verkosta: Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Tampere: Vastapaino, 84–104.
- Moate, J. & Szabó T. P. 2018. Mapping a language aware educational landscape. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). Osoitteessa <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/mapping-a-language-aware-educational-landscape> (luettu 20.11.2024)
- Mustonen, S. & Honko, M. 2018. Monikielisyyttä tukeva pedagogiikka. Teoksessa *Tunne kieli – matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura, 118–141.
- Mustonen, S., & Puranen, P. 2021. Kielitietoiset käytänteet tukemassa maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kiinnittymistä ammatilliseen koulutukseen. *Kasvatus* 52(1), 65–78. <https://doi.org/10.33348/kvt.107965>
- Mustonen, S., Kronholm, S., & Suni, M. 2023. Maahanmuuttotaustaisten kielenoppijoiden moninaiset kielet ja polut. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen, & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. AFinLA-teema 16, 80–103. <https://doi.org/10.30660/afinla.126779>

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuun yliopisto.

Oksanen, R. Oppivelvollisuutta venytettiin 18 vuoteen – nyt nähdään ensimmäiset merkit siitä, oliko tässä mitään järkeä. Helsingin Sanomat 7.10.2024. <https://www.hs.fi/suomi/art-2000010722275.html> (luettu 8.10.2024)

Onikki-Rantajääskö, T. 2024. Suomi osallisuuden kielenä: Selvitys suomen kielen tilasta Suomessa 2020-luvun puolimaissa. Oikeusministeriön julkaisuja, Selvityksiä ja ohjeita 2024:20. Helsinki: Oikeusministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-400-141-0>

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2024. Tiedotteet ja uutiset. Tutkintokoulutukseen valmentavan koulutuksen (TUVA) toimivuutta selvitettiin. Osoitteessa <https://okm.fi/-/tutkintokoulutukseen-valmentavan-koulutuksen-tuva-toimivuutta-selvitettiin> (luettu 15.9.2025)

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>

Opetushallitus 2017. Kielitietoinen koulu – kielitietoinen opetus. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kielitietoinenopetus-kielitietoinen-koulu>

Opetushallitus. 2021. Tutkintokoulutukseen valmentava koulutus. OPH-1488-2021. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/tutkintonvalmentava/7534950/tiedot>

Opetushallitus 2024a. Kielitietoisuus TUVA -koulutuksessa. Osoitteessa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielitietoisuus-tuva-koulutuksessa> (luettu 7.10.2024)

Opetushallitus 2024b. Tutkintokoulutukseen valmentava koulutus. Osoitteessa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-tutkintokoulutukseen-valmentava-koulutus-tuva> (luettu 7.10.2024)

Opetushallitus 2024c. Maahanmuuttotaustaiset ammatillisessa koulutuksessa – tilannekuva. Raportit ja selvitykset 2024:3. Osoitteessa <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/maahanmuuttotaustaiset-ammattillisessa-koulutuksessa-tilannekuva> (luettu 18.3.2025)

Opetushallitus 2025a. Maahanmuuttotaustaiset oppijat. Osoitteessa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/maahanmuuttotaustaiset-oppijat> (luettu 17.3.2025)

Opetushallitus 2025b. Ammatillisen koulutuksen kielitietoisuusverkosto. Osoitteessa <https://www.oph.fi/fi/kansainvalisyys/ammattillisen-koulutuksen-kielitietoisuusverkosto> (luettu 2.4.2025)

Opintopolku 2025. Valintaperusteet – tutkintokoulutukseen valmentava koulutus. Osoitteessa <https://opintopolku.fi/konfo/fi/hakukohde/1.2.246.562.20.000000000000000016243/valintaperuste> (luettu 19.3.2025)

Owal Group 2022. Suomi/ruotsi toisena kielenä opetuksen nykytilan arviointi. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Osoitteessa [S2-opetuksen arviointi_170322.pdf](#) (luettu 26.11.2024)

Owal Group 2024. Selvitys tutkintokoulutukseen valmentavan koulutuksen (TUVA) toimivuudesta. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Osoitteessa [TUVA raportti 19.6.2024](#) (luettu 13.3.2025)

Piippo, I. 2021. Muuttuvat näkökulmat monikielisyyteen. Teoksessa M., Ahlholm, I., Piippo & P., Portaankorva-Koivisto (toim) Koulun monet kielet. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13, 21–43. <https://doi.org/10.30660/afinla.107219>

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Osoitteessa <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot> (luettu 1.4.2025)

Rantanen, V. 2024. Multilingual pedagogies — towards more equitable education? Apples - Journal of Applied Language Studies, 18(3), 116–135. <https://doi.org/10.47862/apples.138084>

Rapatti, K. 2020. Koulun vastakkainasetteluja purkamaan. Teoksessa K. Rapatti (toim.), Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä. Äidinkielen opettajain liitto, 91–105.

Redu 2025. Kielitaitovaatimukset. Osoitteessa <https://redu.fi/fi/hakijalle/hae-koulutukseen/hae-keutumisessa-huomioitavaa/kielitaitovaatimukset> (luettu 1.4.2025)

Repo, E. 2020. Discourses on Encountering Multilingual Learners in Finnish Schools. Linguistics and Education 60(2). <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100864>

Repo, E. 2023. Together towards language-aware schools. Perspectives on supporting increasing linguistic diversity. Turun yliopiston julkaisuja. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9178-5>

Rodríguez Izquierdo, R.M. 2021. Perceptions of linguistically responsive teaching in language specialist teachers and mainstream teachers. *Porta Linguarum* 35, 25–41. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.16859>

Räty, K. & Palmqvist, R. 2022. Tuloksellista TUVA -pedagogiikkaa. *Evolving pedagogy*, Jamk journals. Osoitteessa <https://verkkolehdet.jamk.fi/ev-peda/2022/11/16/tuloksellista-tuva-pedagogiikkaa/> (luettu 17.3.2025)

Suuriniemi, S-M. 2019. Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa. Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi, & L. Tuomainen (toim.) *Pidetään kielet elävinä – Keeping Languages Alive – Piemmö kielet elävinny*. AFinLAN vuosikirja 2019, Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 77, 42–59. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.79512>

Suuriniemi, S-M., Ahlholm, M. & Salonen, V. 2021. Opettajien käsitykset monikielisydestä: heijastumia koulun kielipolitiikasta. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo, & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet*. AFinLA-e *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 13, 44–69. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry. <https://doi.org/10.30660/afinla.100518>

Suuriniemi, S-M. 2023. *Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus: Perusopetuksen opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot*. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9412-1>

Svalberg, A. M. L. 2016. Language Awareness research: where we are now. *Language Awareness*, 25(1–2), 4–16. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122027>

TENK 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023.

Tredu 2025. Kielitaitotasot. Osoitteessa <https://www.tredu.fi/hakijalle/jatkuva-haku/kielitaitotasot/> (luettu 1.4.2025)

Tutkintoon johtamaton koulutus (sis. TUVA-koulutus) 2025. Vipunen. Opetushallituksen tilastopalvelu. Osoitteessa <https://vipunen.fi/fi-fi/yhteiset/Sivut/Tutkintoon-johtamatonkoulutus.aspx> (luettu 18.3.2025)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R., Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R., Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus.
- Vasala, A. & Tenno, T. 2023. Kohti kielellisesti saavutettavaa opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Oamk Journal. Oulun ammattikorkeakoulun julkaisuja. Osoitteessa <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2023080292913> (luettu 11.6.2025)
- Vigren, H., Alisaari, J., Heikkola, L-M., Acquah, E.O. & Commins, N.L. 2022. Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. Teaching and Teacher Education 114, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103689>
- Vilkkä, H. 2021. Näin onnistut opinnäytetyössä: Ratkaisut tutkimuksen umpikujiin. PS-kustannus.
- Villegas, A.M. & Lucas, T. 2007. The culturally responsive teacher. Educational leadership 64(6), 28–33. Osoitteessa https://www.researchgate.net/publication/268445972_The_culturally_responsive_teacher_Electronic_version (luettu 23.7.2025)
- Vuori, J. 2021. Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa J., Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Osoitteessa <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimusetiikka-ihmistieteissa/> (luettu 6.5.2025)
- Väisänen, R. & Goyi, G. 2024. Kielitietoisuuden uusi aikakausi suomalaisessa koulutuksessa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 15(2). Osoitteessa <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2024/kielitietoisuuden-uusi-aikakausi-suomalaisessa-koulutuksessa> (luettu 11.11.2024)
- Åkerlind, G. S. 2005. Variation and commonality in phenomenographic research methods. Higher Education Research & Development, 24(4), 321–334. Osoitteessa https://www.researchgate.net/publication/230785199_Variation_and_Commonality_in_phenomenographic_research_methods (luettu 23.4.2025)

Young, A. S. 2017. Language Awareness, Language Diversity and Migrant Languages in the Primary School. Teoksessa P. Garrett & J. M. Cots (toim.), *The Routledge Handbook for Language Awareness*, 23-39. Routledge

LIITTEET

LIITE 1. Tutkimuslupapyyntö oppilaitoksille

Hei,

olen yleisen kasvatustieteen opiskelija Lapin yliopistossa ja teen parhaillani pro gradu -tutkielmaa aiheesta ”TUVA -opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opetuksessa”. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita opettavat TUVA -opettajat ymmärtävät kielitietoisuuden ja kielitietoisien opetuksen sekä miten he soveltavat sitä käytännössä. Ohjaavana opettajana tutkimuksessani toimii yliopistonlehtori Anneli Hermanoff (anneli-maarit.hermanoff@ulapland.fi).

Kerään aineistoani sähköisen kyselylomakkeen avulla ja pyytäisin lupaa saada lähettää linkin kyselylomakkeeseen välitettäväksi oppilaitoksenne TUVA -opettajille. Kyselyssä ei kerätä mitään tunnistettavia henkilötietoja eikä yksittäisiä vastaajia täten voida tunnistaa tuloksista. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimuksen tuloksia käytetään ainoastaan tässä tutkimuksessa ja tutkimusraportin valmistuttua aineisto hävitetään. Kyselyyn vastaaminen on luonnollisesti vapaaehtoista.

Kysely koostuu neljästä osiosta: taustatiedot, kielitietoisuus ja kielitietoisien opetus -käsitteiden määrittely, kielitietoiset opetuskäytänteet sekä koulutustarpeet ja kehittämisasiat. Kysymykset ovat pääosin avoimia, muutamia monivalintakysymyksiä on joukossa myös.

Voisiko kyselyä välittää oppilaitoksessanne tutkimukseni kohderyhmälle? Heitä olisivat kaikki TUVA -opettajat, joilla on opetusryhmissään vieraskielisiä opiskelijoita. Mikäli myönnätte tutkimusluvan, lähetän teille linkin kyselyyn sekä saatekirjeen eteenpäin välitettäväksi.

Jos teillä on kysyttävää tutkimukseeni tai kyselylomakkeeseeni liittyen, vastaan mielelläni.

Ystävällisin terveisin,

Virpi Peltola

Yleisen kasvatustieteen opiskelija

Lapin yliopisto

vipeltol@ulapland.fi

LIITE 2. Saatekirje tutkimukseen osallistuville

Hei TUVA -opettaja!

Onko ryhmässäsi maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita tai opetatko S2/kielituettua TUVA -ryhmää?

Olen Virpi Peltola, yleisen kasvatustieteen opiskelija Lapin yliopistossa. Teen pro gradu -tutkielmaa aiheesta ”TUVA -opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opetuksessa”. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten TUVA -opettajat ymmärtävät kielitietoisuuden ja kielitietoisuuden opetuksen sekä miten he soveltavat sitä käytännössä.

Pyydän Teitä ystävällisesti osallistumaan tutkimukseeni vastaamalla oheiseen verkkokyselyyn. Vastaamalla autatte minua saamaan arvokasta tietoa, joka edistää kielitietoisuuden opetuksen kehittämistä ja ymmärtämistä. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti eikä yksittäisiä vastaajia voida tunnistaa tuloksista. Tutkimuksen tuloksia käytetään ainoastaan tässä tutkimuksessa ja tutkimusraportin valmistuttua aineisto hävitetään. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja se vie noin 15-20 minuuttia. Kysely on auki 19.2.2025 saakka.

Mikäli tutkimusaiheesta tai kyselystä herää kysyttävää, minuun voi ottaa yhteyttä sähköpostilla vipeltol@ulapland.fi.

Jokainen vastaus on arvokas tutkimuksen onnistumisen kannalta. Kiitos paljon ajastanne ja avustanne!

Linkki kyselyyn: <https://forms.gle/ie7Q412jAfnWMqdw6>

Ystävällisin terveisin,

Virpi Peltola

LIITE 3. Kyselylomake

Pro gradu kysely 2025

Kiitos, että päätit jakaa omaa ymmärrystäsi ja kokemuksiasi kielitietoisuudesta.

Kielitietoisuuden sisältö on sidoksissa aina siihen kontekstiin, jossa siitä puhutaan, joten sille on olemassa lukuisia määritelmiä (Dufva 2018; Suuriniemi 2019). Koulutuksen kentällä sen voidaan tiivistetysti ajatella tarkoittavan opettajien tietoa ja ymmärrystä kielestä ja sen käytöstä sekä heidän pedagogista osaamistaan, jota tarvitaan oppimisen tukemiseen monikielisessä ja -kulttuurisessa luokkahuoneessa (Aalto & Tarnanen 2015).

Vastaamalla tähän kyselyyn annat suostumuksesi käyttää vastauksiasi pro gradu -tutkielmassani. Kysely koostuu neljästä osa-alueesta, jotka sisältävät sekä avoimia että monivalintakysymyksiä. Sitten kyselyn pariin!

Seuraava

Sivu 1 / 5

Tyhjennä lomake

1. Taustatiedot

1. Koulutustaustasi (tarkenna vastaustasi tarvittaessa kohtaan "Muu")? *

- Luokanopettaja
- Erityisopettaja
- Opinto-ohjaaja
- Aineenopettaja, mikä aine?
- Muu: _____

2. Opetuskokemuksesi maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden parissa? *

- Alle 1 vuosi
- 1-3 vuotta
- 4-7 vuotta
- 8-10 vuotta
- Yli 10 vuotta

3. Sisältyikö koulutukseesi tai oletko saanut täydennyskoulutusta kielitietoiseen opetukseen liittyen? Millaista? *

Oma vastauksesi

Takaisin

Seuraava

Sivu 2 / 5

Tyhjennä lomake

2. Kielitietoisuus ja kielitietoinen opetus

4. Miten määrittelet käsitteen kielitietoisuus omin sanoin? *

Oma vastauksesi

5. Mitä on mielestäsi kielitietoinen opetus? *

Oma vastauksesi

6. Mitkä ovat kielitietoisien opetuksen tärkeimmät tavoitteet? *

Oma vastauksesi

Takaisin

Seuraava

Sivu 3 / 5

Tyhjennä lomake

3. Kielitietoiset opetuskäytänteet

Kielitietoisuutta voidaan tarkastella myös kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksestä käsin. Lucas ja Villegas (2011) jakavat kielellisesti vastuullisen opetuksen opettajan orientaatioihin sekä kielen oppimiseen liittyviin pedagogisiin tietoihin ja taitoihin. Orientaatiot kuvastavat opettajan taipumuksia tietynlaiseen ajatteluun ja toimintaan omien asenteidensa ja arvojensa ohjaamana. Pedagogiset tiedot ja taidot puolestaan kuvastavat opettajan konkreettista kykyä toimia kielellisesti vastuullisesti sitä edellyttävissä tilanteissa. (Alisaari ym. 2020; Lucas & Villegas 2011.)

7. Millaiset opetuskäytänteet ja tukimenetelmät edistävät mielestäsi parhaiten maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden oppimista? Miksi? *

Oma vastauksesi

8. Millaisia haasteita olet kokenut kielitietoisien opetuksen toteuttamisessa? *

Oma vastauksesi

9. Mitkä asiat tukevat kielitietoisien opetuksen toteuttamista? Tässä voit pohtia omaan osaamiseesi ja toisaalta opetuksen järjestämiseen liittyviä tekijöitä. *

Oma vastauksesi

10. Pääasiallinen opetus- ja kommunikointikieliesi opiskelijoiden kanssa? Jos valitset vaihtoehdon "Muu", tarkentaisitko vastaustasi. *

Suomi

Ruotsi

Englanti

Muu: _____

11. Mitä kieliä opiskelijat käyttävät keskinäisessä kommunikoinnissaan? Voit valita useita vaihtoehtoja. Jos valitset vaihtoehdon "Muu", tarkentaisitko vastaustasi. *

Suomi

Ruotsi

Englanti

Muu: _____

[Takaisin](#)

[Seuraava](#)

Sivu 4 / 5

[Tyhjennä lomake](#)

4. Koulutustarpeet ja muut asiat

12. Millaista täydennyskoulutusta tai resursseja kaipaisit kielitietoisien opetuksen tueksi? *

Oma vastauksesi

13. Mainitse yksi keino, jolla itse kehittäisit kielitietoista opetusta TUVAssa. *

Oma vastauksesi

14. Mitä muuta haluaisit vielä sanoa aiheesta?

Oma vastauksesi

[Takaisin](#)

[Lähetä](#)

Sivu 5 / 5

[Tyhjennä lomake](#)