



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Kielitietoisuus peruskoulussa

Narratiivinen tutkimus luokanopettajaopiskelijoiden ja vastavalmistuneiden luokanopettajien
näkemyksistä

Hälinen Elisa

Kielitietoisuus peruskoulussa – narratiivinen tutkimus luokanopettajaopiskelijoiden ja vasta-
valmistuneiden luokanopettajien näkemyksistä

Pro gradu -tutkielma

Luokanopettajakoulutus

Syksy 2025



Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteellinen tiedekunta

Työn nimi: Kielitietoisuus peruskoulussa – narratiivinen tutkimus luokanopettajaopiskelijoiden ja vastavalmistuneiden luokanopettajien näkemyksistä

Tekijä: Elisa Hälinen

Koulutusohjelma: Luokanopettajakoulutus, kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä 66 + 1 liite

Vuosi: 2025

Tiivistelmä:

Tämän pro gradu-tutkielman tarkoituksena oli kartoittaa maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden ja vastavalmistuneiden luokanopettajien näkemyksiä kielitietoisuudesta peruskoulussa. Tutkimuksella pyrittiin syventämään ymmärrystä siitä, mistä tekijöistä kielitietoisuus peruskoulussa muodostuu ja miten kielellisesti vastuullisen opetuksen osa-alueet ilmenevät peruskoulussa. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena narratiivista tutkimusotetta hyödyntäen, ja tutkimusaineisto muodostui osallistujilta kerätyistä kertomuksista. Kertomukset kerättiin sähköisellä verkkokyselylomakkeella ja kaiken kaikkiaan kertomuksia kertyi yhteensä kaksikymmentäyksi (N=21) kappaletta. Aineisto analysointiin narratiivien analyysillä, josta teemoitellen ja kategorisoiden muodostui viisi pääteemaa: 1) sosiolingvistinen tietoisuus, 2) kielellisen moninaisuuden arvostaminen, 3) oppijoiden taustojen, kokemusten ja kykyjen tunteminen, 4) oppimisen edistämisen menetelmät ja 5) yhteistyö.

Tutkimus osoitti, että luokanopettajilla on taitoa toteuttaa kielellisesti vastuullista opetusta, vaikka opetuksen järjestämistä haastaa kriittinen itsereflektio ja rajalliset resurssit. Kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamiseksi tulisi vahvistaa luokanopettajaopiskelijoiden ja vastavalmistuneiden luokanopettajien kielellistä herkkyyttä. Vaikka kielellisesti vastuullinen opetus on monipuolisesti kouluarjessa esiintyvää toimintaa, tarvitaan luokanopettajan monikielisyttä tukevien uskomuksien, arvojen, asenteiden sekä kielitietoisten pedagogisten ratkaisuiden rinnalle tietoisuutta oppimisesta, kielestä, sen piirteistä ja näiden välisistä suhteista.

Avainsanat: kielitietoisuus, narratiivinen tutkimus, kielellisesti vastuullinen opetus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Monikielisyys	3
2.1	Mitä monikielisyys on?	3
2.2	Monikielinen pedagogiikka	5
3	Kielitietoisuus opetuksessa	7
3.1	Kielitietoisuus moniulotteisena käsitteenä	7
3.2	Kielitietoinen oppimisympäristö	8
3.3	Kieli osana oppimista	10
3.4	Kielitietoisuudesta kielellisesti vastuullisen opetukseen	11
3.4.1	Opettajan orientaatiot	11
3.4.2	Opettajan tiedot ja taidot	12
3.4.3	Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys	13
4	Kielitietoisien opettajan näkemykset	16
4.1	Opettajauskemukset toimintaa ohjaamassa	16
4.2	Asenteet ja arvot opetusta edistämässä tai hidastamassa	17
4.3	Toimijuuden merkityksellisyys	18
4.4	Kielitietoisuus tietona ja toimintana	19
4.5	Opettajien näkemykset toiminnan perustana	20
5	Tutkimuksen metodologia ja toteutus	21
5.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	21
5.2	Narratiivinen tutkimusote	22
5.3	Tutkimusaineisto	23
5.3.1	Aineistonkeruumenetelmänä verkkokysely	23
5.3.2	Tutkimushenkilöt ja tutkimusaineiston hankinta	24
5.4	Narratiivien analyysi	28
5.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	30
6	Tutkimustulokset	35

6.1	Kielitietoisuus ilmiönä	35
6.2	Kielitietoisuus monikielisyysenä ja sen arvostamisena	38
6.3	Kielitietoisuus kouluarjessa	41
6.4	Yhteistyö	44
7	Yhteenveto ja pohdinta	48
7.1	Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset	48
7.2	Tulosten pohdintaa ja jatkotutkimusaiheita	52
	Lähteet	57
	Liitteet	67
	Liite 1. Verkkokyselylomake	67

1 Johdanto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa peruskoulujen toimintaperiaatteita ohjaa ajatus siitä, että koulut ovat kielten ja eri kulttuureiden kohtaamispaikkoja. Kulttuurillinen moninaisuus kouluissa nähdään vahvuutena ja koulut oppivina yhteisöinä ilmentävät moninaista kulttuuria monikielisyytensä. (Opetushallitus 2014, 28.) Kielellinen moninaisuus Suomessa on lisääntyvää ja väestön kielirakenne on muutoksessa Suomeen kohdistuvan maahanmuuton myötä (Tilastokeskus 6.6.2022). Niin Suomessa kuin maailmalla on tiedostettu, että yhä monimuotoistuvampi yhteiskunta tarvitsee rinnalleen kielitietoisuutta (Nikula & Kääntä 2013). Peruskoulujen kykyyn vastata Suomen kasvavaan moninaisuuteen ja monikielistymiseen tarvitaan siis erityisesti kielitietoisuutta korostavia luokanopettajia.

Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2024 vieraskielisiä oli yli puoli miljoonaa Suomessa (Tilastokeskus 4.4.2025). Vieraskielisyys on käsitteenä kuitenkin mielletty syrjiväksi ja kategorisovaksi (Opetushallitus 2019), joten tässä tutkielmassani käytän käsitettä monikielisyys kuvaamaan kielellistä moninaisuutta. Monikielisillä oppilailla viitataan oppilaisiin, joilla on vähintään kaksi eri kieltä arkikäytössä, ja jotka eivät puhu suomea äidinkielenään. Muita kieliä puhuvien määrä on ollut nousussa Suomessa, ja muita kieliä puhuvien määrä väestössä on kasvanut selkeästi suuremmaksi kuin esimerkiksi Suomen toista virallista kieltä, ruotsia puhuvien määrä. Vuonna 2022 muita kieliä puhuvia oli 458 000 ja ruotsinkielisiä 288 000. (Tilastokeskus 6.6.2022). Tilastokeskuksen tuloksien tarkastelu osoittaa, että yhä enemmissä määrin luokanopettajat kohtaavat monikielisyyttä työssään. Suuriniemi ym. (2020, 196) toteavat koulujen monikielistymisen johtaneen tilanteeseen, jossa koulujen virallinen opetuskieli ei vastaa jokaisen oppilaan äidinkieltä. Tämän myötä on syntynyt tarve kielikäytänteiden ja pedagogisiin ratkaisuihin vaikuttavien normien uudelleen tarkastelulle. Toisin sanoen siis kielitietoisuudelle.

Tässä pro gradu-tutkielmassa tarkastellaan maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden ja vastavalmistuneiden luokanopettajien näkemyksiä kielitietoisuudesta peruskoulussa. Näiden näkökulmien tarkastelu on merkityksellistä, jotta sekä luokanopettajakoulutusta että peruskoulujen toimintakulttuureja voidaan kehittää tukemaan kielellisesti vastuullisen opetuksen

rakentumista nykypäivänä. Globalisoitumisen ja monikielisyyden lisääntymisen myötä on syntynyt tarve tutkimukselle, joka korostaa kielellistä moninaisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa, ja erityisesti nostaa esille niitä välineitä, joilla luokanopettajat voivat tukea monikielisiä oppilaita, mutta myös arvostaa ja ymmärtää heidän kielellistä taustaansa. Ennen kaikkea yhteiskunnallisesti tulisi tukea kaikkien kielellistä osaamista, ja rohkaista, mutta myös innostaa monikielisyyttä tukevien käytänteiden käyttämiseen. (Lilja ym. 2017, 26.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisena kielitietoisuus näyttäytyy maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoille ja vastavalmistuneille luokanopettajille. Olennainen osa ihmisten maailmaa on tarinoiden kerronta ja kuuntelu (Eskola & Suoranta 1998, luku 1), näin narratiivisuus on myös osa luokanopettajaopiskelijoiden ja työelämässä olevien luokanopettajien arkea. Tutkielmassa käsiteltävistä teemoista on saatavilla aikaisempia tutkimustuloksia, jotka toimivat apuna aiheeseen syventymisessä. Aiemmissa tutkimuksissa on tarkasteltu esimerkiksi monikielisyyttä, opettajien asenteita sekä kokemuksia kulttuurilliseen moninaisuuteen liittyen, mutta myös tukitoimia, joita opettajat käyttävät opetuksessa monikielisyyden tukemiseksi. Monikielisyyden tutkimuskentältä puuttuu kuitenkin narratiivisuuden käsitteen kautta tuotettua tietoa siitä, miltä kielitietoisuus näyttäytyy maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoille ja vastavalmistuneille luokanopettajille. Tällä tutkielmalla pyrin syventämään ymmärrystä kielitietoisuudesta tarkastelemalla sitä kertomuksissa rakentuvana ilmiönä samanaikaisesti, kun pyrin antamaan äänen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoille sekä vastavalmistuneille luokanopettajille, jotka kielitietoisuuden toiminnan merkityksellisyyden tulevat työurallaan kohtaamaan. Tutkimuksen narratiivinen lähestymistapa mahdollistaa sen, että tutkimuksessa voidaan tavoittaa opettajuuden ja kielellisen tietoisuuden henkilökohtaisia, kokemuksellisia ja kontekstisidonnaisia ulottuvuuksia.

2 Monikielisyys

2.1 Mitä monikielisyys on?

Monikielisyys on monimuotoinen ja jatkuvasti muuttuva ilmiö, joka kytkeytyy niin yksilöiden kuin yhteisöjenkin kielenkäyttöön. Koulutuksen ja opetuksen näkökulmasta monikielisyys on keskeinen osa oppimisympäristöjä, joissa eri kielten ja kulttuurien kohtaamiset ovat arkipäivää. Monikielisyyttä voidaan tarkastella useista eri näkökulmista, ja sen määrittelyä on jäsennelly esimerkiksi perinteisen ja uuden monikielisyyden käsitteiden avulla. Suomessa monikielisyydellä on pitkä historia ja perinteiseen monikielisyyteen nähdään kuuluvan virallisen kaksikielisyyden lisäksi saamen kieli, viittomakieli ja Suomen romanikieli, jotka ovat myös lainsäädännössä tunnistettu. Uuteen monikielisyyteen nähdään kuuluvan muun muassa 90-luvulta alkaen lisääntynyt somalin kieli, mutta myös uudemmat kielet, kuten arabia, kiina, kurdi ja farsi. Venäjän- ja vironkieliset ovat Suomessa olleet suurempi vähemmistöryhmä kuin uudemmat kielet. Venäjän- ja vironkieliset sijoittuvat kuitenkin uuden monikielisyyden ryhmään, sillä kyseisten kielten virallinen asema on rinnastettavissa uudempiin vähemmistökieliin. (Suurniemi 2023, 24–27.) Tilastokeskuksen (4.4.2025) mukaan vuonna 2024 Suomessa asui 623 949 ulkomaalaistaustaista henkilöä, joista korkein osuus jakaantui alueellisesti Uudellemaalle ja matalin osuus Etelä-Pohjanmaalle. Kaikkia ulkomaalaistaustaisia henkilöitä tarkasteltaessa nousi esiin, että lähes puolet heistä asuivat pääkaupunkiseudulla, jossa osuus oli korkeimmillaan Vantaalla ja Espoossa.

Käsitteenä monikielisyys on moniulotteinen, ja sen määritelmä on riippuvainen kontekstista, jossa käsitettä käytetään. Euroopan komissio (2007) määrittelee monikielisyyden yhteiskunnan, instituutioiden, ryhmien, mutta myös yksilöiden kyvyksi toimia useammalla kuin yhdellä kielellä jokapäiväisessä arjessa. Pietikäinen ym. (2010) puolestaan tarkastelevat monikielisyyttä tilanteisena resurssina, jossa kieli ilmenee muun muassa murteiden ja multimodaalisten, toisin sanoen monimuotoisten käytänteiden vaihtelevana kirjona. Multimodaalisuudella viitataan moninaisiin vuorovaikutuksen keinoihin, kuten puhuttuun, kirjoitettuun ja viitottuun kieleen (Dufva 2020, 18).

Monikielisuuden määrittelyä Cenoz (2013) on lähestynyt monikielisuuden yksilöllisen vs. sosiaalisen ulottuvuuden kautta, jossa monikielisyys nähdään samanaikaisesti niin yksilöllisenä kuin sosiaalisena ilmiönä. Monikielisuuden nähdään ilmaisevan yksilön kyvykkyyttä samalla, kun se heijastaa yhteisön kielellisyyttä. Roiha ym. (2021) tukevat yksilöllisen ja sosiaalisen ulottuvuuden määrittelyä toteamalla, että nykypäivänä monikielisyys-käsitteen nähdään ulottuvan nimenomaisesti yksilön kielellisyyteen, mutta myös yhteiskunnalliseen kielitaidon tasoon. Monikielisuuden tarkastelu sosiaalisen ulottuvuuden näkökulmasta siirtää huomion kielen tarkastelusta niihin toimijoihin, jotka kieltä käyttävät, luovat ja tulkitsevat. (Blackledge ym. 2013, 61).

Monikielisyys on Honkon ja Mustosen (2018, 27) mukaan näyttäytynyt yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna yhtenäisyyttä vähentävänä tekijänä. Monikielisyys on johtanut ongelmiin vähemmistöryhmien integroitumisessa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Yksilötasolta tarkasteltuna monikielisyys on koettu uhkana lapsen kielen kehittymiselle ja sen on pelätty johtavan tilanteeseen, jossa lapsi hallitsee käyttämiä kieliään vajanaisesti. Todellisuudessa monikielisyys ei selitä yhteisön eikä yksilön tasolla esille tuotuja haasteita. Monikielisyys esimerkiksi peruskouluissa rikastuttaa yhteisöä ja tukee osallisuuden, luovuuden ja yhteenkuuluvuuden tekijöitä.

Suuriniemi (2023, 24–27) kritisoi jaottelua perinteisestä ja uudesta monikielisyydestä keinotekoiseksi ja kyseenalaiseksi, mutta uudempaan monikielisuuden käsitteeseen kuuluvien kieliryhmien kasvun myötä on ollut vääjäämätöntä, että muun muassa peruskouluja tarkastellaan monikielisinä yhteisöinä. Monikielisyys on nostettu esille voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 28), joissa monikielisyyttä tarkastellaan seuraavanlaisesti:

”Yksi kulttuurisen moninaisuuden ilmentymä on monikielisyys. Jokainen yhteisö, ja yhteisön jäsen on monikielinen. Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana ja kieliä arvostetaan. Jokaisella oppiaineella on oma kielensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteistönsä. Eri tiedonalojen kielet ja symbolijärjestelmät avaavat samaan ilmiöön eri näkökulmia. Opetuksessa edetään arkikielestä käsitteellisen ajattelun kieleen.” (Opetushallitus 2014, 28.)

Monikielisuuden tukeminen peruskouluissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kirjauksista huolimatta vaihtelee alueellisesti (Lehtonen ym. 2023, 183). Perusopetuksen ope-

tussuunnitelmien perusteiden nähdään luovan väljän viitekehyksen monikielisyydelle ja alueellisuus määrittelee sen, miten ja missä määrin kirjauksia tulkitaan sekä toteutetaan. Honkon ja Mustosen (2018, 29) mukaan monikielisyys on kuitenkin ihmisoikeuskysymys. Jokaisella yksilöllä tulisi olla mahdollisuus oman identiteetin rakentamiseen ja ilmaisemiseen käyttämällä kielillään. Peruskouluja tarkasteltaessa esimerkiksi eriytymistä oppimistuloksissa ja sosioekonomisissa asemissa voidaan estää edistämällä oppilaiden kielellisiä oikeuksia ja huomioilla oppilaat tasa-arvoisina kielenkäyttäjinä. Monikielisyys tulisi nähdä voimavarana ja realiteettina, koska myös Suomessa globalisoitumisen myötä löytyy monikielisiä yhteisöjä, joissa kielten rinnakkain ja limittäin käyttäminen on tarkoituksenmukaista.

2.2 Monikielinen pedagogiikka

Koulutuslaitoksien kehittymisen kannalta on merkityksellistä, että oppimista tapahtuu kaksisuuntaisesti eli samalla, kun pääasiallisen opetuskielen edustajien, kuten opettajien on asetettava kielen oppijan asemaan, luodaan vähemmistökieltä puhuville oppilaille mahdollisuuksia itsensä ilmaisuun, oman identiteetin rakentamiseen ja yhteenkuuluvuuden tunteen kehittymiseen. Monikielisissä yhteisöissä vähemmistökielten puhujat eivät ole ainoita oppijoita vaan myös pääasiallisen opetuskielen edustajille syntyy mahdollisuus oppia uusia tapoja, toimintamahdollisuuksia ja välineitä itsensä ilmaisuun. Tavoitteena ei ole esimerkiksi peruskouluissa kasvattaa oppilaita suomenkieliseksi vaan luoda toimivia monikielisiä toimintakulttuureja. (Honko & Mustonen 2018, 21.)

Suuriniemi ym. (2020, 196) mukaan koulujen monikielistyminen on synnyttänyt tarpeen pedagogiikalle, jossa oppilaat nähdään kouluun tullessaan monikielisinä, useita eri kieliä hallitsevina toimijoina. Tähän ajatukseen perustuvaa pedagogiikkaa kutsutaan monikieliseksi pedagogiikaksi. Monikielisellä pedagogiikalla tavoitellaan sen kyvyn säilyttämistä ja kasvattamista, joka vaikuttaa oppilaan eri kielillä toimimiseen vaihtelevissa tilanteissa (Suuriniemi ym. 2020, 197). Monikielinen pedagogiikka mahdollistaa opetuksen rakentamisen niin, että siihen on mahdollista osallistua erilaisen kielellisen osaamisen lähtökohdista ja oppilaiden kielellinen osaaminen nähdään resurssina, jota halutaan hyödyntää opetuksessa. (Lehtonen ym. 2023, 188.)

Suuriniemi ym. (2020) toteavat, että monikielisyys on kielellistä liikkumista useiden kielten välillä, jota on syntynyt kuvaamaan käsite *translanguaging* (suom. *limittäiskieleily*). Koulukontekstissa *limittäiskieleily* on kaksikielistä opiskelua. Yksinkertaisimmillaan se on sitä, että oppilas vastaanottaa informaatiota kielellä x ja tuottaa siitä tuotoksen kielellä y. (Ahlholm 2020, 16–17.) Kun puhuja käyttää eri kieliä *limittäisesti*, hän hyödyntää kielten tarjoamia mahdollisuuksia luodakseen merkityksiä sen sijaan, että toistaisi eri kielillä samanlaista sisältöä. *Limittäiskieleily* mahdollistaa oppilaiden hallitsemien kielten esille tuomisen ja tukee kielellisen moninaisuuden kehittymistä. (Suuriniemi ym. 2020, 198.) *Limittäiskieleilyn* on nähty olevan ainoa, potentiaalinen olemisen tapa kaksi- tai useampikielisille oppilaille (Ahlholm 2020, 16–17), joten sen huomioon ottaminen tulisi olla itsestään selvää opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa.

Translanguaging-käsite avaa täysin uudenlaisen, monipuolisemman näkökulman monikielisen pedagogiikan tarkastelemiseksi. Garsía & Wei (2022, 322) mukaan *translanguaging*-käsitteessä ei ole kyse vain kielten lisääntymisestä luokkahuoneiden toimintakulttuureissa, vaan loppujen lopuksi tarkastelun kohteena on kielten uudelleen muodostumisen ja muutoksen väliset valtasuhteet yhteiskunnassa. *Translanguaging*-käsite haastaa käytettyjen kielten välisiä rajoja ja perustuu ajatukseen siitä, että jokainen ihmisen käyttämä kieli on kontaktikieli. Kontaktikielet muodostuvat ja kehittyvät vuorovaikutuksessa muiden kielten kanssa. (Wei & Kelly-Holmes 2022, 17.)

Translanguaging-käsite korostaa muutosta siinä, miten kieli ja kielenkäyttö ymmärretään kouluympäristössä. Garsían ja Wein (2022, 322) mukaan *translanguagingin* potentiaali liittyy siihen, että kaksi- ja monikielisten oppilaiden resurssit tunnistetaan ja niitä hyödynnetään oppimisen voimavarana yhdenvertaisesti yksikielisten oppilaiden kanssa. Ahlholm (2020,17) puolestaan painottaa, että eri kielten olemassaolon huomioiminen ja niiden suunnitelmallinen hyödyntäminen opetuksessa voivat tukea oppimistuloksia ja koulujen kielellistä tasa-arvoa.

3 Kielitietoisuus opetuksessa

3.1 Kielitietoisuus moniulotteisena käsitteenä

Kielitietoisuus on monitahoinen käsite, joka kytkeytyy sekä yksilön kielelliseen tietoisuuteen että koulun ja yhteiskunnan kielellisiin käytänteisiin. Tutkimuskirjallisuudessa sitä on lähestytty eri näkökulmista: metakielellisenä taitona, pedagogisena toimintana, yhteiskunnallisena ilmiönä ja kriittisenä kielitietoisuutena. Lisäksi kielitietoisuutta on tarkasteltu kielitietoisuuden ja kielitietouden yhdistävänä käsitteenä.

Metakielellisestä näkökulmasta kielitietoisuutta tarkastelee Dufva (2018, 2–4), joka määrittelee kielitietoisuuden yksilölliseksi kehitysprosessiksi, jossa kielenkäyttäjän kyky tunnistaa ja analysoida kieltä kehittyy. Tämä metakielellinen tietoisuus painottuu erityisesti kielellisen kehityksen ja oppimisen tutkimuksessa. Pedagogista ja yhteisöllistä näkökulmaa tukevat Väisänen ja Goyj (2024) sekä Harju-Autti ym. (2022, luku 11), jotka korostavat kielitietoisuuden merkitystä kouluyhteisön toimintakulttuurissa. Kielitietoisuus nähdään opetusta ja oppimista jäsentävänä periaatteena, joka vahvistaa vuorovaikutusta ja kulttuurien välistä ymmärrystä. Kriittisestä näkökulmasta kielitietoisuutta puolestaan tarkastelevat Mustonen ja Honko (2018, 129), jotka laajentavat käsitettä kriittisen kielitietoisuuden suuntaan, jossa huomio kiinnittyy siihen, miten kielelliset valinnat heijastavat ja tuottavat valtasuhteita. Tällöin kielitietoisuus sisältää myös tietoisuuden kieli-ideologioista ja opetuksen rakenteellisista valinnoista. Yhteenvetona voidaan todeta, että kielitietoisuutta ei voida ymmärtää vain yhdestä näkökulmasta, vaan sen tarkastelemiseksi tarvitaan ymmärrystä niin yksilöllisestä kuin sosiaalisesta näkökulmasta, ja niiden rinnalle tarvitaan myös käsitteen kriittistä tarkastelua. Tämä tekee kielitietoisuudesta moninaisen ilmiön, joka heijastaa eri toimijoiden käsityksiä kielestä ja sen merkityksestä niin yhteiskunnassa kuin opetuksessa.

Kielitietoisuus (language awareness) on usein rinnastettu käsitteeseen kielitietous (knowledge about language), mutta niiden painotukset eroavat. Edellinen korostaa kielen käytön ja oppimisen tietoista tarkastelua, jälkimmäinen kieleen liittyvää eksplisiittistä tietoa. (Lilja ym. 2017, 13.) Tässä tutkimuksessa painopiste on kielitietoisuudessa opetuksen ja oppimisen näkökulmista.

3.2 Kielitietoinen oppimisympäristö

Monikielistyvä ja -kulttuuristuva oppimisympäristö asettaa koulutukselle vaatimuksia kasvat-
taa oppilaita globalisoituvaan maailmaan, jonka myötä kielitietoinen pedagogiikka on kasvat-
tanut merkitystään. (Väisänen & Goyi 2024.) Kielitietoisuuden merkityksellisyys on nostettu
esille myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa kouluja tarkastellaan kielitietoisina yhteisöinä. Kielitietoisissa yhteisöissä aikuisilla on kielen mallintajan rooli ja kielen merkityksellisyys niin oppimisessa kuin vuorovaikutuksellisessa yhteisön jäseneksi kasvamisessa on merkittävä. (Opetushallitus 2014.) Kielitietoiseksi yhteisöksi kasvaminen ei kuitenkaan tapahdu itsestään. Tarvitaan tietoisia ratkaisuja ja tekoja kielitietoisien pedagogiikan toteuttamiseksi.

Oppilaiden monikielisyyttä tunnistetaan ja tunnustetaan yhä paremmin, mutta on huomioitava, että esimerkiksi eri kielten opetuksen saatavuus ei kuitenkaan korreloi koulujen monikielisyyden kanssa (Piippo ym. 2021, 7). Esimerkiksi Alisaari ym. (2021) tutkimuksesta nousi esiin, että useimmalle tutkimukseen osallistuneille opettajille (N=691) ensisijainen tavoite oli akateemisen osaamisen kehittyminen kielellisen osaamisen sijaan. Opettajille oli merkityksellistä varmistaa, että oppilas on ymmärtänyt oppitunnin sisällön, ja oppilailta edellytettiin osaamisen näyttämistä opetuskielellä. Ne opettajat, jotka kokivat opetuskielen oppimisen voimavarana, painottivat opetuksessaan enemmän tehtävien tekemistä kuin kielellisen osaamisen kehittämistä. Akateemisen osaamisen painottaminen opetuksessa ei välttämättä ole suoranainen heijastus opettajien kielteisestä näkemyksestä oppilaan kotikielen käyttöä kohtaan, mutta se ei kuitenkaan kannusta oppilaan käyttämien kielten hyödyntämiseen tai korosta oppilaan kotikielen käyttämisen merkityksellisyyttä.

Kun tarkastellaan monikielisyyttä kouluissa, tulisi tarkastella koulujen toimintaympäristöä, ja erityisesti sitä, miten kielet sulautuvat osaksi koulujen toimintaa myös luokkahuoneiden ulkopuolella. (Piippo ym. 2021, 7.) Kielitietoisessa oppimisympäristössä luokkahuoneen ulkopuoliset toimintaympäristöt nähdään mahdollisuutena kielen monipuolisen käytön harjoittelulle. Thorne (2013, 21) nostaa esiin, että esimerkiksi pelien näkeminen kielenoppimisympäristöinä mahdollistaa kielen tuomisen esille niin, että luokkahuoneessa tapahtuvaa opetusta voidaan sovittaa todellisen maailman vuorovaikutuksellisiin tarpeisiin. Peleihin voidaan esimerkiksi luoda tilanteita, joissa oppilaan on käytettävä kieltä rohkeammin monipuolisimmissa tilanteissa kuin mitä luokkahuoneessa olisi mahdollista (Lilja ym. 2017, 19–20).

Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskuksen (2021, 17–19) toteuttamassa KUPERA-hankkeessa nousi esiin, että oppimateriaalit ohjaavat kielitietoisien opetuksen toteuttamista. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että oppikirjojen ja oheistuotteiden tarjoamat materiaalit olivat tällä hetkellä riittämättömiä kielitietoisien opetuksen toteuttamiseksi, ja tarjotakseen kielitietoista opetusta edellytetään, että opettaja valmistaa kielitietoiset oppimateriaalit itse. Vastauksissa korostui, että monikielisyys on oppimateriaaleissa lähtökohtaisesti esillä osioissa, joissa kulttuurillinen moninaisuus on asetettu teemaksi, ja näin oppimateriaaleista heijastuu yksipuolinen oletus siitä, että oppimateriaalin lukija on yksikielinen, suomen kieltä äidinkielenään puhuva. Voidaan siis todeta, että oppimateriaalien koetaan estävän kielitietoisien opetuksen toteuttamista ja kielitietoisien opetuksen toteuttamiseksi tarvittaisiin kielitietoisuutta tukevia oppimateriaaleja, joissa esimerkiksi oppilaan oman äidinkieltä voitaisiin hyödyntää tehtävien teossa. Toisaalta tarve on myös sille, että oppimateriaaleissa moninaisuus tulisi monipuolisemmin esille. Moninaisuuden esiintyminen oppimateriaaleissa tukee oppilaan identiteetin muodostumista, ja laajentaa esimerkiksi näkemystä suomalaisuudesta tai monikielisyydestä (Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskus 2021, 23–24).

Andersen ja Ruohotie-Lyhty (2019) toteavat, että oppimateriaalien lisäksi jokaisen oppiaineen tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntäminen ja opettajien välinen yhteistyö edistävät kielitietoista opetusta. Kielitietoisessa opetuksessa kaikki oppiaineet nähdään mahdollisuuksina kieliasenteiden tarkastelulle, kielelliselle luovuudelle ja kielelliselle leikittelylle. Kielitietoisessa oppimisympäristössä luokanopettaja tunnistaa oppilaan kielelliset haasteet ja reagoi herkästi kielellisiin virheisiin sekä monikielisyyden tuomiin kielten välisiin haasteisiin. Luokanopettaja tunnistaa ne tilaisuudet, jolloin yhdessä oppilaan kanssa voidaan tutkia kielellisyyttä, mutta osaa myös ennakoida, milloin oppilaalla on tarve tuelle kielellisten haasteiden takia. (Wright 2002, 115.) Opettajilta ei kuitenkaan edellytetä kielellisyyden asiantuntijuutta, mutta kielellinen herkyys tukee kielitietoisien oppimistilanteiden luomista ja edistää ennakoimaan hetkiä, joissa kieli voi haitata oppimista. Eri oppiaineiden tarjoamien monipuolisten kielitietoisien mahdollisuuksien hyödyntäminen edellyttää opettajilta yhteistyötä. Opettajien yhteistyöllä edistetään kielitietoisuuteen liitettävien kielten samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien havainnoimista sekä mahdollistetaan tunnilla opitun tiedon soveltamista toisten oppiaineiden tunneilla. (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019.)

3.3 Kieli osana oppimista

Kielen rooli oppimisessa on merkittävä. Peruskouluissa tapahtuvan opetuksen tavoitteena on aktivoida oppilaita kehittämään kielellistä osaamistaan, ja tukea oppilaiden monikielisuuden kehittymistä. Muun muassa oppilaan oman äidinkielen opetuksella herätellään oppilasta käyttämään kielivariantiaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, samalla kun tavoitellaan oppilaan ajattelu- ja vuorovaikutustaitojen, identiteetin sekä luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä. Kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen kannustetaan ja pitkällä tähtäimellä tavoitellaan suomalaisen yhteiskuntaan kotoutumista. (Pyykkö 2017, 97.)

Kielikasvatuksella peruskouluissa pyritään siihen, että oppilaat hyödyntävät kielellistä osaamistaan kokonaisvaltaisesti oppimisen tukena. (Opetushallitus, 2014). Kielikasvatus on Opetushallituksen mukaan (2025) kielistä ja murteiden eritasoisesta osaamisesta muodostuvaa, ja kielikasvatuksella pyritään kielen käyttämiseen eri tilanteissa. Kielikasvatuksella tuetaan oppilaiden kielitietoisuutta, eri kielten rinnakkaiskäyttöä ja monilukutaidon kehittymistä. Kielikasvatus edellyttää oppiainerajoja ylittävää yhteistyötä ja lähtökohtaisesti tavoitteena on, että kieltä käytetään moninaisissa tilanteissa. Kielellisen osaamisen vahvistaminen rohkaisee oppilaita luottamaan omaan kielitaitoonsa ja kykyyn oppia kieltä. (Opetushallitus 2014.) Kielitietoisuuden pedagogiikan päämääränä on jokaisen oppilaan osallistaminen samalla, kun tavoitellaan oppimisen tukemista. Kielitietoisuuden pedagogiikan avulla voidaan tukea ainekohtaisen kielen rakenteen ja sanaston ymmärtämistä, ja ainekohtaisen kielen rakenteen ja sanaston hallintaa mahdollistaa syvemmän ymmärryksen oppiaineesta, mikä edesauttaa moniulotteisempien ideoiden sekä teorioiden omaksumista. (Väisänen & Goyi 2024.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa osa laaja-alaisen osaamisen tavoitteita ovat kriittiset taidot (ks. Opetushallitus 2014), joita kielitietoisella pedagogiikalla voidaan kehittää. Kielitietoisuuden pedagogiikan myötä oppilaita ohjataan tarkastelemaan kriittisesti esimerkiksi kielen käyttöä ja pohtimaan sitä, millainen rooli kielellä on tiedon muodostamisessa (Väisänen & Goyi 2024). Kriittisten taitojen kehittyminen tukee myös oppimista edistävän dialogisuuden rakentumista. Dialogisuutta kehittäessä harjoitellaan omien näkemysten hahmottamista ja niiden esille tuomista, mutta myös mielipiteiden perustelemista ja niiden kriittistä tarkastelua. Samalla kehitetään vastavuoroisen keskustelun ja muiden kuuntelemisen taitoja sekä harjoitellaan rakentavan palautteen antamista ja kritiikin vastaanottamista. Kielikasvatus peruskouluissa tavoittelee dialogista työotetta, ja kielikasvatuksella pyritään pitkäjänteisesti työskentelemään vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi. Kielikasvatuksessa keskiössä ovat

myös tunnetaidot, jotka edistävät tunnistamaan ja säätämään vuorovaikutukseen liittyviä tunteita. (Mattila 2017, 34–35.) Voidaan siis sanoa, että kielellisyys on keskeisessä asemassa perusopetuksen opetussuunnitelman sisältöjä toteutettaessa.

3.4 Kielitietoisuudesta kielellisesti vastuullisen opetukseen

Kielitietoisuus käsitteen käyttö ja sen ympärillä käytävä keskustelu on ollut kasvussa viimeisimmän opetussuunnitelmamuutoksen myötä. Kielitietoisuuden ympärillä oleva keskustelu on laajentanut kielitietoisuus-ajattelua kohti toimijuuden ja kriittisen monikielitietoisuuden termejä, jotka nykypäivänä toimivat kielitietoisuuden keskeisinä kulmakivinä. (Suuriniemi 2023, 29.) Kielitietoisuus ei ole vain monikielisiä oppijoita koskevaa, vaan kaikkiin niin koulujen henkilöstöön kuin oppilaisiin ulottuvaa, jokaisen kielellisiä resursseja sekä mahdollisuuksia edistävää. (Vaarala ym. 2017, 17–18.)

Lucasin ja Villegasin (2010; 2011) viitekehyksessä *linguistically responsive teachers*, suomalaisittain kielellisesti vastuullisessa opetuksessa (Alisaari ja Heikkola 2020) korostetaan kulttuurin roolia opetuksessa ja oppimisessa sekä nostetaan kielen ja kulttuurin välinen suhde tarkastelun kohteeksi. Se, mistä lähtökohdista ja minkälaisella asenteella opettaja lähestyy monikielisyyttä vaikuttaa siihen, miten opettaja kielellisesti vastuullista opetusta toteuttaa. Viitekehys muodostuu kahdesta kielellisesti vastuullisen opetuksen osasta, orientaatioista sekä opettajan kielellisistä taidoista ja tiedoista.

Viitekehyksessä opettajan rooli nähdään aktiivisena, kielellistä oppimisprosessia ohjaavana tekijänä (Lucas & Villegas 2010). Viitekehys konkretisoi, miten opettaja tukee oppilaiden kielirepertuaareja ja tekee oppiaineen kielen näkyväksi. Kehys täydentää aiempaa näkemystä kielestä oppimisen välineenä (ks. 3.3) ja tukee OPS 2014:n periaatteita. Seuraavaksi tarkastelen kielellisesti vastuullisen opetuksen osa-alueita tarkemmin.

3.4.1 Opettajan orientaatiot

Viitekehys muodostuu kahdesta kielellisesti vastuullisen opetuksen osasta, joista ensimmäinen osa on kielellisesti vastuullisen opettajan orientaatiot. Kielellisesti vastuullisen opettajan orientaatiot perustuvat ajatukseen siitä, että opettaja on sosiolingvistisesti tietoinen toimija,

joka ymmärtää kielen, kulttuurin ja identiteetin välisiä yhteyksiä. (Lucas & Villegas 2010; Alisaari & Heikkola 2020.) Kielellisesti vastuullisessa opetuksessa kaikki kielet nähdään oppimisen resursseina.

Kielellisesti vastuullisella opettajalla on ymmärrys siitä, että kielet ovat keskenään tasavertaisia, ja kielen käyttö sekä kielikasvatus ovat aina osa sosiaalista ulottuvuutta. Opettaja tiedostaa uuden kielen oppimisessa, että oppilaan äidinkieli ei vain ”jättyä pois”, vaan oppilaan kielelliset taustat on otettava opetuksessa huomioon. (Lucas & Villegas 2010; Alisaari & Heikkola, 2020.) Oppijan oma äidinkieli on merkittävä identiteetin rakentumiseen vaikuttava kieli. Yhteiskunnan pääasiallisesti käytettävän kielen puhuminen madaltaa kynnystä osallistua yhteiskuntaan, mutta omalla äidinkielellä rakennetaan myös osallisuuden sekä kuulumisen tunteita (Jousmäki ym. 2022), ja oppijan oman äidinkielen käyttöä voidaan hyödyntää uuden kielen opettelussa.

Kielellisesti vastuullisen opettajan orientaatiot näkyvät konkreettisesti kouluarjessa. Opettaja pitää merkityksellisenä, että kouluarjessa syntyy monikielisiä vuorovaikutustilanteita, sillä kielen oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tärkeää on, että opittava asia on merkityksellinen oppijalle, joka korostaa opettajan asennetta oppilaiden kielitaustoja ja niiden hyödyntämistä opetuksessa kohtaan. Kielitaidon kehittymistä tuetaan kielten näkyvällä arvostuksella eli puheella kielistä. Kielistä keskusteleminen herättelee oppijoiden kielellistä tietoisuutta, mutta mahdollistaa esimerkiksi vertaisopettamisen tilanteiden luomisen kouluarkeen. (Alisaari ym. 2020, 17, 21.

3.4.2 Opettajan tiedot ja taidot

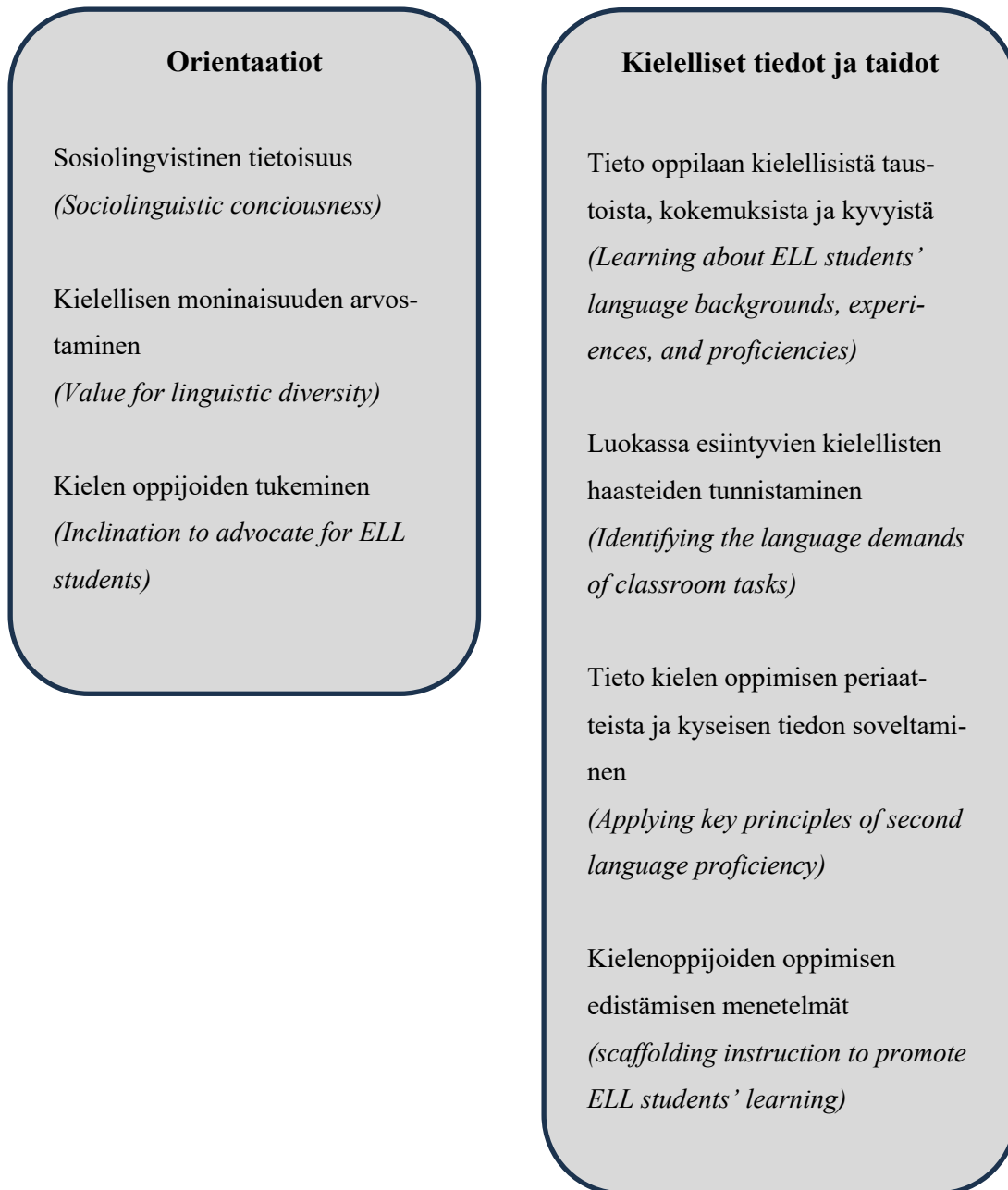
Toisen kielellisesti vastuullisen opetuksen osan muodostavat opettajan kielelliset tiedot ja taidot. Kielellisesti vastuullisen opettajan nähdään ymmärtävän, että tietämys oppilaiden taustoista, kyvyistä ja kokemuksista muodostaa pohjan yksilöidylle opetukselle. Kielellisesti vastuullinen opettaja on tietoinen oppilaiden heikkouksista ja vahvuuksista kielen opiskelussa, mutta tiedostaa myös, minkälaista kielitaitoa ja eri tiedonalojen ylittävää kielen hallintaa opinnoissa menestyminen edellyttää. Lisäksi kielellisesti vastuullisella opettajalla on kyky tukea oppilaiden kielellistä oppimista muun muassa selkeiden ja täsmällisten esimerkkien, havainnoinnin sekä erilaisten oppimisstrategioiden avulla. (Lucas & Villegas 2010; Alisaari & Heikkola 2020.)

Suomalaiset opettajat heijastavat kielellisesti responsiivisia käytäntöjä. Responsiivisia käytäntöjä, kuten oppilaan oman äidinkielen käyttöä tai suomen kielen käytössä esiintyviä kieliopillisten virheiden korjaamista hyödynnetään todellisuudessa kuitenkin ajallisesti liian vähäisesti, sillä kielellisesti vastuullinen opettaja hyödyntää säännöllisesti kielellisesti responsiivisia käytäntöjä. (Heikkola ym. 2024)

Kielitietoisesti vastuullisella opettajalla on oltava tietoa oppilaiden kielellisistä taustoista ja oppimisedellytyksistä sekä eri oppiaineiden kielivaatimuksista. Kielellisesti vastuullinen opettaja osaa soveltaa opetusta niin, että oppilaan kielellisistä taustoista on mahdollista saavuttaa niitä oppiaineiden kielivaatimuksia ja oppimisedellytyksiä, joita oppiaineille on asetettu. Keskeisiä kielellisesti vastuulliselta opettajalta edellytettäviä taitoja ovat muun muassa tehtävien porrastaminen eri kielitaidon tasoille, oppilaiden kielellinen tukeminen, oppiaineen kielen eksplikaatio ja mallintaminen sekä kielellinen eriyttäminen. (Lucas & Villegas 2010.)

3.4.3 Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys

Kuvio 1 (s.14) kokoaa aikaisemmin käsitellyt orientaatiot sekä tiedot ja taidot yhdeksi kokonaisuudeksi. Lucasin ja Villegasin (2010) mukaan viitekehyksen korostamat opettajan orientaatiot sekä tiedot ja taidot toimivat kielellisesti vastuullisen opetuksen perusedellytyksinä. Kuvio 1 auttaa ymmärtämään, että kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys korostaa kielitietoisuudessa opettajan ammatillista ja eettistä vastuuta. Vaikka kielitietoisuus on tietoa kielestä, kielen oppimisesta, opetusmenetelmistä ja oppimisen haasteista, perustuu se samalla opettajan uskomuksiin, arvoihin ja asenteisiin, jotka vaikuttavat esimerkiksi siihen, arvostaako luokanopettaja monikielisyyttä ja miten kielellisen moninaisuuden arvostaminen näkyy koulujen toimintakulttuureissa.



Kuvio 1 Lucas ja Villegas (2011) kielellisesti vastuullisen opetuksen osat Ali-saari ja Heikkola (2020) mukaillen

Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys (kuvio 1) nostaa esiin mielestäni sen näkökulman, että kielitietoisuus on todellisuudessa kouluarjessa esiintyvää toimintaa. Kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamiseksi kielitietoisuus ei voi jäädä vain ajatuksen tasolle, vaan tarvitaan konkreettisia toimia kielitietoisuuden osoittamiseksi. Kuten kuviosta 1 huomataan, osa kielellisesti vastuullista opetusta on taito soveltaa tietoa kielen oppimisen periaatteista eli luokanopettaja tarvitsee taitoa hyödyntää esimerkiksi erilaisia oppimateriaaleja monikielisten oppilaiden tukemiseksi. Viitekehysten avulla luokanopettajia voidaan tarkastella kielellisen

vallan käyttäjinä, ja viitekehys avaa mahdollisuuksia tarkastella niitä tekijöitä, joilla luokanopettajat tukevat tai estävät kielitietoisuuden toteutumista.

Tässä tutkimuksessa kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys (Lucas & Villegas 2010) toimii analyysin havainnointikohteiden tunnistamisessa ja lisäksi aineiston tulkintakehikkona eli aineistoa tarkastellaan sen kautta, miten luokanopettajaopiskelijoiden ja vastavalmistuneidenopettajien näkemykset heijastavat näitä osa-alueita. Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys on valikoitunut aineiston tulkintakehikoksi, sillä se korostaa opettajan roolia aktiivisena toimijana. Luokkahuonetason toimijuuden korostaminen toimii myös tulkintakehikon rajoitteena. Esimerkiksi tulkintakehikossa ei mielestäni oteta huomioon koulujen rakenteellisia tekijöitä tai kulttuurillisia tukia, jotka kielitietoisuuteen opetukseen olennaisesti vaikuttavat. Aineistoa tulkittaessa olen pyrkinyt nostamaan esille myös niitä tekijöitä, jotka jäävät tulkintakehikon ulkopuolelle. Esimerkiksi aineistosta esiin noussut yhteistyöteema ei ole sellaisenaan olennainen osa kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehystä (Lucas & Villegas 2010), mutta olen sen halunnut nostaa tulososiossa esille, sillä tämän tutkimuksen aineistossa se näyttäytyi merkittävästi ja olennaisesti kielellisesti vastuulliseen opetukseen liitettävänä osa-alueena.

4 Kielitietoisien opettajan näkemykset

4.1 Opettajauskomukset toimintaa ohjaamassa

Luokanopettajan työtä ohjaavat uskomukset, jotka Norrenan (2021, luku 1.5) mukaan määrittelevät opettajan toimintaa ja asetettuja tavoitteita. Uskomukset luovat pohjan jokaisen opettajan käytännön toimille ja ne tuovat opettajan työhön ennakoitavuutta sekä helpottavat epävarmuuden sietämistä. Toisaalta uskomukset vääristävät ja kaventavat ajattelua. Uskomuksien nähdään olevan kehittyviä, historian saatossa syntyneitä. Jokainen opettaja toteuttaa uskomuksiaan opetuksessaan samanaikaisesti, kun uskomukset ovat osa kulttuurillista ilmiötä. Toisin sanoen uskomukset ovat yksilöllisiä, mutta heijastavat laajempaa yhteiskunnallista kulttuuria.

Opettajien uskomukset ovat sidoksissa opettajien toimintaan. Ne vaikuttavat siihen, miten opettaja tiedostaa ja mukauttaa käytöstään. Lisäksi uskomukset heijastavat sitä, miten opettaja suhtautuu oppimistavoitteiden tavoittamiseen. (Li ja Ma 2025.) Uskomuksien voidaan nähdä ohjaavan opetusta ja päätöksentekoa opetustilanteissa. Uskomukset heijastavat niitä menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden tekijöitä, jotka ovat opettajalle merkityksellisiä. (Andersen 2021, 16.), ja kielitietoisuuden näkökulmasta tarkasteltuna uskomuksien voidaan nähdä heijastavan niitä käsityksiä, asenteita ja kokemuksia monikielisyydestä, joita opettajalla on.

Opettajien uskomukset ovat osa opettajan kognitiota, ja opettajilta löytyy kognitiivisia käsityksiä jokaisesta opetuksen osa-alueesta. Opettajan kognitioon vaikuttavat opettajan aikaisemmat kokemukset oppijana sekä tiedon ja käytännön kanssa ne nivoutuvat yhdessä opettajan ajattelun kokonaisuudeksi. (Borg 2003.) Kielitietoisuuden ymmärrys rakentuu näiden uskomuksien ja opettajan kognition varaan eikä näin kielitietoisuus ole pelkästään tieto- tai taitokysymys.

4.2 Asenteet ja arvot opetusta edistämässä tai hidastamassa

Kielitietoisuutta tukevat asenteet näyttäytyvät monikielisyyden voimavarana ja oppimisen mahdollisuutena. Opettajat ovat keskeisessä roolissa osallistavan luokkaympäristön luomisessa, ja siksi opettajien asenne monikielisyyttä kohtaan on merkittävä. Opettajien asenteet monikielisyyttä kohtaan voivat suorasti tai epäsuorasti vaikuttaa oppilaiden kouluhyvinvointiin ja oppimistuloksiin. (Boch ym. 2025, 338.) Opettajan henkilökohtaiset kuin yhteiskunnallisesti välitettävät arvot, kuten tasa-arvo voivat edistää myönteisen oppimisympäristön rakentamista. Itsereflektio ja omien kuin yhteiskunnallisten arvojen välittäminen toimivat laadukkaana opetuksen keskeisinä tekijöinä. Laadukas opetus ei kuitenkaan perustu pelkästään siihen, että luokanopettaja välittää tietoa, vaan osa laadukasta opetusta on ne tekijät, joita oppilaat voivat käyttää resurssina myös myöhemmin elämässään. (Barni ym. 2018.) Repo (2022) toteaa, että opettajan asenteet ja arvot näkyvät konkreettisesti kouluarjen vuorovaikutuksessa ja pedagogisissa ratkaisuisissa. Monikielisyyden hyväksyminen ja halu edistää jokaisen oppimista näkyy empaattisuutena, ymmärryksenä sekä muutosvalmiutena kehittää omaa toimintaa, kun puolestaan kielitietoisia pedagogisia ratkaisuja vastaan harovat ulkoistavat useimmiten kielitietoisuuden toiminnan toteuttamisen. Vastaan harovat opettajat toisin sanoen tarkastelevat monikielisyyttä itsensä ulkopuolelta ja usein nojaavat niihin asenteisiin sekä uskomuksiin, jotka tukevat ajatusta siitä, että opettaja ei voi omalla toiminnallaan vaikuttaa esimerkiksi monikielisten oppilaiden osallisuuden vahvistamiseen. Nämä opettajat näkevät monikieliset oppilaat erillisenä virallista opetuskieltä puhuvista oppilaista, ja usein he viittaavat heihin nämä-pronominilla, joka jo asenteiden ja arvojen tasolla asettaa monikieliset oppilaat kouluyhteisöstä erilliseksi ryhmäksi.

Opettajien asenteissa monikielisyyttä kohtaan on edelleen suurta hajontaa. Toisaalta osa opettajista puoltaa monikielisiä lähestymistapoja, ja nämä opettajat haluavat hyödyntää kielitietoisia käytänteitä, esimerkiksi oppilaan oman äidinkielen käyttöä tehtävien tekemisessä. Toisaalta edelleen on huomattava määrä opettajia, jotka suhtautuvat monikielisyyteen kielteisesti. Kielteisesti suhtautuvat opettajat uskovat, että resurssien sijaan monikielisyys on vaikeus, joka on vain ylitettävä, ja osa näistä opettajista on jopa sitä vastaan, että opetuksessa hyödynnettäisiin oppilaan käyttämiä kieliä osana opetusta. (Boch ym. 2025.) Samanlaisia tutkimustuloksia on myös saanut esimerkiksi Alisaari ym. (2019), joiden tutkimuksesta nousi esiin, että opettajat suhtautuivat pääosin myönteisesti monikielisyyteen, mutta todellisuudessa luokkahuoneessa esiintyvät käytännöt ovat ristiriidassa opettajien asenteiden kanssa. Opettajien ei nähty

tukevan monikielisyyttä opetuksessaan, sillä yli puolet opettajista pitivät oppilaan oman kielen hyödyntämistä opetuksessa epäeettisenä. Lisäksi vajaa puolet vastaajista oli sitä mieltä, että suomalaisessa koulussa monikielisillä oppilailla ei tulisi olla oikeutta hyödyntää kotikieltään kirjoittamisessa.

Opettajan asenteet ja arvot eivät pelkästään selitä suurta kuilua opettajien näkemysten välillä, vaan opettajan suhtautumiseen monikielisyyteen vaikuttaa myös saatu koulutus kuin yhteiskunnallisesti vallitseva asenne monikielisyyttä kohtaan. Esimerkiksi opettajat, jotka ovat opettajakoulutuksen aikana saaneet kielitietoisuutta edistävää koulutusta, suhtautuvat myönteisemmin monikielisyyteen, kuin opettajat, jotka eivät ole saaneet samanlaista koulutusta. (Boch ym. 2025.) Kuten Repo (2022) ja Boch ym. (2025) toteavat, tarvitaan jo opettajankoulutuksessa niiden arvojen ja asenteiden tarkastelemista, jotka vaikuttavat siihen, miten inklusiivisuutta toteutetaan ja miten monikielisyyttä kouluarjessa huomioidaan.

4.3 Toimijuuden merkityksellisyys

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat ja vastavalmistuneet luokanopettajat ovat ammatillisen siirtymän vaiheessa. Työuran alkuvaiheessa koulussa oppiminen on siirtynyt osaksi työssä oppimista, jossa toimijuus on keskeisessä roolissa. Eteläpelto ym. (2014, 21) määrittelevät toimijuuden kyvyksi vaikuttaa omaan työhön ja elämän hallintaan. Lisäksi toimijuudella he viittaavat myös aktiivisuuden ja aloitteellisuuden käsitteisiin. Tässä tutkimuksen kontekstissa toimijuus nähdään kykynä vaikuttaa opetukseen ja kielellisiin käytäntöihin.

Siirtymävaiheessa teoreettinen tieto ja koulun käytännöt kohtaavat – usein syntyy jännite ihanteiden ja realiteettien välille. Toimijuutta rajoittavat tekijät, kuten koulun rakenteet, työyhteisön normit, ajankäyttö ja kokemattomuus. Rehtoreiden keskuudessa toteutetussa Kangasvierin ja Suomelan (2024) tutkimuksessa nousi esiin, että kielitietoisen opetuksen järjestämisessä tahtotila ei yksinään ole riittävä tekijä kielitietoisuuden toteuttamiseksi. Todellisuudessa opetusta ohjaavat sekä taloudelliset resurssit että kansallinen lainsäädäntö (tuntijako ja perusopetuksen järjestämisvelvollisuus). Saloviita ja Pakarinen (2021, 12) puolestaan toteavat, että koulunkäynnin arki ja oppilaiden käyttäytyminen ovat muuttuneet lyhyessä ajassa merkittävästi, ja nämä muutokset näkyvät opettajan työssä. Esimerkiksi suuremmat luokkakoot vaikuttavat opettajan työssä uupumiseen. Lerkkasen ym. (2020, 38–39) mukaan työssä uupumi-

nen puolestaan vaikuttaa siihen, miten opettaja uskoo pystyvänsä toimimaan työssään ja min-käläisiä pedagogisia ratkaisuja opettaja tekee oppilaiden osallistamisen suhteen. Toisin sanoen opettajan työtä kuormittavat tekijät heikentävät opettajan toimijuutta, ja näin kielitietoisien opetuksen toteuttamista.

Yksi merkittävimmistä syistä hakeutua opettajaksi OAJ:n, SOOL:in ja FSL:n (2023) sekä Heikkisen ym. (2020) mukaan on mahdollisuus tehdä merkittävää työtä lasten ja nuorten tulevaisuuden parissa. Kielitietoisuuden kannalta tämän voitaisiin nähdä tarkoittavan halua tehdä työtä kielitietoisuuden edistämiseksi ja monikielisyyden vahvistamiseksi. Opettaja voi haluta toimia kielitietoisesti, mutta instituutionaaliset rajoitteet voivat heikentää opettajan mahdollisuuksia toimia halutulla tavalla, jonka lisäksi luokanopettajaopiskelijat kuin luokanopettajat kokevat taitonsa jo valmiiksi riittämättömiksi kielitietoisien opetuksen toteuttamiseksi (Repo 2023; Jokisalo ym. 2009; Hietala 2022.) Opettajaopiskelijoiden ja vastavalmistuneiden luokanopettajien nivelvaiheeseen tarvitaan kehittyneempiä käytäntöjä, joilla voidaan tukea ammatillista kehittymistä (Heikkinen ym. 2020), ja näin kielitietoisuuden toteutumista sitä heikentävistä rajoitteista huolimatta.

4.4 Kielitietoisuus tietona ja toimintana

Kielitietoisuus ilmenee kahdella toisiinsa kytkeytyvällä tasolla: kognitiivisesti (tietoperustaisesti) ja käytännöllisesti (toiminnallisesti). Kognitiivisuus näyttäytyy esimerkiksi opettajan ymmärryksenä kielestä ja kielen sekä oppimisen suhteesta, kun puolestaan käytännöllisyys heijastaa sitä, miten kognitiivisuus näkyy opetuksessa ja vuorovaikutuksessa. Uskomukset ja toiminta muodostavat dynaamisen suhteen, ja toiminnalla voidaan vahvistaa tai haastaa näitä aiempia käsityksiä. Tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen mukaisesti kielitietoisuuden kaksitasoinen luonne nivoutuu Lucasin ja Villegasin (2010) teoriaan opettajasta aktiivisena, kielellisesti vastuullisena toimijana.

Kielellisesti vastuullisena toimijana opettaja tarvitsee erityisesti halua, mutta myös taitoa sekä aikaa reflektiolle, ja sen tarkastelulle, miten kieli näyttäytyy erilaisissa oppimistilanteissa ja -ympäristöissä, ja miten kieltä hyödynnetään eri oppiaineiden sisältöjen syventämisessä tai jäsentämisessä. Kognitiivinen osaaminen vahvistaa kykyä tarkastella ympäristöä oppilaan näkökulmasta, esimerkiksi oppimateriaalien tai vuorovaikutuksen kautta. Tämä puolestaan edistää kouluarjessa kielitietoisien pedagogisten ratkaisuiden tekemistä. (Honko & Skinnari 2020.)

Tietoisuus ja toiminta opettajan työssä muodostavat jatkuvuuden kehän, reflektion, toiminnan ja uudelleenajattelun välillä. Aktiivisena, kielellisesti vastuullisena toimijana opettajalta edellytetään reflektiota, ja reflektio esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen aikana Körkkö ym. (2016) mukaan edistää käytännön teorian kehittymistä. Kielellisesti vastuullisena toimijana, opettajien tulee tarkastella niitä uskomuksia, asenteita ja arvoja, jotka vaikuttavat konkreettisesti toimintaan koulu yhteisöissä, sillä kriittisen reflektion avulla voidaan havaita, miten kieli on sidoksissa arvoihin, identiteettiin sekä valtaan (Kosmanou & Vassilaki 2023), ja näin kieli-tietoiseen toimintaan kouluarjessa.

4.5 Opettajien näkemykset toiminnan perustana

Opettajien käsitykset kielitietoisuudesta yhdistävät teoreettisen ja käytännöllisen tason. Kielitietoisuuden toteutuminen riippuu siitä, miten opettajat ymmärtävät, arvottavat ja toimivat sen suhteen. Kielitietoisuuden toteutuminen edellyttää erityisesti tahtoa edistää monikielisyttä, mutta sekä institutionaaliset rajoitteet että osaamisen puute voivat haastaa sen toteutumista.

Teoreettinen ymmärrys kielestä saa merkityksen vasta, kun opettaja toimii aktiivisesti sen perusteella ja tekee näkyväksi niitä kieleen liittyviä asenteita, arvoja sekä uskomuksia opettajan työssään. Kielitietoisuus edellyttää reflektiivistä tarkastelua, ja tarkastelun tulee ulottua sekä yksilöllisiin kuin yhteisöllisiin näkemyksiin. Tämä luku luo pohjan empiiriselle analyysille: se määrittää, miten näkemyksiä tarkastellaan ja jäsennetään tutkimuksen aineistossa.

Kielikäsitusten eksplisiittisiä määritelmiä voidaan täydentää tarkastelemalla niitä epäsuorasti. Esimerkiksi voidaan tutkia miten ne heijastuvat opettajan toiminnassa kouluarjessa, vuorovaikutuksessa ja reflektoinnissa. Seuraavassa luvussa kuvataan tutkimuksen aineisto ja analyysimenetelmät, joiden avulla näitä näkemyksiä tarkastellaan empiirisesti.

5 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa nostan tarkastelun kohteeksi maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden ja vastavalmistuneiden eli vuonna 2025 valmistuneiden luokanopettajien näkemykset kielitietoisuudesta peruskoulussa. Tarkemmin määriteltynä pyrin selvittämään, millaiseksi kielitietoisuus määrittyy maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden ja vastavalmistuneiden luokanopettajien kertomien kertomuksissa, ja mitkä kielellisesti vastuullisen opetuksen osa-alueet näyttäytyvät näiden kertomuksien pohjalta kielitietoisuuden keskeisinä tekijöinä.

Tarkastelen kielitietoisuutta narratiivisen tutkimusotteen ja narratiivien analyysin avulla. Vaikka kielitietoisuutta on tutkittu aikaisemmin, pyrin tuottamaan tietoa kielitietoisuudesta ilmiönä, nimenomaisesti narratiivien näkökulmasta tarkasteltuna. Samalla annan äänen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoille ja vastavalmistuneille luokanopettajille. Tutkimusongelma muodostui lähtökohtaisesti omien opettajakokemuksieni pohjalta, ja näkemyksestä kielitietoisuuden merkityksellisyydestä luokanopettajan työssä. Opettaja on ensisijaisesti vuorovaikutusta ja koulujen toimintakulttuuria säätelevä toimija, jonka pedagogiset ratkaisut ohjaavat ja heijastavat sitä, minkälainen rooli kielellä on koulun toimintakulttuurissa, mutta myös yleisesti yhteiskunnassa (Suuriniemi 2023, 18). On siis mielestäni ajankohtaista ja tarpeellista tarkastella tulevaisuuden kasvatusalan ammattilaisten näkemyksiä kielitietoisuudesta, jotta jo valmistuneita, mutta myös tulevia luokanopettajia voidaan tukea kielitietoisen opetuksen, toimintakulttuurin ja työyhteisön rakentamisessa. Siksi oma tutkimukseni on merkityksellinen ja tärkeä kasvatusalan tutkimuksen kentälle. Tutkimuksessani esitän seuraavan tutkimuskysymyksen:

Millaisena kielitietoisuus peruskoulussa määrittyy kertomuksissa, joita maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat ja vastavalmistuneet luokanopettajat kertovat?

Pääkysymys ei mielestäni sellaisenaan ollut riittävä, joten muodostin pääkysymyksen tueksi alakysymyksen:

Miten kielellisesti vastuullisen opetuksen osa-alueet ilmenevät kertomuksissa?

5.2 Narratiivinen tutkimusote

Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen tarkastelun kohteena ovat tutkittavien kokemukset, ja kvalitatiivinen tutkimusote on erinomainen valinta sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, jotka perustuvat ihmisten vuorovaikutukseen. (Puusa & Juuti 2020, luku 4.) Eskolan ja Suorannan (1998, luku 1) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen perinteet ovat tieteenfilosofisia rajalinjoja ylittävää, ja sen kehittymiseen on vaikutettu monesta eri suunnasta. Kasvatustieteissä kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä yleistyi 1980-luvulta alkaen, ja nykypäivänä se muodostaa kvantitatiivisen tutkimuksen rinnalla kasvatustutkimuksen moninaisen metodivalikoiman. Narratiivinen näkökulma on yksi tapa tarkastella kvalitatiivista aineistoa.

Tutkimuksessani hyödynnän narratiivista tutkimusotetta. Narratiivi käsitteenä on lähtöisin latinan kielestä, erityisesti sanasta *narratio*, jolla tarkoitetaan kertomusta. Narratiivisessa tutkimusotteessa lähtökohtana toimii ajatus siitä, että niin tarinat kuin kertomukset eli narratiivit ovat luontainen tapa jäsentää, havainnollistaa ja ymmärtää elämää sekä ihmisten keskinäistä vuorovaikutusta. (Puusa ym. 2020, luku 14; Hänninen 1999.) Narratiivisuus voidaan suomeksi kääntää kertomuksellisuudeksi tai kerronnallisuudeksi. Kertomuksellisuuden nähdään korostavan kertomusta, toisin sanoen kertomuksen lopputulosta, kun kerronnallisuus nähdään ulottuvan koko kertomisen prosessiin. (Heikkinen 2018, luku 2.4.)

Kun tutkimuksen kohteena on ymmärrys ihmisistä ja heidän toiminnastaan, on kertominen ja kertomus luonteva tapa toteuttaa tutkimus. Narratiivien kautta voidaan hankkia ja muodostaa tietoa, mutta erityisesti välittää sitä toisille. (Heikkinen 2018, luku 2.4.) Hännisen (1999, 15) mukaan narratiivisen tutkimuksen käsitteeseen nähdään kuuluvan kaikki sellainen tutkimus, jolla pyritään lisäämään ymmärrystä tarinoiden tai kertomuksien käsitteiden kautta. Narratiivinen tutkimus nostaa esille ihmisten yksilöllisiä kokemuksia narratiivien kautta, jonka myötä moni ilmiö on yhdistettävissä arkielämään, ja on näin paremmin ymmärrettävissä (Puusa ym. 2020, luku 14).

Puusa ym. (2020, luku 14) nostavat esille, että näkökulmia narratiivisen tutkimusotteen tarkastelemiseksi on erilaisia, ja usein narratiivisella tutkimusotteella viitataan moninaisesti eri metodeihin. Tutkimusotteena narratiivisuus muodostaa löyhän viitekehyksen, jossa narratiivisuus on nähty toimivan osana ihmisten elämää kolmen ulottuvuuden kautta: kertomuksina, sisäisinä tarinoina ja elettyinä tarinoina. Kertomuksilla viitataan sanallisiin tai kuvallisiin esi-

tyksiin tapahtumista, kun puolestaan sisäisillä tarinoilla ihmisen mielessä tapahtuviin tulkitoihin elämän tapahtumista. Eletyt tarinat nähdään elämän episodeina, jotka muodostuvat aluista, keskikohdista ja loppuista.

Vaikka narratiivisuus käsitteen laajemmassa merkityksessä usein nähdään nimenomaisesti kertomuksellisten piirteiden kautta (muun muassa juonellisuus), voi se yksinkertaisimmillaan olla kuitenkin kerrontaan perustuvaa tekstiä, joka ei välttämättä täytä eheän, juonellisen kertomuksen vaatimuksia. Kertomusmuotoinen kielenkäyttö eli kerronta tekstilajina on osa narratiivisuutta. (Heikkinen 2018, luku 2.4.) Kerrontaan perustuvaa tutkimusaineistoa Heikkisen (2018, 17) mukaan ovat muun muassa tässä tutkimuksessani hyödyntämäni vapaaseen kirjoitukseen perustuvat vastaukset, joissa kyselyyn vastanneet ilmaisevat omin sanoin näkemyksiään kielitietoisuudesta peruskoulussa.

5.3 Tutkimusaineisto

5.3.1 Aineistonkeruumenetelmänä verkkokysely

Yksi klassisimmista aineistonkeruumenetelmistä on kyselylomake. Perinteisesti kyselylomakkeen avulla kerätty tutkimusaineisto on kerätty paperisella lomakkeella, mutta teknologian kehittyessä yhä useampi kyselylomakkeen avulla kerättävä tutkimusaineisto kerätään sähköisesti. Sähköisen kyselylomakkeen käytössä huomionarvioista on, millä laitteella kyselyyn todennäköisesti vastataan. Kyselylomakkeeseen vastaamista keventää sen toimivuus eri teknologisilla laitteilla, mutta myös helppo vastattavuus, kuten simppelellä visuaalisuus ja sopiva pituus. Kyselylomakkeen muodostamisessa tutkimusjoukon tulisi olla keskiössä eli tulisi tarkastella sitä kenelle kyselylomaketta rakennetaan. (Valli 2018, luku 1.6; Valli & Perkkilä 2018, luku 1.7.) Sähköisen kyselylomakkeen valinnassa otin huomioon, että tutkimusjoukko tulisi todennäköisesti vastaamaan kyselyyn älypuhelimella, joten pidin kyselylomakkeen ulkoasun mahdollisimman yksinkertaisena ja helposti älypuhelimella vastattavana.

Valli (2018, luku 1.6) mukaan kyselylomakkeessa on perinteisesti taustakysymyksiä eli selittäviä muuttujia, joihin tutkittavaa ilmiötä suhteutetaan. Taustakysymykset voivat toimia lämmittelykysymyksinä kyselylomakkeen alussa tai vaihtoehtoisesti ne voidaan sijoittaa kyselylomakkeen loppuun. Kyselylomakkeessa pidin taustakysymyksien määrän minimaalisena, ja

pyysin vastaajia vastaamaan ainoastaan kahteen taustakysymykseen, joissa vastausvaihtoehdot olivat valmiina. Kyselylomakkeen alkuun laitoin taustakysymyksen, jossa selvitin, onko vastaaja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija vai vastavalmistunut luokanopettaja. Tähän kysymykseen vastaaminen oli pakollista edetäkseen kyselylomakkeessa pidemmälle. Toisessa taustakysymyksessä selvitin vastaajien työkokemuksen määrää luokanopettajana toimimisesta. Vastaajille tuotiin ilmi, että luokanopettajakoulutukseen kuuluvia pakollisia harjoitteita ei lasketa mukaan työkokemukseen. Ensimmäisen taustakysymyksen koin merkitykselliseksi tutkielman tarkoitusta ajatellen, ja toisella taustakysymyksellä halusin kartoittaa työkokemuksen määrää, jotta mahdollisesti sen vaikuttavuus olisi voitu ottaa huomioon kertomuksia analysoidessa.

Valmiiden vastausvaihtoehtojen lisäksi kyselylomakkeessa voi olla avoimia kysymyksiä. Kyselylomakkeessani oli yksi avoin kysymys ja avoimeen kysymykseen pyysin vastaajia vastaamaan mahdollisimman kattavasti, omin sanoin kokonaisilla virkkeillä. Avointa kysymystä pohjustin seuraavalla, myös tutkielman liitteistä (liite 1) löytyvällä kehyskertomuksella:

Kuvittele vastavalmistunut luokanopettaja, joka on astumassa virkasuhteeseen lukuvuoden alkaessa. Tuleva koulu tunnetaan kielitietoisesta toimintakulttuurista, ja tuleva luokka koostuu oppilaista, joilla on erilaiset kielelliset taustat. Osa puhuu suomea äidinkielenään, kun toisilla äidinkieli on jokin muu kieli. Luokanopettajalta edellytetään kielitietoista opetusta. Luokanopettaja on siis tilanteessa, jossa joutuu pohtimaan, miten kohtaa monikielisyyttä työssään.

Hännisen ja Koski-Jänneksen (1999, 159–60) mukaan narratiiveja voidaan kirjoittaa yksikön ensimmäisessä tai kolmannessa persoonassa. Kirjoitin kehyskertomuksen kolmannessa persoonassa, sillä halusin madaltaa vastaajien kynnystä tarkastella kertomuksissa kielitietoisuutta. Kolmannessa persoonassa kirjoittaminen voi helpottaa tutkittavan aiheen tarkastelua ulkopuolisen silmin (Hänninen & Koski-Jännes 1999, 159–60). Lisäksi ennen avointa kysymystä vastaajalle tuotiin ilmi, mitä kielitietoisuudella tässä tutkielmassa tarkoitetaan.

5.3.2 Tutkimushenkilöt ja tutkimusaineiston hankinta

Keräsin tutkimusaineiston loppukesästä ja alkusyksystä 2025 sähköisellä Microsoft 365- kyselylomakkeella. Lähetin sähköisen kyselylomakkeen WhatsApp-viestisovelluksen kautta

ryhmiin, joissa tiesin jäsenenä olevan maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita ja vuonna 2025 valmistuneita luokanopettajia. Viestissä toin ilmi, että tutkin kielitietoisuutta peruskoulussa, ja etsin maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita sekä vuonna 2025 valmistuneita luokanopettajia vastaamaan sähköiseen kyselylomakkeeseen. Niin ryhmään lähettämässäni viestissä kuin sähköisessä kyselylomakkeessa kerroin, että kyselyyn vastataan anonymina eikä kukaan vastaajista ole tunnistettavissa. Sähköisessä kyselylomakkeessa oli vielä erikseen Microsoftin toimesta maininta siitä, että kyselyssä ei kerätä henkilötietoja, ellei niitä erikseen halua kertoa. Kerroin myös, että vastaajalla on oikeus keskeyttää vastaaminen halutessaan missä vaiheessa tahansa ja vastauksia käytetään ainoastaan tässä pro gradu-tutkielmassa. Lopuksi nostin esille, että tutkimusaineistoa käytetään luottamuksellisesti, ja se hävitetään arviolta vuoden 2025 loppuun mennessä, tämän pro gradu-tutkielman valmistuttua.

Aineiston määrä näytti jäävän vähäiseksi ryhmiin laittamieni viestien myötä, joten päädyin laittamaan osalle ryhmissä olleille vielä yksityisviestillä samaiset tutkimuksen osallistumista koskevat tiedot. Lisäksi lähetin tutkimuskutsun tuntemilleni kohderyhmään kuuluville henkilöille, jotka eivät kuuluneet näihin ryhmiin. Julkaisin kyselylomakkeen saateviestin kera myös Facebookissa Alakoulun aarreaitta-ryhmässä sekä erään yliopiston luokanopettajaksi opiskelevien ainejärjestön jäsenille tarkoitetulla sähköpostilistalla. Lisäksi kartoitin halukkaita vastaajia Jodel-somealustalla eri yliopistojen kanavilla, joissa lähetin muutamille osallistumishalukkuutensa ilmoittaneille yksityisviestillä linkin kyselylomakkeeseen. Otin myös yhteyttä luokanopettajakoulutusta tarjoaviin koulutuslaitoksiin, ja tutkimuskutsuni julkaistiin kolmen eri yliopiston opiskelijoille tarkoitetuilla sähköpostilistoilla.

Kaiken kaikkiaan vastauksia sain kaksikymmentäyksi ($N=21$) kappaletta. Vastaajien kertomukset olivat keskenään eri pituisia, mutta kokonaisuudessaan analysoitavaa aineistoa kertyi noin kahdeksantoista A4-sivun verran. Kahden vastaajan kertomukset olivat yhden virkkeen pituisia, ja päädyin kertomuksia analysoidessa jättämään nämä kertomukset analysoinnin ulkopuolelle. Kertomukset olen kuitenkin ottanut huomioon tulosten pohdinnassa ja tarkastellessani tutkimukseni luotettavuutta.

Microsoftin sähköinen kyselylomake numeroi vastaajat automaattisesti vastausjärjestyksen mukaisesti. Numerointi alkoi kuitenkin vasta luvusta 8, koska olin testaillut lomakkeen toimivuutta ennen sen julkistamista. Nimesin vastaajat seuraavan esimerkin mukaisesti, *vastaajiksi* 1, 2, 3...

Vastaaja 8 -> vastaaja 1

Vastaaja 9 -> vastaaja 2

Tulososioon olen liittänyt sitaatteja kertomuksista havainnollistaakseni aineiston tulkintaani. Sitaatit olen liittänyt kertomuksista sellaisenaan enkä ole esimerkiksi korjannut niissä esiintyviä kieliopillisia virheitä. Olen merkinnyt viivalla (-) jos sitaatin alussa tai lopussa on ollut tekstiä, jota en ole lainauksessa ottanut huomioon. Tulososiota luettaessa huomioitavaa on, että olen jättänyt kaksi tutkimustani varten kirjoitettua kertomusta analysoinnin ulkopuolelle, ja puhuessani kertomuksista viittaan tutkimustani varten kirjoitettuihin kertomuksiin, jotka olen analysoidessani ottanut huomioon (19 kertomusta).

Tutkimukseeni osallistuneet luokanopettajaopiskelijat ja vastavalmistuneet luokanopettajat muodostivat melko homogeenisen vastaajajoukon. Taulukkoon 1 (s.27) olen vastaajakohtaisesti eritellyt taustakysymyksien kautta kerätyt tiedot. Vastaajista reilu puolet oli luokanopettajaopiskelijoita ja vajaa puolet vuonna 2025 valmistuneita luokanopettajia. Vastaajien työkokemusten määrässä ei ollut suurta eroavaisuutta, koska enemmistö vastaajista kertoi, että työkokemusta luokanopettajana toimimisesta oli maksimissaan vuoden ajalta. Muutamalla vastaajista työkokemusta oli vähintään yhden, mutta maksimissaan kolmen vuoden ajalta ja yhdellä vastaajista kolmesta viiteen vuoteen.

Taulukko 1 Taustamuuttajat

Tutkimushenkilö	Pääasiallinen toiminta	Työkokemus vuosissa
Vastaaja 1	Vastavalmistunut luokanopettaja	0–1
Vastaaja 2	Luokanopettajaopiskelija	0–1
Vastaaja 3	Luokanopettajaopiskelija	0–1
Vastaaja 4	Vastavalmistunut luokanopettaja	1–3
Vastaaja 5	Luokanopettajaopiskelija	0–1
Vastaaja 6	Vastavalmistunut luokanopettaja	0–1
Vastaaja 7	Luokanopettajaopiskelija	0–1
Vastaaja 8	Luokanopettajaopiskelija	1–3
Vastaaja 9	Vastavalmistunut luokanopettaja	0–1
Vastaaja 10	Luokanopettajaopiskelija	0–1
Vastaaja 11	Luokanopettajaopiskelija	3–5
Vastaaja 12	Luokanopettajaopiskelija	0–1
Vastaaja 13	Vastavalmistunut luokanopettaja	0–1
Vastaaja 14	Luokanopettajaopiskelija	0–1
Vastaaja 15	Luokanopettajaopiskelija	0–1
Vastaaja 16	Luokanopettajaopiskelija	1–3
Vastaaja 17	Luokanopettajaopiskelija	0–1
Vastaaja 18	Luokanopettajaopiskelija	0–1
Vastaaja 19	Vastavalmistunut luokanopettaja	0–1
Vastaaja 20	Vastavalmistunut luokanopettaja	1–3
Vastaaja 21	Luokanopettajaopiskelija	0–1

Koen tutkimusjoukon pienuudesta huolimatta, että tekemäni raja-
 rusteltua ja tarkoituksenmukaista. Tavoitteenani oli tämän tutkielman avulla tarkastella kieli-
 tietoisuutta peruskoulussa, joten esimerkiksi varhaiskasvatuksessa tai aikuiskoulutuksessa toi-
 mivat kasvatusalan ammattilaiset eivät mielestäni vastanneet etsimiäni tutkimushenkilöitä.
 Halusin kohdistaa tutkimuksessa huomioni niin sanotusti siihen nivelvaiheeseen, jossa maiste-
 rivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden katse kääntyy jo työelämää kohden, ja vastavalmistu-
 neiden luokanopettajien huomio on ensimmäisissä työelämän kokemuksissa. Tämän koin ra-
 jaavan pitkää työuraa luokanopettajana tehneet henkilöt ja kandidivaiheen luokanopettajaopis-
 kelijat tutkimukseni ulkopuolelle. Näin muodostui selkeä ajatus siitä, että tutkimukseni koh-
 distuu maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoihin ja työuransa aloittaviin luokanopettajiin.
 En kuitenkaan kokenut tutkimushenkilöitä etsiessäni tarpeelliseksi rajata maisterivaiheen luo-
 kanopettajaopiskelijoiden tai vastavalmistuneiden luokanopettajien työkokemusta, koska tie-
 sin, että jo maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoihin ja vuonna 2025 valmistuneisiin luo-
 kanopettajiin rajaaminen kavensi mahdollisuuksiani löytää tutkimukseen osallistuvia henki-
 löitä, kuten näin kävikin.

5.4 Narratiivien analyysi

Empiirinen, kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto kuvaa tutkimusjoukon subjektiivisia koke-
 muksia tutkittavasta ilmiöstä. Kvalitatiivisen tutkimusaineiston analysoinnilla tavoitellaan sel-
 laisen kokonaisuuden muodostamista, joka tekee johtopäätöksiä ja tuottaa perusteltuja tulkin-
 toja tutkittavasta ilmiöstä. Tyypillisesti kvalitatiivisessa analyysissä kerätty aineisto pilkotaan
 osiin valitulla analyysimenetelmällä, jonka jälkeen aineisto kootaan uudelleen, ja siitä muo-
 dostetaan johtopäätöksiä. (Puusa 2020, luku 9.)

Narratiivi-käsitteen määrittelyjen tavoin narratiivisia analyysimenetelmiä on monenlaisia.
 Brunerin (1985) mukaan on olemassa kaksi erilaista ajattelutapaa, paradigmaattinen ja narra-
 tiivinen. Paradigmaattinen ajattelutapa luokitellaan loogistieteelliseksi, jossa keskeistä on
 muun muassa teoreettisuus, hypoteesit ja loogiset argumentit, kun puolestaan narratiivinen
 ajattelutapa tuottaa relevantteja, johdonmukaisia kertomuksia. (Bruner 1985, 11–13; Kaasila
 2008, 42; Heikkinen 2018, luku 2.4.) Brunerin (1985) jaotteluun perustuen Polkinghorne
 (1995) on jaotellut kaksi narratiivista tutkimustapaa, narratiivien analyysin (*analysis of narra-
 tive*) ja narratiivinen analyysi (*narrative analysis*), joista ensimmäisen narratiivien analyysin
 menetelmiä hyödynnän tässä tutkimuksessani.

Aineiston analyysin aloitin siitä, että siirsin Microsoft 365 Forms-palvelusta kertomukset yhdelle Word-tiedostolle. Forms-palvelusta olisi ollut mahdollista ladata tulokset Microsoft Exceliin, mutta koin pitkien kertomuksen käsittelyn vaikeaksi Excelissä. Yhdellä Word-tiedostolla pystyin käsittelemään sujuvasti kertomuksia yksitellen kuin samanaikaisesti, ja erityisesti merkitystä oli sillä, että kertomuksiin oli helppo tehdä merkintöjä Wordilla. Aineiston analysointia olisi helpottanut kertomuksien tulostaminen, mutta ajanhallinnallisista ja ekologisista syistä päädyin välttämään paperisen aineiston hyödyntämistä.

Taulukossa 2 (s.30) olen kuvannut visuaalisesti aineiston analyysia prosessina. Ensimmäisenä aineiston siirtovaiheen jälkeen aloitin aineiston analyysin lukemalla jokaisen kertomuksen silmäillen läpi. Silmäilyn jälkeen perehdyin kertomuksiin yksitellen. Luin ensiksi kertomuksen ajatuksella useamman kerran läpi, jonka jälkeen aloitin läpikäymisen merkintöjä tehden. Analyysissa keskityin tutkimuskysymysteni mukaisesti siihen, millaisia merkityksiä ja keskeisiä piirteitä kielitietoisuudesta kertomuksista nousi esiin ja miten eri kielellisesti vastuullisen opetuksen osa-alueet niissä ilmenivät. Analysointikysymykset muodostin peilaten Lucas ja Villegas (2010) kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehystä, joiden mukaan aineistosta erotin erikseen viitekehysten osa-alueisiin, kouluarjessa konkreettisesti hyödynnettävät menetelmiin ja kielitietoisuuteen ilmiönä viittaavat kohdat. Kertomuksista esiin nousseet kielitietoisuuden tekijät erotin värien avulla aineistosta: kielitietoisuuteen ilmiönä viittaavat kertomuksien kohdat merkitsin vihreällä, kielellisesti vastuullisen opetuksen osa-alueisiin viittaavat kohdat keltaisella ja kielellisesti vastuullisen opetuksen menetelmät kouluarjessa turkoosilla.

Narratiivien analyysissä keskeistä on kategorisointi. Polkinghornen (1995) mukaan tutkimusaineiston muodostavien narratiivien vertailulla pyritään löytämään aineistosta yleisempiä havaintoja, kun Heikkisen (2018, 17) mukaan narratiivit luokitellaan erillisiin luokkiin muun muassa kategorisoinnin avulla. Taulukosta 2 (s.30) huomataan, että tutkimukseni aineiston analyysissä hyödynsin teemoittelua ja kategorioiden muodostamista. Aineiston analysoinnissa teemoittelu on hyödyllistä erityisesti silloin, kun tavoitteena on sovellettavissa olevan ongelman ratkaiseminen (Eskola & Suoranta 1998, luku 4.). Näin esimerkiksi tähän tutkimukseen kirjoitetuista kertomuksista oli mahdollista löytää tutkimuskysymyksien kannalta relevanttia tietoa. Tutkimusaineiston kategorisointi puolestaan on hyvin samankaltainen prosessi kuin perinteinen sisällönanalyysi, ja erityisesti kategorisointi sopii sellaiseen tutkimukseen, jossa keskiössä ovat tiettyä ihmisryhmää koskeva ilmiö (Laitinen & Uusitalo 2008, 133). Halusin löytää samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia aineistosta eli narratiiveista, joiden pohjalta pyrin

saamaan tutkimuskysymyksiini vastauksia, luoden samalla näkemyksen siitä, mitä kielitietoisuus peruskoulussa on.

Taulukko 2 Narratiivien analysointi prosessina (Kuvio: Hälinen, E. 2025)

Aineiston alkuperäisilmauksia	Teema	Kategoria
Monikielisyyttä kunnioitetaan ja oppilaille tehdään selväksi, että kaikkia kieliä kunnioitetaan sekä miten monikielisyys näkyy kyseisessä luokassa ja koulussa. (V3)	Monikielisyyden esille tuominen	Monikieliset käytännöt
Opettajan tulee erityisopettajien ja s2 opettajien kanssa suunnitella, miten yhdessä lähtevät toteuttamaan opetusta myös näille monikielisille oppilaille. (V11)	Yhteistyö	Oppimisen edistäminen

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä arvioidaan tieteellisessä tutkimuksessa usein kahden pääkäsitteen, reliabiliteetin ja validiteetin näkökulmista. Tuomen ja Sarajärven (2018, 6) mukaan yleisimmin reliabiliteetti ymmärretään tulosten toistettavuutena ja validiteetti tutkimusmenetelmän kykynä tutkia sitä, mitä alun perin on suunniteltu tutkittavan. Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä on kritisoitu siitä, että ne eivät sellaisinaan sovi kvalitatiivisen tutkimuksen arvioimiseen. Kritisoinnista huolimatta niitä voidaan soveltaa kvalitatiivisen tutkimuksen arvioinnissa, kun tutkija ymmärtää sekä laadullisen tutkimuksen luonteen,

että miten kyseiset käsitteet merkityksineen eroavat määrällisen tutkimuksen arvioinnista. (Aaltio & Puusa 2020, luku 11.)

Tutkimukseni valideettiini pyrin vaikuttamaan esimerkiksi avaamalla kielitietoisuuden käsitettä sähköisessä kyselylomakkeessa, jotta jokainen vastaaja pystyisi käsittämään asettamani kysymyksen tarkoittamallani tavalla. Reliabiliteetin eli tutkimuksen toistettavuuden huomioon lisäämällä tutkimuksessa käytetyn verkkokyselylomakkeen tutkielman liitteeksi (liite 1) ja pyrkimällä mahdollisimman selkeään kuvaukseen tutkimusprosessista. Luotettavassa tutkimuksessa tutkija raportoi rehellisesti jokaisesta tutkimuksen työvaiheesta (Juuti & Puusa 2020, 26).

Narratiivisessa tutkimuksessa Heikkisen (2018) mielestä luotettavuuden arvioiminen on reliabiliteetin ja valideetin käsitteiden kautta ongelmallista, jonka myötä Heikkinen ja Syrjälä (2010, 149–161) ovat muodostaneet kerronnallisia tutkimuksia tarkastelevat periaatteet. Muodostetut periaatteet narratiivisen tutkimuksen arvoimiseksi pohjautuvat tulkinnalliseen ja hermeneuttiseen totuuteen maailmasta, jonka nähdään olevan tyypillistä narratiiviselle tutkimukselle. Valideetin käsitteen sijaan luotettavuuden arvioinnissa on käytetty termiä validointi (validation), johon arvioinnin perusteet pohjautuvat.

Periaatteita on yhteensä viisi:

1. Historiallisen jatkuvuuden periaate
2. Refleksiivisyyden periaate
3. Dialektisuuden periaate
4. Toimivuuden periaate
5. Havahduttavuuden periaate

Heikkisen (2018, 17) mukaan historiallisen jatkuvuuden periaatteessa on kyse siitä, miten tutkija nostaa esille kertomuksien ajallisia ja paikallisia yhteyksiä. Mielestäni olen rakentanut yhteneväisen teoreettisen viitekehyksen, joka on toiminut tutkimusprosessin rinnalla, ja jolla koen määritelleeni kielitietoisuuden tämänhetkistä yhteiskunnallista asemaa. Lisäksi olen nostanut esille keneltä ja milloin kertomukset on kerätty sekä tuloksia analysoidessa ja esittäessä olen pitänyt mielessä, kenelle kertomukset ovat suunnattu ja missä tarkoituksessa niitä on kir-

joitettu. Reflektiivisyyden periaatteessa on kyse siitä, miten tutkija tarkastelee ymmärryssuhteitaan suhteessa tutkittavaan aihepiiriin, ja dialektisuuden periaatteessa puolestaan siitä, että tulkinta on dialoginen prosessi tutkittavan kohteen ja muun maailman kanssa eikä tutkimus koskaan ole yksiaäninen. (Heikkinen 2018, luku 2.4). Tutkijana olen pyrkinyt tuomaan esille ne lähtökohdat, josta tutkimusta olen tehnyt, esimerkiksi olen tuonut ilmi, mistä idean tutkimuksen tekoon on syntynyt ja mikä on oma suhteeni kielitietoisuuteen peruskoulussa. Dialektisuutta olen tavoitellut teoreettisen viitekehyksen ja tutkimustulosten keskinäisellä keskustelulla, jonka lisäksi käsittelen tutkielmassa myös minun, tutkijan roolia ja sen vaikutuksia tutkimuksen muodostumiseen. Heikkisen (2018, 17) mukaan toimivuuden periaatteella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksella on tuotettu tietoa, joka on käyttökelpoista, mutta myös hyödyllistä. Havahduttavuuden periaate pohjautuu ajatukseen siitä, että lukijalle syntyy havaintoja tutkielman myötä, ja lukija kokee pystyvänsä tarkastelemaan maailmaa uudella tavalla. Tutkijana olen pyrkinyt tuottamaan uutta tietoa kielitietoisuudesta peruskoulussa, mutta viimeisten periaatteiden toteutuminen on minun tutkijanani jätettävä sinun, lukija arvioitavaksi.

Tutkimustuloksiin merkittävästi vaikuttavia tekijöitä ovat mielestäni olleet vastaajien anonymiteetti kuin kertomuksien pohjalta muodostuneen näkemyksen yhdenmukaisuus todellisuuden kanssa. Periaatteenani on ollut taata tutkittaville anonymiteetti, eli ketään tutkimukseen osallistuvista ei ole tunnistettavissa tutkielmastani. Tässä tutkimuksessani (ks. luku 5.3.2) anonymiteetin säilyttäminen oli mahdollista, koska en tutkijana loppujen lopuksi tieninyt vastaajien henkilöllisyyttä (lukuun ottamatta muutamaa osallistujaa, jotka ilmoittivat omaaloitteisesti vastanneensa sähköiseen kyselylomakkeeseen). Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on otettava anonymiteetti huomioon, sillä tutkijana en koskaan voi olla täysin varma siitä, että kohderyhmän ulkopuoliset henkilöt eivät olisi ottaneet osaa kyselyyn vastaamiseen. Tämän tutkimuksen luotettavuuteen on voinut myös vaikuttaa se, että sähköiseen kyselylomakkeeseen vastaaminen oli vapaaehtoista. Sen seurauksena vastaajiksi on voinut valikoitua sellaisia luokanopettajaopiskelijoita ja luokanopettajia, joille tutkimuksen aihepiiri on ollut tärkeä, ja näin tutkimustulokset ovat voineet vääristyä todellisuutta positiivisemmiksi. Toisaalta tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä on voinut sujuvuudestaan huolimatta olla työläs tai epäkiinnostava luokanopettajaopiskelijoille ja vastavalmistuneille luokanopettajille, joten luotettavuutta arvioitaessa on otettava huomioon myös, miten tutkimusmenetelmä on vaikuttanut siihen, kuka kyselyyn on vastannut ja miten on vastannut. Esimerkiksi on tar-

peen tarkastella sitä, onko analysoinnin ulkopuolelle jääneet kertomukset olleet lyhyitä vastaajien omien kiinnostuksen puutteiden takia vai onko kyseessä ollut minun, tutkijan tekemät valinnat.

Hänninen (1999) nostaa esiin, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa, narratiiviselle tutkimusotteelle on tyypillistä tuoda esille tutkimusjoukon antamia merkityksiä tutkittavaan ilmiöön. Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on huomioitava, että tutkimusjoukko oli kuitenkin melko pieni ja tutkimustulokset edustavat vain kyseisen pienen joukon näkemyksiä. Toisaalta on pohdittava myös sitä, missä määrin kertomukset todellisuudessa kertovat vastaajien näkemyksistä kielitietoisuudesta peruskoulussa, sillä tutkijana en tiedä missä määrin vastaajat ovat käyttäneet mielikuvitusta ja missä määrin kertomuksissa on mukana vastaajien omakohtaisia kokemuksia.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 5–6) pitävät merkityksellisenä sitä, että kun tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta, on tarkastelun kohteeksi nostettava myös puolueettomuusnäkökulma. Tutkijana en voi olla täysin objektiivinen, sillä olen vaikuttanut tutkimuksen muodostumiseen tekemilläni valinnoillani ja ratkaisuillani. Objektiivisuutta on voitu tarkastella kriittisesti jo heti tutkimusprosessin alusta alkaen, sillä tutkijana olen valinnut tutkimusaiheen mielenkiintoni mukaisesti. Prosessin aikana olen tutkijana laatinut tutkimusasetelman sekä tulkinnut tutkimusjoukon kertomuksia. Tekemilläni valinnoilla ja ratkaisuilla olen pyrkinyt kuitenkin vaikuttamaan, että puolueellisuudellani ei olisi vaikutusta tutkimukseni lopputulokseen. Esimerkiksi muodostin teoreettisen viitekehysten, joka kulki tutkimusprosessin rinnalla alusta alkaen. Aiheellista olisi kuitenkin pohtia tätä siitäkin näkökulmasta, olisiko objektiivisuus toteutunut vielä paremmin, jos viitekehys olisi muodostunut toisen kasvatustieteilijän toimesta.

Tutkimuksen eettisyyttä tarkasteltaessa olennaista on huomioida, että tutkimusta tehdessä tutkija on toiminut eettisten periaatteiden mukaisesti koko tutkimuksen teon ajan eikä tutkimuksesta ole aiheutunut haittaa kenellekään (Juuti & Puusa 2020, 27). Varsinaisten tutkimuseettisten standardien koen täyttyneen tutkimuksessani. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) periaatteiden mukaisesti olen tutkijana kantanut vastuun tutkielmani koko elinkaaresta, samalla osoittaen arvostusta niin kollegoita, tieteenalaa kuin yhteiskuntaa kohtaan. Olen huolellisesti raportoinut tutkimustuloksistani ja tutkimukseni eri vaiheista. Sähköisessä kyselylomakkeessa toin ilmi, kuka tekee ja miksi tekee tutkimusta, mikä tutkimuksen aihe on ja mihin osallistujien vastauksia käytetään.

Hänninen (1999, 34) kirjoittaa, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa, narratiiviselle tutkimusotteelle on tyypillistä tuoda esiin tutkimusjoukon antamia merkityksiä tutkittavaan ilmiöön. Todellisuudessa niin sanottu äänen antaminen on kuitenkin suhteellista. Vaikka pohjimmiltaan on kyse dialogisuuteen ja tutkijan avoimuuteen perustuvasta aineistolähtöisestä analyysistä, on tutkijan äänellä tulosten tulkinnassa ja esityksessä oma roolinsa. Kuten itse totesin aikaisemmin, on tavoitteenani ollut antaa ääni maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoille ja vastavalmistuneille luokanopettajille. Objektiivisuudesta ja avoimuudesta huolimatta, on mielestäni tehtäväni tunnustaa, että myös tässä tutkielmassa tutkijan eli minun ääneni on esillä ja tutkimusjoukon äänen esille tuominen voidaan nähdä suhteellisena. Hännistä (1999, 34) mukailen tutkijana totean, että viime kädessä tutkijana olen se, joka on tehnyt valintoja ja pelkistänyt aineistoa.

6 Tutkimustulokset

6.1 Kielitietoisuus ilmiönä

Tutkimukseen osallistuneiden kertomuksissa kielitietoisuus näyttäytyi kouluarjessa moninaisena ja tiiviisti monikielisyyteen kytkeytyvänä ilmiönä. Kertomukset toivat esille kielitietoisuuden sekä opettajan työssä, että koko kouluyhteisön toimintakulttuurissa. Yhteistä kertomuksissa oli käsitys kielitietoisuudesta kokonaisvaltaisena lähestymistapana, joka liittyy niin oppimisympäristön ilmapiiriin, kielen merkityksen ymmärtämiseen kuin oppimisen saavutettavuuteen. Tätä näkökulmaa kuvaavat seuraavat sitaattit:

Kielitietoisuus koulussa ei siis ole yksittäisiä menetelmiä, vaan kokonaisvaltainen toimintatapa. Se merkitsee monikielisyyden arvostamista, kielen roolin tiedostamista kaikessa oppimisessa ja turvallisen ilmapiirin rakentamista. (V18).

Kielitietoinen opetus on mielestäni inklusion mahdollistavaa. Ilman kielitietoista opetusta suljen väkisinkin osan oppilaista pois opetuksen piiristä, sillä ilman käsitteiden ja kielen ymmärtämistä on osa oppiaineista hyvin haastavia. (V20).

Vaikka kielitietoisuus on sidoksissa monikielisiin yhteisöihin, nousi kertomuksista esiin yhteineväinen näkemys siitä, että kielitietoisuus on todellisuudessa kaikkia yhteisöjä koskevaa. Kuten seuraavat sitaattit osoittavat, kertomusten perusteella kielitietoisuutta tarvitaan myös yhteisöissä, joissa pääasiallisesti käytössä on yksi yhteinen kieli, ja kielitietoisten menetelmien nähdään hyödyttävän jokaista oppijaa pääasiallisesti käytettävästä kielestä huolimatta.

Kielitietoisuus ei mielestäni liity pelkästään siihen, miten kieltä käytetään monikielissä luokassa, vaan kieleen tulee kiinnittää huomiota myös vaikka luokassa kaikki oppilaat puhuisivat täydellistä suomea. Toki kielen käyttäminen on tietoisempaa silloin, kun suomen kielen opettelu on oppilailla harjoittelun alla. (V14).

Monikielisyyttä kohtaa tietysti siinä, että oppilailla voi olla eri äidinkieliä. Monikielisyyteen voi laskea kuitenkin myös erilaiset puhutavat, kuten murteet. (V17).

Opintojensa aikana luokanopettaja on kuitenkin kuullut, että kielitietoinen opetus hyödyttää kuitenkin kaikkia oppilaita, myös suomea äidinkielenään puhuvia. (V21).

Monikielisyys on rikkaus. Sekä monikieliset että äidinkielenään suomea puhuvat tarvitsevat näitä tukimuotoja. (V9).

Aineistosta nousi esiin erilaisia näkökulmia, joista kielitietoisuutta lähestyttiin. Yhteistä näkökulmille oli käsitys siitä, että merkittävää kielitietoisuuden toteutumisessa on, miten monikielisyys näkyy koulujen toimintakulttuureissa, ja miten monikielisyyttä arvostetaan kouluyhteisöissä. Kertomusten perusteella kielitietoisessa opetuksessa olennaista on tukea yksilöiden kielellisen osaamisen kehittymistä, mutta myös tiedostaa, miten kieli ja oppiminen ovat sidoksissa toisiinsa. Lapsen ja nuoren kieli-identiteetti kehittyy niiden kieliasteiden, opetuksen ja kielenkäytön yhteisvaikutuksesta, jotka lasta tai nuorta ympäröivät. On siis merkityksellistä, minkä käsityksen koulu välittää lapsen tai nuoren kielestä, ja miten koulu tukee lapsen tai nuoren kielellistä identiteettiä. (Harmanen 2011, 385.) Tätä näkökulmaa kertomuksissa kuvattiin seuraavilla sitaateilla:

Eri kielistä ja niiden käyttäjistä hän puhuu kunnioittavasti eikä aseta kieliä paremmuusjärjestykseen tai anna ymmärtää, että jokin kieli olisi muita "kummallisempi" tai "vaikeampi". (V19).

Kielitietoisuus tarkoittaa kouluarjessa sitä, että jokaisen oppilaan äidinkieli on otettu huomioon ja mahdollisuuksien mukaan opetukseen. (V13).

Kielitietoisuus näyttäytyi arjessa monin tavoin: se oli tietoisuutta siitä, miten kieli vaikuttaa oppimiseen, ja tahtoa tukea jokaisen oppilaan kielellistä kehitystä- (V4).

Kertomusten perusteella kielitietoisuuden ilmenemiseen luokanopettaja pystyi vaikuttamaan omalla toiminnallaan. Suomalaisilla opettajilla on melko lailla vapaus toteuttaa opetusta ja määrittellä toimintakulttuurin toimintamalleja omien näkemystensä mukaisesti. Opettajien vapauden voidaan nähdä ilmenevän niin osallistumisena opetussuunnitelmatyöhön kuin käyttämien oppimateriaalien valitsemisena. Vaikka resurssit ja laajemmassa kuvassa reunaehdot määrittelevät opetusta, on loppujen lopuksi opettajan omiin näkemyksiin perustuvat pedagogiset ratkaisut ja tavat toimia arjessa niitä, jotka ilmentävät, minkälaista kielipolitiikkaa luokahuoneessa ylläpidetään (Suuriniemi 2023, 88.) Kertomuksien perusteella luokanopettajan toiminnan nähtiin vaikuttavan siihen, miten kielitietoisuus näyttäytyy luokahuoneessa, mutta sen nähtiin myös heijastavan laajemmin yhteisön näkemyksiä monikielisyydestä. Keskeinen kertomusten

perusteella kielitietoisuuden ilmenemiseen vaikuttava tekijä oli ne arvot, joita luokanopettajalla on, mutta myös se asenne, millä monikielisyyteen suhtauduttiin. Luokanopettajan asenteen nähtiin vaikuttavan kielitietoisten pedagogisten ratkaisuiden tekemiseen ja yhdenvertaisemman toimintaympäristön rakentamiseen. Toisaalta opettajan toiminta, ja asenne näyttäytyivät toimintakulttuuria ohjaavina sekä rikastuttavina tekijöinä, kuten seuraavista sitaateista on havaittavissa.

Kielitietoisuus on osa luokan ilmapiiriä ja yhteishenkeä, johon opettajan asenne ja arvot vaikuttavat. (V1).

Tino on oppinut, että kielitietoisuus ei ole pelkkä menetelmä, vaan asenne, jonka avulla rakennetaan tasa-arvoista, turvallista ja innostavaa oppimisympäristöä. (V2).

Kyse oli myös asenteesta – halusta arvostaa monikielisyyttä ja nähdä se voimavarana, ei haasteena. (V4).

-kielitietoisuus tarkoittaa ennen kaikkea asennetta: jokainen kieli nähdään arvokkaana resurssina. (V18).

Tutkimukseen osallistuneiden kertomuksien perusteella luokanopettajat olivat pääosin kykeneviä toteuttamaan kielitietoista opetusta. Muutamissa kertomuksissa kielitietoisen opetuksen toteuttamiseen suhtauduttiin varauksellisesti, ja näissä kertomuksissa erityisesti esiin nousi käsite riittämättömyys. Kuten seuraavat sitaatit osoittavat, kertomuksissa riittämättömyyden tarkastelu juonsi juurensa sekä luokanopettajakoulutuksen tarjoamiin resursseihin, luokanopettajan työn rajallisiin resursseihin, että luokanopettajan omiin tunteisiin, jotka kaikki näyttäytyivät kielitietoista opetusta haastavina tekijöinä. Osassa kertomuksista kielitietoinen osaaminen näyttäytyi kehittyvänä, ja keskeistä oli, että kokemukset syvensivät kielitietoista osaamista ja että lukuvuoden aikana käsitys kielitietoisuudesta kehittyi moniulotteisemmaksi.

Kielitietoisuudesta on mielestäni puhuttu luokanopettajaopinnoissa melko vähän, tai sen käsittely jää vain abstraktille tasolle. Sivuaineessani suomen kielessä kielitietoisuutta myös opetuksen kannalta on käsitelty monipuolisemmin. (V17).

Opettajana uuden luokan kielten moninaisuus haastaa aluksi ammattitaitoa, sillä tuntuu, ettei koulutus anna tarpeeksi eväitä kielitietoisuuteen ja siihen, miten ei suomea äidinkielenään puhuvia oppilaita opetetaan ja tuetaan oppimisessa. (V14).

Kouluvuoteen liittyi tietenkin myös haastavia hetkiä, kun resurssit ja ajan puute heikensivät ajoittain kielitietoisuuteen panostamista. (V18).

Hän aikoo silti sinnikkäästi jatkaa seuraavaan vuoteen, sillä hän uskoo, että opituista tavoista tulee olemaan hyötyä jatkossakin ja kaikki tulee vielä helpottamaan, kun työ alkaa olla tutumpaa. (V21).

Yhteenvedona voidaan todeta, että tutkimukseen osallistuneiden kertomukset toivat esille erilaisia näkökulmia kielitietoisuuden tarkastelemiseksi. Yhteistä kertomuksissa oli kielitietoisuuden tarkasteleminen moninaisena, kokonaisvaltaisena ilmiönä, joka on sidoksissa siihen, miten koulu yhteisössä suhtaudutaan monikielisyys. Kertomuksien perusteella luokanopettaja nähtiin kielellisesti vastuullisena toimijana, jonka kielitietoisuuden toteuttamiseen vaikuttivat niin omat tunteet kuin saatu koulutus ja työelämän tarjoamat resurssit. Luokanopettajien nähtiin toisaalta heijastavan koulujen toimintakulttuureja ja niissä esiintyvää monikielisyys liitettyä arvostusta sekä asennetta, mutta toisaalta luokanopettajien nähtiin olevan kykeneviä vaikuttamaan siihen, miten monikielisyys arvostetaan ja miten siihen suhtaudutaan koulujen toimintakulttuurissa. Kielitietoinen osaaminen ei kertomuksien perusteella ollut pysyvä, muuttumaton tekijä, vaan sen kehittymiseen vaikuttivat niin saatu työkokemus kuin lisääntynyt tietoisuus kielestä, ja monikielisuuden esille tuomisen tärkeydestä.

6.2 Kielitietoisuus monikielisyys ja sen arvostaminen

Nieminen ym. (2018) kuin myös Martin (2016) nostaa esille, että monikielisyys on sidoksissa identiteettiin. Nykypäivänä kieli-identiteetti nähdään tilanteisena ja jatkuvasti muuttavana, jossa keskeisessä roolissa ovat toimijuuden ja osallisuuden käsitteet. Päivittäin useimmat ihmiset ovat tekemisissä useamman kuin yhden kielen kanssa ja olennaista voi olla sen tarkastelu, tuntee ko yksilö olonsa yksi- vai monikieliseksi. Monikielisuuden ja identiteetin suhde nähdään monimutkaisena, sillä samanaikaisesti, kun monikielisyys kehittyy toimijuuden ja osallisuuden kokemusten myötä, voi se olla edellytys sille, että yksilö voi toimia aktiivisena yhteiskunnan jäsenenä, ja tehdä tietoisuuden valinnan omasta kielellisestä identiteetistään. Tähän tutkimukseen kirjoitetuissa kertomuksissa monikielisuuden esille tuominen oli merkityksellistä. Vain kuitenkin yhdessä kertomuksessa tarkasteltiin sitä, missä määrin monikielisen oppilas haluaa itse tuoda monikielisyytensä esille, kuten seuraava sitaatti osoittaa.

Samalla, kun harjoittelemme luokassa ahkerasti suomenkieltä, haluan kunnioittaa heidän kielitaustaansa. Tämän kielitietoisuuden ulottuvuuden koen kuitenkin haasteellisenä. Mistä tiedän tai miten selvittäisin, kuinka paljon yksittäinen oppilas haluaa tuoda omaa kieltään luokassa esille. (V20).

Kun luokanopettaja on sosiolingvistisesti tietoinen hän ymmärtää, että kielen käyttö ja kielikasvatus ovat aina osa sosiopoliittista kontekstia. Sosiolingvistinen luokanopettaja on tietoinen siitä, miten kieli, kulttuuri ja identiteetti sitoutuvat toisiinsa. (Lucas & Villegas 2011.) Aineistosta nousi esiin, että kulttuuri vaikuttaa oppilaan toimintaan sekä identiteettiin, mutta sen todettiin olevan myös yhteydessä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Kuten seuraavista sitaateista havaitaan, kertomusten perusteella kieli, kulttuuri sekä identiteetti ovat sidoksissa toisiinsa, ja kielitietoisuuden opetuksen toteuttamiseen tarvitaan ymmärrystä kielestä sekä kulttuurista. Kielitietoisuudessa olisi merkityksellistä tarkastella kielen roolia oppimisessa, ja erityisesti oppimisvaikeuksien ilmetessä tulisi tarkastella sitä, mitkä haasteet ovat peräisin monikielisyydestä ja mitkä liittyvät toisaalta oppimiseen.

Opettaja on tietoinen kulttuurieroista, jotka vaikuttavat vuorovaikutukseen sekä ymmärtää, miten se vaikuttaa oppilaiden toimintaan ja identiteettiin. (V1).

-kielellä ei ole mitään merkitystä, niin kauan kun emme ymmärrä toistemme maailmankatsomusta ja uskomuksia todellisuuden ja itsen luonteesta. (V15).

Tärkeää on se, ettei opetus painota pelkkää kieliopin opiskelua ilman kontekstia tai tekstiä, vaan kieliopin opiskeluun otettaisiin mukaan myös esimerkiksi eri tilanteiden vaikutus kieleen ja vuorovaikutukseen. (V17).

Haastavissa oppimiseen liittyvissä ongelmissa uusi luokanopettaja on yhteydessä oppilashuoltoon, jonka kanssa päähkäillään, liittyvätkö oppimisen pulmat oppimisvaikeuteen vai siihen, että oppilaan äidinkieli on eri kuin suomi. (V21).

Osallistujien kertomuksissa kielitietoisuus näyttäytyi monikielisyyden esille tuomisena. Monikielisyyden näkyvyys koulun toimintakulttuurissa nähtiin moninaisuuden arvostamisena. Eriyisesti kertomuksissa painottui monikielisyyden näkyväksi tuomisen tärkeys oppilaiden keskuudessa. Olennaista oli, että oppilasryhmän monikielisyyys tehtiin näkyväksi heti lukuvuoden alkaessa, mutta myös kouluarjessa koulupäivän aloituksessa, kuten seuraavat sitaatit osoittavat.

Aluksi luokan oveen ilmestyi "Tervetuloa"-juliste kaikilla luokassa ilmenevillä kielillä. (V2).

Monikielisyyttä kunnioitetaan ja oppilaille tehdään selväksi, että kaikkia kieliä kunnioitetaan sekä miten monikielisyys näkyy kyseisessä luokassa ja koulussa. (V3).

Opettaja arvostaa monikielisyyttä ja näyttää arvostuksensa myös puhuessaan kielistä ja kielten opiskelusta. (V8).

Tärkeää on kuitenkin pitää oppilaiden oma äidinkieltänsä mukana koko kouluvuosien ajan, sillä se rikastuttaa kielitaitoa ja auttaa muiden kielten oppimisessa. (V11).

Tutkimukseen osallistuneiden kertomuksissa oleellista kielten esille tuomisessa oli, että monipuoliselle kielen käytölle luotiin erilaisia tilanteita ja mahdollisuuksia kouluarjessa. Seuraavista sitaateista on havaittavissa, että kertomuksien perusteella kielen käytön ei tulisi pohjautua vain kielen oppimisen oppitunneille, vaan kielen käytön merkityksellisyys tulisi huomioida kokonaisvaltaisesti kouluarjessa, oli kyse esimerkiksi lukutaidon kehittämisestä tai erilaisiin kulttuureihin tutustumisesta.

Lisäksi pidän kielen oppimisen kannalta keskiössä sitä, että oppilaille järjestetään mahdollisuuksia käyttää suomen kieltä suullisesti ja kirjallisesti mahdollisimman paljon. (V20).

Luokassa luetaan, ja oppilaita rohkaistaan lukemaan myös muilla kielillä kuin suomeksi- (V19).

Tärkeää on siis myös opettaa lapsille asioita ja tapoja erilaisista kulttuureista, jotta jokainen voisi ymmärtää paremmin toisten tapoja toimia. (V11).

Opiskellessani luokanopettajaksi havainnoin, että hyvät huomenet tai syntymäpäivälaulut saatetaan sanoa ja laulaa kaikilla kielillä. Usein kuitenkin mietin, mitä muuta kielitietoisuus voisi olla monikielisuuden näkökulmasta. (V20).

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että aineistossa kielitietoisuus näyttäytyi monikielisuuden esille tuomisena, ja heijasti monikielisuuden arvostamista kouluuyhteisöissä. Lainaukset osoittavat, että monikielisuuden näkyvyys oli tärkeää sisällyttää koulun toimintaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, ja kouluarjessa merkitystä oli sillä, että monipuoliselle kielen käytölle löytyi erilaisia mahdollisuuksia niin kielen opetuksen oppituntien kuin luokkahuoneen

ulkopuoleltakin. Kokonaisuutena kertomuksista rakentui näkemys siitä, että kielitietoisuudessa tarvitaan ymmärrystä kielestä kuin oppimisesta ja niiden välisestä suhteesta.

6.3 Kielitietoisuus kouluarjessa

Kielellisesti vastuullinen luokanopettaja pitää merkittävänä voimavarana oppilaiden kielellisten taustojen, kokemusten ja kykyjen tuntemista. Tapa, jolla opettaja ymmärtää, miten oppilaan kielelliset taustat vaikuttavat oppimiseen ja kasvatukseen, on sidoksissa siihen, minkälaisia opetustilanteita luodaan ja miten opettaja näkee oppilaansa monikielisinä ja -kulttuurisina oppijoina. (Paavola 2018, 59.) Osallistujien kertomuksissa kielitietoisuuden opetuksen toteuttamisessa merkittävään rooliin näyttäytyi asettuvan oppilaantuntemus. Kertomuksien perusteella oppilaantuntemus muodostuu lukuvuoden aikana, ja keskeistä sen muodostumisessa on opettajan halu tuntea oppilaansa sekä taito eriyttää opetusta oppilastuntemuksen karttuessa. Tätä näkökulmaa tukevat seuraavat sitaattit:

Opettaja kohtaa oppilaitaan joka päivä, luoden oppilaisiin yhteyden ja suhteen. Opettaja huomioi, kyselee ja on aidosti kiinnostunut oppilaiden asioista ja heidän mielenkiinnon kohteistaan. Siten opettaja tutustuu aidosti oppilaisiin. (V1).

Lukukauden alussa en vielä tunne ryhmääni kunnolla ja mietin, mitä kaikkia keinoja heidän kanssaan kannattaa hyödyntää. Tiedän, että sekin selviää lukuvuoden aikana, kun opin tuntemaan oppilaani. (V20).

Syksyn alussa opettaja tarjoaa kaikille oppilaille samanlaista opetusta (mm. samat materiaalit), ja oppilaan tuntemuksen kartuttua hän mukauttaa opetustaan kunkin oppilaan suomen kielen osaamisen mukaan. (V12).

Oppilaat voisivat myös tuntea itsensä tervetulleiksi, jos opettaja on hieman ottanut selvää heidän omista äidinkielistään ja kulttuuristaan, sekä hyödyntää niitä välillä opetuksessa pienenä lisänä. (V11).

Osallistujien kertomuksissa kielitietoisuus näyttäytyi konkreettisesti erilaisina tukimenetelminä. Lucasin ja Villegasin (2011) mukaan kielen ulkopuolisia tukitoimia voivat olla esimerkiksi visuaaliset tuet, joihin myös suurimmassa osassa kertomuksia viitattiin. Tukitoimet voivat olla myös graafisia tai käytännön toimia, kuten kaavioita tai pelejä (Lucas & Villegas

2011). Kuten seuraavista sitaateista huomataan, kertomuksista nousi esiin myös esimerkiksi äänen hyödyntäminen oppimisen tukena, toiston merkityksellisyys ja eleet, jotka ovat Suomela ym. (2006, 99) mukaan puhuttua kieltä merkityksellisesti täydentävää. Eleet voivat nostaa esille sellaisia asioita, jotka jäisivät puhutusta kielestä muuten huomaamatta.

Opettaja käyttää opetuksessaan kieltä tukevia kuvia, eleitä ja ääniä. (V3).

Opettaja käytti kuvia, eleitä, toistoa ja esimerkkejä tukemaan ymmärtämistä. (V4).

Luokanopettaja käyttää heti alusta alkaen kuvatukea apunaan kaikissa mahdollisissa tilanteissa, kute ohjeiden antamisessa, päiväjärjestyksen esille laittamisessa sekä siirtymien tukemisessa. (V21).

Oppilaiden kanssa hyödynnän mahdollisimman paljon visuaalista tukea ja rakennan päiväjärjestyksen kuvallisen tuen avulla päivittäin taululle. (V9).

Kertomusten yhteisen näkemyksen perusteella kielitietoisessa opetuksessa tukitoimia tulisi hyödyntää monipuolisesti. Tukitoimien monipuolinen käyttö nähtiin toisaalta erilaisten oppimateriaalien käyttönä, ja toisaalta esimerkiksi teknologisten välineiden hyödyntämisenä opetuksen tukena. Yhdessä kertomuksessa pohdittiin teknologisten välineiden ongelmallisuutta, ja olennaista kertomuksen mukaan on huomata, milloin tukimenetelmien käyttö voi tuoda mukanaan oppimista hidastavia haasteita. Kuten seuraavista sitaateista on havaittavissa, tukitoimien tavoitteena on lisätä osallisuutta sekä tukea kielen kehittymistä, mutta myös edistää oppisisältöjen omaksumista.

Itse opetuksessa Tino päättää hyödyntää kuvia ja monikanavaisia menetelmiä tukemaan oppilaita oppimisessa. (V2).

Lisäksi hänen tulisi huomioida millaista oppimateriaalin tulisi olla, tarvitaanko helpotettuja materiaaleja- (V10).

Lisäksi kääntäjäsovellusta (google kääntäjä tai say hi) voi käyttää selvittämään vaikeita sanoja tekstistä ja kommunikoinnissa puhutussakin kielessä, jos muilla keinoilla ei ymmärretä toisia. (V13).

Ensi alkuun hän käyttää apunaan teknologiaa, kuten konekääntämistä, mutta huomaa oppilaan tukeutuvan laitteisiin niin paljon, ettei suomen taito kasva. (V19).

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna yksi kielen oppimisen keskeisistä tekijöistä on oppilaan oman äidinkielen käyttäminen kielenoppimistilanteissa (Alanen 2006, 188), ja monikielisyttä arvostava luokanopettaja opettaessaan rohkaisee oppilaita käyttämään osaamiansa kieliään oppimisen tukena (Alisaari & Heikkola 2020). Tutkimukseen osallistuneiden kertomuksissa oppilaiden oman kielen käyttö ja sen hyödyntäminen oli merkityksellistä kielitietoisessa opetuksessa. Seuraavat sitaattit nostavat esiin kertomuksista havaitun näkökulman, jonka mukaan oppilaiden käyttämiä kieliä tulisi hyödyntää sekä opetuksessa, että tehtävien teossa samanaikaisesti, kun tulisi huomioida, että oppilaan oman äidinkielen käyttö ei kuitenkaan aina ole ongelmatonta.

Opettaja käyttää työssään mahdollisesti oppilaiden omaa äidinkieltä, esimerkiksi tehtävien käännoksissä. (V1).

-jokainen oppilas saa myös käyttää omaa äidinkieltään opetuskielen lisäksi. (V13).

Tärkeää on kuitenkin pitää oppilaiden oma äidinkieltensä mukana koko kouluvuosien ajan, sillä se rikastuttaa kielitaitoa ja auttaa muiden kielten oppimisessa. Kuitenkin prioriteettina on opetella suomenkieli, sillä Suomessa asutaan ja se on käyttökieli täällä, joten täytyisi panostaa laadukkaaseen kielenopettamiseen (V11).

Usein tässä kohtaa törmään useisiin haasteisiin. Kirjoittammeko käsitteet omalla äidinkielellä? Entä, jos oppilas ei osaa kirjoittaa äidin kielellään. (V20).

Aineistosta nousi esiin, että kielitietoisessa opetuksessa oleellista on, että luokanopettajan käyttämä kieli on ymmärrettävää, ja että kouluarjessa luodaan tilaa läsnäololle. Yhdessä kertomuksessa kuvattiin, että luokanopettajan kielen käytössä tulisi korostaa oppilaantuntemusta eikä luokanopettajan tulisi mukauttaa kielen käyttöään vain olettamusten vuoksi. Joissakin kertomuksissa korostui, että kielitietoisessa opetuksessa tulisi varata enemmän aikaa tehtävien tekemiseen, ja opetuksessa tulisi painottaa hetkessä olemisen taitoa. Kertomuksissa yhteneväinen näkökulma korosti yhdessä tekemisen ja opiskelun tärkeyttä kielitietoisessa opetuksessa. Näitä näkökulmia kuvaavat seuraavat sitaattit:

Ohjeistus on selkeää ja mahdollisimman yksinkertaista. (V3).

Opettaja tutustuu selkokielen käytäntöihin ja ottaa niitä käyttöön valikoiduissa tilanteissa, mutta yrittää olla tietoinen siitä, ettei käytä liian helppoa tai yksinkertaistettua kieltä esimerkiksi stereotypian vuoksi. (V19).

-oppilaille annettiin aikaa ja tukea uusien sanojen oppimiseen. (V4).

Yhteiset projektit antavat tilaisuuksia nostaa esiin eri kieliä, mikä vahvistaa oppilaiden osallisuutta ja rakentaa yhteisöllisyyttä. (V18).

Kertomusten perusteella keskeinen käsite kielitietoisuudessa on rutiinit. Kertomuksissa käytettiin käsitteitä struktuuri, rutiini, tai rutiineihin viitattiin esimerkiksi aamupiiri/aamunaloitus-termeillä, jotka näyttäytyivät kouluarkeen kuuluvina säännöllisinä toimina. Yhdessä kertomuksessa rutiinien nähtiin edistäneen osallisuutta luokkahuoneessa, kehittäneen oppilaiden osaamista ja lisänneen yhdessä toimimisen mielekkyyttä, kun puolestaan toisessa kertomuksessa kuvattiin rutiinien edistäneen oppimista ja turvallisuuden tunnetta kouluarjessa. Kertomusten perusteella rutiinit olivat keskeinen osa kouluarkea, kuten seuraavat sitaatit osoittavat.

Aamupiireissä harjoiteltiin tervehtimistä eri kielillä, ja oppilaat saivat opettaa toisilleen sanoja omasta kielestään. (V4).

Erityisen tärkeää ovat tarkat säännöt ja struktuurit, joiden avulla oppilas oppii työskentelemään päivittäin. (V9).

Rutiinien ja monikielisyyden saadessa tilaa, Tino huomaa oppilaiden osallistuvan enemmän. Hän huomaa myös oppilaiden suomen kielen taitojen kehittyneen ja luokan yhteishenki on kasvanut. (V2).

Rutiinit luovat turvaa ja tukevat oppimista, joten aloitteleva opettaja kokeilee erilaisia toimintatapoja löytääkseen luokalleen sopivat. (V21).

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että aineistossa kielitietoisuus näyttäytyi konkreettisina kouluarjen toimina. Lainaukset osoittavat, että osallistujat liittivät kielitietoisuuden kouluarjessa oppilaantuntemukseen, erilaisiin oppimista edistäviin tukitoimiin, oppilaiden käyttämien kielten hyödyntämiseen, luokanopettajan käyttämään selkeään kieleen, läsnäoloon ja rutiineihin. Kokonaisuudessa kertomuksista rakentuu kuva kielitietoisuudesta saavutettavuuden kaltaisena toimintatapana, jolla mahdollistetaan oppiminen ja osallisuus jokaiselle koululaiselle, kulttuurista tai pääasiallisesti kielestä huolimatta.

6.4 Yhteistyö

Lapsen tai nuoren, jonka äidinkieli on muu kieli kuin koulussa käytettävä pääasiallinen opetuskieli nähdään kokevan yksinäisyyttä ja erilaisuuden kokemuksia, erityisesti jos koti ei ole

mukana koulunkäynnissä. Oppilaiden kehityksen kannalta merkitystä on sillä, että koulussa arvostetaan ja tuetaan kodin osallisuutta lapsen tai nuoren asioissa, vaikka kodin käyttämä kielitaito tai koulutus olisi puutteellista ja vastavuoroisessa ymmärtämisessä olisi haasteita. (Ruohonen 2019, 46.) Osallistujien kertomuksissa kielitietoisuudessa keskeiseksi osoittautui kodin ja koulun yhteistyö. Yhteistä oli käsitys kodin ja koulun yhteistyöstä monikielisyttä tukevana tekijänä. Tätä näkökulmaa kuvaa seuraava sitaatti:

Niinpä opettaja keskustelee oppilaan ja tämän kotiväen kanssa tavoitteista - riittäisikö, että tänä vuonna oppilas hallitsisi vain aivan niukimman ydinsisällön, jotta aikaa ja jaksamista jäisi suomen haltuunotolle? (V19).

Ruohosen (2019, 46) mukaan yksi kodin ja koulun välistä yhteistyötä edistävä tekijä on se, että kotiin viestitään kielellä, jota kodissa pääasiallisesti käytetään. Suurinta osaa huoltajista kiinnostaa oman lapsen tai nuoren sekä koulun toiminta. Kielelliset haasteet voivat kuitenkin asettaa esteen kodin osallistumiselle, jonka takia kouluissa tulisi pohtia, miten kielitaitoon liittyviä muureja puretaan ja madalletaan. Osassa kertomuksista luokanopettajan yhteistyö kodin kanssa perustui oppilaantuntemuksen lisäksi siihen, että luokanopettaja oli tietoinen, millä kielellä oppilaan kodissa kommunikointi ja minkälaista kielellistä osaamista kodista löytyy, kuten seuraavista sitaateista huomataan.

Myös huoltajille viestiminen toteutettiin tarvittaessa useilla kielillä. (V4).

Myös huoltajiin opettaja pitää säännöllisesti yhteyttä, ja pyrkii viestinnässä huomioimaan sen, että myös huoltajien suomen osaaminen vaihtelee suuresti. Tässä toimii sama kuin oppilaillakin: tiedotteet ja muut viestit on selkeällä suomen kielellä, ja tarvittaessa hän viestii englanniksi, mikäli joku huoltajista ei puhu lainkaan suomea. (V12).

Sen lisäksi, että opettaja kohtaa monikieliset oppilaat tulee opettajan kohdata myös monikieliset huoltajat. Minulle on tyypillistä, että esimerkiksi osa huoltajista kirjoittaa Wilma viestit englanniksi tai suurimmalla osalla vanhemmista suomen kielen kirjoituksessa on myös viestien osalta paljon haasteita. Tämän vuoksi minun täytyy viestiä myös heille mahdollisimman lyhyesti, kirjakielellä ja yksinkertaisilla virkkeillä. Lisäksi välillä tarvitsemme tulkkia tai käytämme google kääntäjää kasvokkain käydyssä vuorovaikutuksessa. (V9).

Ruohonen (2019, 47–48) toteaa, että helpottaakseen kodin ja koulun välistä yhteistyötä, on koulun pohdittava tulkkauksen tarvetta, ja selvitettävä, millä kielellä tulkausta tarvitaan. Tulkin käyttäminen esimerkiksi huoltajatapaamisissa nähdään tarpeellisenä ja eettisenä toimintana. Osassa tutkimukseen kirjoitetuissa kertomuksissa korostui tulkin käytön tarpeellisuus kodin ja koulun yhteistyössä. Yhdessä kertomuksessa nostettiin esiin, että tulkin käyttö on tarpeellinen kommunikointimenetelmä yhteisymmärryksen löytämiseksi, mutta erityisesti se on tarpeellista, jotta oppilaat eivät joutuisi kääntäjän rooliin kodin ja koulun yhteistyössä. Kuten seuraavat sitaattit osoittavat, erilaiset vuorovaikutusta madaltavat menetelmät (kuten tulkin käyttö) nähtiin edistävän kodin ja koulun yhteistyötä.

Opettaja tapaa oppilaiden huoltajat arviointikeskusteluissa ja mahdollisesti tapaa huoltajat syksyllä vanhempainillassa. Opettaja varaa tarvittaessa tulkin näihin tapauksiin. Opettaja käyttää wilmaviestinnässä apuvälineitä, jolloin voi viestittää koteihin heidän äidinkielellään suomen kielen lisäksi. (V1).

Opettaja käyttää myös tulkkimahdollisuutta erilaisissa tilanteissa, joissa täytyy olla yhteyksissä oppilaiden vanhempien kanssa. (V11).

-opettaja puhuu asiasta oppilaiden kanssa, mutta ottaa myös yhteyttä kotiin ja tarvittaessa hyödyntää tulkkia, jotta oppilaat itse eivät joudu - tai pääse - kääntäjän rooliin. (V19).

Kertomuksissa tuotiin esiin myös näkemyksiä opettajien välisestä yhteistyöstä, ja sen hyödyntämisestä osana kielitietoista opetusta. Yhteistyö ja tuen antaminen opettajien keskuudessa voi olla hedelmällistä, erityisesti silloin, kun yhteistyö on oppiainerajoja ylittävää. Vastavuoroisuus, yhdessä tekeminen sekä kielitietoisuutta tukevien pedagogisten ratkaisuiden mallintaminen edistää oppilaiden osaamista ja kouluhyvinvointia, mutta voi myös antaa eväitä opettajalle, ja lisätä varmuutta kielitietoisuuden toteuttamiseen. (Honko & Skinnari 2020.) Kertomuksissa luokanopettajat tukeutuivat kollegoihin sekä kielitietoisuuden opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa, että monikielistä osaamista tarvittaessa. Kuten seuraavista sitaateista on havaittavissa, kertomuksien perusteella kollegiaalinen yhteistyö näyttäytyi myönteisenä kielitietoista opetusta edistävänä tekijänä.

Yhteistyö S2-opettajan kanssa auttoi rakentamaan oppitunteja, joissa oma äidinkieli sai toimia oppimisen tukena. (V4).

-monikieliset koulunkäynnin ohjaajat tukevat tätä ajatusmaailmaa. On hienoa, että meitä on sekä monikielisiä ohjaajia että oppilaita koulussamme. Lisäksi uskon, että monikieliset ohjaajat osaavat myös tukea oppilaita erityisesti silloin, kun turhautuminen haastavissa tehtävissä tulee vastaan. (V9).

Opettaja toimii tiiviissä yhteistyössä muiden luokanopettajien, erityisopettajan, ohjaajien sekä muun koulun henkilökunnan kanssa sekä saaden että tarjoten avaimia laadukkaaseen kielitietoiseen opetukseen. (V12).

-opettajalla onkin tukenaan kollegoita, kuten opettajia, ohjaajia tai koulutsemppareita, jotka taitavat Suomessa yleisiä vähemmistökieliä. (V19).

Yhteenvetona voidaan todeta, että aineistossa kielitietoisuus näyttäytyi kodin ja koulun kuin kollegoiden välisenä yhteistyönä. Lainaukset osoittavat, että osallistujat liittivät kielitietoisuuden tietämykseen kodin kielellisyydestä, tulkin käyttöön ja kollegiaalisen osaamisen hyödyntämiseen kielitietoisien opetuksen toteuttamisessa. Kokonaisuutena kertomuksista rakentuu kuva kielitietoisuudesta koko kouluyhteisöä kuin kotia koskevana yhteisöllisenä toimintatapana, joka kytkeytyy sekä jokaista oppijaa tukevaan oppimiseen että monikielisyyttä arvostavan yhteisön käytäntöihin.

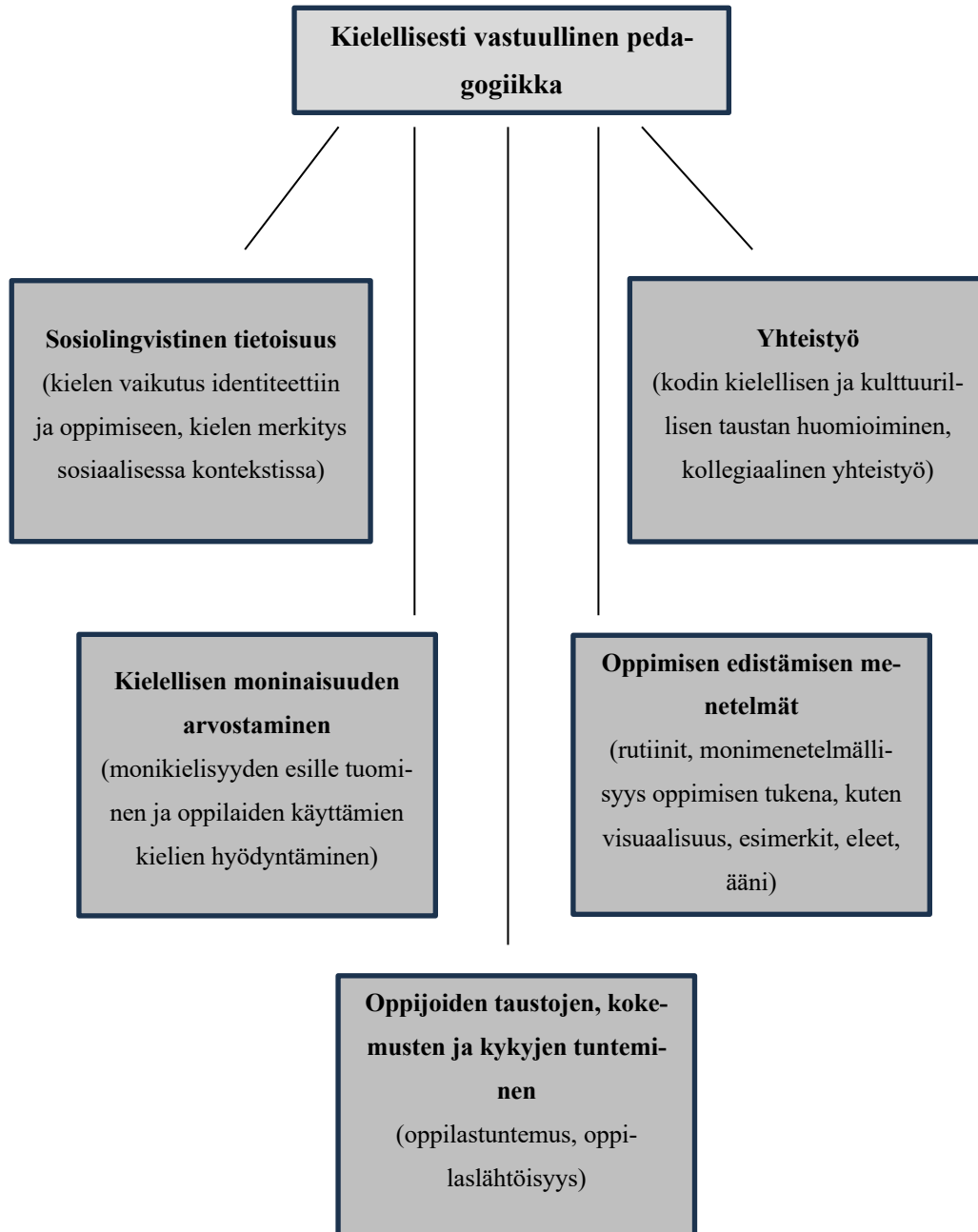
7 Yhteenveto ja pohdinta

7.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimuksessani ilmeni, että maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden ja vastavalmistuneiden luokanopettajien kertomukset kielitietoisuudesta peruskoulussa olivat pääosin kattavia, osittain kielitietoisesti vastuullisen opetuksen osa-alueita ilmentäviä (vrt. Lucas ja Villegas 2011). Kertomukset ilmensivät Harju-Autti ym. (2022, luku 11) mukaisesti kielitietoisuuden moniulotteisuutta, ja kielitietoisuus nähtiin osana vuorovaikutusta sekä kokonaisvaltaista osaamista. Kertomukset tukivat Cenoz (2013) määritelmää monikielisyyden yksilöllisestä ja sosiaalisesta ulottuvuudesta, ja kertomuksien perusteella vastaajat olivat kykeneviä tarkastelemaan kielitietoisuutta yksilön kuin yhteisön näkökulmasta. Kielitietoisuuteen suhtauduttiin yleisellä tasolla myönteisesti, vaikka siihen liitettiin erinäisiä tunteita. Kertomuksissa kuvailtiin kielitietoisien opetuksen jännittävän luokanopettajaa, mutta myös herättävän kriittisiä ajatuksia. Kriittisesti tarkasteltiin omaa osaamista ja resurssien riittämättömyyttä. Kielitietoinen osaaminen nähtiin kehittyvänä, ja luokanopettajan tunteiden mukailevan tätä kehitystä lukuvuoden aikana. Tämä tukee osittain Hietala (2022), Repo (2023) ja Jokisalo ym. (2009) tutkimuksia, joista nousi esiin, että niin luokanopettajaopiskelijat kuin luokanopettajat kokivat kielitietoisien osaamisen olevan riittämätöntä suhteessa nykypäivän tarpeisiin eikä koulutuslaitoksien nähty tarjoavan riittävästi koulutusta monikielisten oppilaiden kohtaamiseen.

Havainnollistaakseni visuaalisesti tutkimukseni tuloksia olen muodostanut kuvion 3 (s.49), jossa on yhteenvetona esitettynä vastaajien näkemykset kielitietoisuudesta peruskoulussa. Näkemykset kielitietoisuudesta korostivat Lucasin ja Villegasin (2011) sekä Alisaari ja Heikkola (2020) tavoin luokanopettajan roolia kielellisyyden aktiivisena huomioijana, jonka perusteella olen kuviossa käyttänyt *kielellisesti vastuullisen opetuksen* käsitettä kuvaamaan kielitietoisuutta peruskouluissa. Tällä käsitteellä mielestäni voidaan kuvata laajemmin kielellisyyden roolia koulujen toimintakulttuureissa, mutta erityisesti korostaa niitä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden ja vastavalmistuneiden luokanopettajien näkemyksiä kielitietoisuudesta, jotka tutkimukseni aineistosta nousivat esiin. Kuvio 3 (s.49) havainnollistaa Lucasin ja

Villegasin (2011) sekä Alisaari ja Heikkola (2020) teorioita mukaillen viittä narratiivien analyysillä aineistosta muodostunutta pääteemaa: 1) sosiolingvistinen tietoisuus, 2) kielellisen moninaisuuden arvostaminen, 3) oppijoiden taustojen, kokemusten ja kykyjen tunteminen, 4) menetelmät oppijoiden oppimisen edistämiseksi sekä 5) yhteistyö. Nämä pääteemat muodostavat kokonaisuuden, joka ilmentää tutkimusjoukon näkemyksiä kielitietoisuudesta peruskoulussa.



Kuvio 2 Kielellisesti vastuullinen pedagogiikka (Kuvio: Hälinen, E. 2025. Mukailtu Lucas ja Villegas 2011; Alisaari ja Heikkola 2020 perusteella)

Kuviosta 3 nähdään, että yksi pääteemoista oli sosiolingvistinen tietoisuus. Kertomuksissa *sociolingvistisen tietoisuuden* osa-alue esiintyi heikosti, mutta siihen viittaavia asioita oli selkeästi löydettävissä osasta kertomuksista. Näiden kertomuksien pohjalta sosiolingvistisessä tietoisuudessa oleellista oli tarkastella, miten kulttuuri vaikuttaa oppilaiden identiteettiin, mutta myös huomioida, miten oppilaan käyttämä kieli on sidoksissa oppimiseen. Oleellista oli tarkastella oppilaan omia toiveita kielellisyyden esille tuomisen suhteen sekä huomioida, että loppujen lopuksi pelkkä tietoisuus kielestä ei ole riittävää, vaan luokanopettaja tarvitsee tuekseen myös ymmärrystä todellisuudesta ja siihen liitettävistä uskomuksista. Tämä ilmentää Garsía ja Wei (2022) näkemystä, jonka mukaan myös monikieliset oppilaat tulisi kohdata yksilöllisesti ja heidän tapansa käyttää kieltä tulisi olla yhtä merkityksellinen kuin niiden, jotka käyttävät koulussa pääasiallisesti käytettävää kieltä. Toisaalta tämä eroaa Alisaari ym. (2019) ja Boch ym. (2025) tutkimustuloksista, joiden mukaan yhä enemmässä määrin on opettajia, jotka eivät huomioi oppilaan oman äidinkieltä tai sen käyttöä opetuksen tukemisessa.

Toinen kuviossa 3 esiintyvä pääteema oli *kielellisen moninaisuuden arvostaminen*. Keskeistä kielellisen moninaisuuden arvostamisessa oli kielten esille tuominen, ja erityisesti kertomuksissa korostui oppilaiden käyttämien kielten hyödyntämisen merkityksellisyys ja opettajan asenne. Tämä tukee Honkon ja Mustosen (2018, 21, 29) näkemystä siitä, että peruskoulujen tulisi tavoitella monikielisten, toimivien toimintakulttuurien rakentamista, ja toimintakulttuureihin tulisi luoda mahdollisuuksia jokaiselle toimijalle, jokaisen oman kielen käytölle. Vastaajat korostivat kielten esille tuomisessa sitä, että monikielisyys on osa kaikkia kouluarjen toimintoja, esim. aamupiirejä ja rutineja eikä kielellisyyden esille tuominen tulisi näkyä ainoastaan kielen oppitunneilla. Tämä näkökulma eroaa Alisaari ym. (2021) tutkimuksesta, jossa havaittiin, että akateeminen osaaminen oli merkityksellisempää opettajille kielellisen osaamisen kehittämisen sijaan. Toisaalta vastaajien kertomuksissa oli myös joukossa kertomuksia, joissa kielitietoisuutta tarkasteltiin kriittisemmin eikä kielitietoisuuden opetuksen nähty olevan täysin ongelmatonta, mutta näissä kertomuksissa monikielisyyden haasteet liittyivät enemmänkin siihen, miten oppilaat voivat käyttää kieltä, jota luokanopettaja ei ymmärrä ja toisaalta myös siihen, onko kielitietoisuus ilmiönä merkittävä, jos olemassa ei ole ymmärrystä monikulttuurillisuudesta.

Kolmas kuviossa 3 esiintyvä pääteema oli *Oppijoiden taustojen, kokemusten ja kykyjen tunteminen*, joka nousi useasti esille kertomuksissa. Tämä on yhteneväinen Alasen (2006, 146) näkemyksen kanssa siitä, että oppilaantuntemuksen voidaan nähdä vaikuttavan siihen, miten luokanopettaja on tietoinen oppilaiden kielitasosta, mutta rakentuvan myös siitä, millainen

ymmärtämisen taso oppilailla on näkemäänsä ja kuulemaansa kohtaan. Toisaalta yhdessä kertomuksessa nostettiin esille, että oppilaantuntemuksessa merkityksellistä oli myös oppilaan mielenkiinnoilla, ja kuinka oppilaantuntemus on yhteydessä siihen, miten oppilaan käyttämää kieltä tuodaan luokkahuoneessa esille. Tutkimusjoukon kertomuksissa toistui näkemys, jonka mukaan oppilaantuntemus edistää luokanopettajan ymmärrystä siitä, minkälaista kieltä opetuksessa voidaan käyttää ja minkälaisia kielivalintoja opetuksessa tulisi tehdä. Tämä tukee Harju-Autti ym. (2022, luku 11) näkemystä, jonka mukaan luokanopettajalla on mahdollisuuksia oppilaantuntemuksen kartoittamiseksi, vaikka kaikkien oppilaiden kielellisten taustojen tunteminen olisikin mahdotonta.

Kuviossa 3 yksi pääteemoista oli *menetelmiä oppijoiden oppimisen edistämiseksi*. Kertomuksien perusteella keskeisiä menetelmiä kielenoppijoiden opetuksen tukemiseksi olivat visuaaliset tuet, teknologiset välineet ja eleet, mutta myös esimerkiksi oppimateriaalien valinnalla nähtiin olevan vaikutusta oppimiseen. Tämä tukee Pyykön (2017, 97) näkemystä siitä, että opetuksella tavoitellaan kielellisen osaamisen aktivoimista, monikielisyyden kehittymistä ja pidemmällä aikavälillä sitä, että jokaisella oppilaalla olisi riittävät resurssit aktiivisena toimijana yhteiskunnassa toimimiseen.

Viimeinen kuviossa 3 esitelty pääteema oli *Yhteistyö*, joka Lucas ja Villegas (2011) sekä Ali-saari ja Heikkola (2020) teorioista poiketen oli kertomuksien perusteella merkittävä osa kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa. Vastaajat nostivat esiin, että osa kielitietoisuutta on kodin ja koulun yhteistyö, mutta myös yhteistyö toisten opettajien kanssa, joka tukee Andersen ja Ruohotie-Lyhty (2019) näkemystä yhteistyön merkityksellisyydestä kielitietoisuudessa. Tutkimukseen kirjoitetuissa kertomuksissa viittaukset kodin ja koulun kuin kollegiaalisen yhteistyön tärkeydestä osoittivat, että kielitietoisuus on opettajan pedagogisten ratkaisuiden lisäksi osa yhteisöllistä toimintakulttuuria, johon jokaisella opettajan työn aspektilla voidaan vaikuttaa. Tämä poikkesi Hildenin (2020, 18) näkemyksestä, jonka mukaan opettajien toiminta perustuu edelleen paljolti yksin tekemiseen, ja yhteisopettajuuden juuret ovat vasta juurtumassa suomalaisen opettajuuden toimintakulttuuriin. Kertomukset osoittivat, että yhteistyö on merkittävä tekijä kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamisessa, ja muun muassa yhteisopettajuus nähdään sitä tukevana voimavarana.

Tähän tutkimukseen kirjoitetuissa kertomuksissa Lucasin ja Villegasin (2011) viitekehyksessä määritellyt osa-alueet nousivat esiin, lukuunottamatta osa-alueita *tieto kielen oppimisen peri-*

aatteista ja tämän tiedon soveltaminen sekä luokassa käytettävän kielen aiheuttamien haasteiden tunnistaminen, jotka eivät nousseet merkittävästi esille. Kahdessa kertomuksessa kielioppiin viitattiin kyllä, mutta kielitietoisuutta ei kuitenkaan käsitelty näiden näkökulmien kautta. Tämä eroaa Alisaari ja Heikkola (2020) näkemyksestä, jonka mukaan kielellisesti vastuullinen opettaja tiedostaa opetuskielen oppimiseen liittyviä piirteitä ja osaa hyödyntää niitä opetusta suunniteltaessa. Lisäksi opettaja tunnistaa, millaiset piirteet opetuskielessä aiheuttavat haasteita oppilaille opetuksessa ja minkälaista kielitaitoa sekä kielen hallintaa opetuksessa suoritettavien tehtävien tekeminen edellyttää. Toisaalta tämä tulos on yhteneväinen Hankala ym. (2024, 36–37) tutkimuksen kanssa, josta kävi ilmi, että luokanopettajaopiskelijoilla oli kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamiseen liittyviä heikkouksia tietyillä osaamisalueilla. Luokanopettajaopiskelijoilla esiintyvät haasteet liittyivät esimerkiksi kieliopillisten käsitteiden käyttämiseen, kielellisten ilmiöiden havainnointiin ja havaintojen selittämiseen kielen eri rakennetasoilla. Tämä tukee myös Heikkinen ym. (2020) näkemystä siitä, että opinnot ja työelämän alkuvaiheen yhdistävään nivelvaiheeseen tarvitaan ammatillista kehittymistä tukevia käytäntöjä.

7.2 Tulosten pohdintaa ja jatkotutkimusaiheita

Vastatakseni tutkimukselleni asetettuihin tutkimuskysymyksiin keräsin aineistoni sähköisellä kyselylomakkeella, jonka tarkoituksena oli kerätä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilta ja vastavalmistuneilta luokanopettajilta kertomuksia, antaen samalla mahdollisuuden heidän äänensä kuulumiselle. Tämä tavoite onnistui, ja sain kerättyä kaksikymmentäyksi (21) kertomusta koskien kielitietoisuutta peruskoulussa. Kahden kertomuksen kohdalla tein ratkaisun jättää ne analysoimatta, kertomuksien lyhyiden pituuksien takia. Vastaajajoukosta neljatoista kahdestakymmenestäyhdestä oli luokanopettajaopiskelijoita ja seitsemän kahdestakymmenestäyhdestä vuonna 2025 valmistuneita luokanopettajia. Suurimmalla osalla heistä työkokemusta oli luokanopettajana toimimisesta maksimissaan yhden vuoden verran eikä siten työkokemus näyttäytynyt merkitykselliseksi, kertomuksia tässä tutkimuksessa määrittäväksi teki jäksi.

Koin maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden ja vastavalmistuneiden luokanopettajien näkökulmasta peruskouluihin liitettävän kielitietoisuuden tarkastelemisen ajankohtaiseksi sekä tarpeelliseksi. On ollut tarpeen tarkastella sitä, mitkä kielitietoisien opetuksen keskeiset

osa-alueet näyttäytyvät työelämään suuntaaville luokanopettajille merkityksellisinä, ja mitkä osa-alueet ovat sellaisia, jotka jäävät takaa-alalle. Aikaisempaa narratiivista tutkimusta kielitietoisuudesta peruskoulussa ei juuri ollut tehty, ja mielestäni onnistuin löytämään narratiivisuuden löyhästä metodivalikoimasta tutkimustani palvelevan tutkimusmenetelmän, jolla sain vastattua tutkimuskysymyksiini.

Tutkimustulokset ilmentävät maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden ja vastavalmistuneiden luokanopettajien näkemyksiä. Kun tarkastellaan tutkimukseni tuloksia siinä määrin, että ne kuvastavat pienen joukon näkemyksiä kielitietoisuudesta peruskoulussa, on tuloksista kuitenkin havaittavissa yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia aikaisempien tutkimustulosten kanssa sekä muodostettavissa näkemys kielitietoisuudesta peruskoulussa, pääosin monipuolisten ja kattavien kertomuksien ansiosta.

Tutkimukseni johtopäätöksensä voidaan todeta, että luokanopettajat ovat päteviä kielellisesti vastuullisen opetuksen tarjoamiseen kriittisestä itsereflektoinnista ja rajallisista resursseista huolimatta, sillä keskeistä kielellisesti vastuullisessa opetuksessa on opettajan asenne, monikielisyyden arvostaminen ja esille tuominen, oppilaantuntemus sekä yhteistyö niin kodin kuin kollegoiden kanssa. Tutkimustulokset osoittivat kuitenkin, että kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamiseksi nivelvaiheessa olevien luokanopettajien keskuudessa tulisi pyrkiä tukemaan syvempää ymmärrystä siitä, miten kulttuuri kuin identiteetti ovat sidoksissa kieleen sekä oppimiseen. Lisäksi kielellisesti vastuulliseen opetukseen tarvitaan ymmärrystä siitä, että monikielisyys on osa jokapäiväistä arkea erityisesti kouluissa, mutta oppilaiden tukemiseksi luokanopettajilla tulisi olla myös herkkyyttä kielellisyyteen. Tutkimustulokset tukevat aikaisempaa tutkimusta siitä, että luokanopettajan kieliopillinen osaaminen heijastuu kielitietoiseen opetukseen ja pedagogisiin ratkaisuihin, jonka myötä olisi syytä tarkastella sitä, miten luokanopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajien kieliopillista osaamista voitaisiin kehittää ja tukea. Vaikka kertomuksista kävi hyvin selkeästi ilmi, että kielitietoisuus on paljon enemmän kuin tietämystä kielellisistä piirteistä ja kielen oppimisesta, ei sen osa-alueen tulisi jäädä unohdetuksi kielellisesti vastuullista opetusta toteutettaessa.

Vaikka tutkimustani varten kirjoitetut kertomukset olivat kirjoitettu narratiivisesta näkökulmasta, ovat kertomuksen kirjoittaneet vastaajat reflektoineet ja pohtineet suhdettaan kielitietoisuuteen. Tämän koen tärkeäksi sillä, kuten osassa kertomuksissa todettiin, kielitietoisuus koskee kaikkia oppijoita. Jokaisen luokanopettajan tulisi reflektoida sitä, miten kielellisesti vastuullisen opetuksen käytäntöjä opetuksessaan hyödyntää ja erityisesti kriittisen tarkastelun

kohteena tulisi olla ne asenteet, jotka opetusta sekä vuorovaikutusta ohjaavat. Koulu on monien asenteiden kohtaamispaikka, jossa niin opiskeltavat kielet kuin koulussa käytettävät kielet nousevat keskusteluiden kohteeksi. Kouluissa voidaan vaikuttaa siihen, minkälaisia asenteita ylläpidetään, jonka myötä tarvitaan keskustelua kieliasenteista ja niihin vaikuttavista tekijöistä. Keskustelu kieliasenteista voi edistää yhteisön jäsenten reflektointia, ja mahdollistaa omien kielellisyyteen liittyvien asenteiden tarkastelemisen. (Rapatti 2015, 59.)

Kuten aikaisemmin olen tässä tutkielmassa todennut, on kielitietoisuuden käsite osoittautunut moniulotteiseksi. Koin käsitteen laajuuden haasteellisenä tutkielman teoreettista viitekehystä luodessa, sillä erilaisia näkökulmia käsitteen tarkastelemiseksi oli erittäin paljon. Tutkimusta tehdessä huomasin, että käsitykseni kielitietoisuudesta kokonaisuutena oli suppeahko, ja erityisesti tutkimusta tehdessä pohdin, että vaikka erilaisia tukitoimia on kouluarjessa tullut käytettyä, en osannut nimetä niitä juuri kielitietoisuuteen liitettäviksi pedagogisiksi ratkaisuksiksi. Narratiivisen tutkimusmenetelmänkin parissa olin uuden äärellä, ja koen, että tämän tutkielman tekemisen myötä pääsin kartuttamaan arvokasta kielellisesti vastuullisen opetuksen kuin tieteellisen tutkimuksen osaamista. Vaikka jossakin välissä tuntui siltä, että olen työskentelemässä haastavien, itselle tuntemattomampien käsitteiden parissa, olen ylpeä siitä, että en vaihtanut tutkimusaiheeni itselleni tutumpaan ilmiöön. Eskola ja Suoranta (1998, luku 4) toteavat, että kun analysoidaan kvalitatiivista aineistoa, herää tutkijalla usein epätoivoisia tunteita siitä, mitä aineiston kanssa tulisikaan tehdä. Aineistoa konkreettisesti analysoidessa huomio usein myös siirtyy tutkimuskysymysten kriittiseen tarkasteluun. Näin kävi myös omalla kohdallani. Loppujen lopuksi, kun otin hieman etäisyyttä aineistoon, huomasin aineiston kuitenkin eräitä kertomuksia lukuun ottamatta vastaavan tutkimuskysymyksiini.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on keskeinen asema. Tutkijalla on vapautta suunnitella ja toteuttaa tutkimustaan joustavasti, ja tutkijalta edellytetään mielikuvitusta esimerkiksi menetelmiä tai kirjoitustapaa koskevien ratkaisuiden tekemisessä. (Eskola & Suoranta 1998, luku 1.) Tässä tutkimuksessani olen hyödyntänyt asemaani vapaana tutkijana ja tehnyt menetelmällisiä ratkaisuja, joihin en ole aikaisemmin kielitietoisuutta tutkittaessa törmännyt. Mielestäni tutkijana olen tehnyt rajauksia sekä valintoja, jotka ovat vaikuttaneet tutkimustuloksiini, mutta kuten Eskola ja Suoranta (1998, luku 1) toteavat, kyse on loppujen lopuksi vain erilaisista näkökulmista. Narratiivisella tutkimusotteella sain kerättyä pääosin kattavia kertomuksia, jotka vastasivat tutkimukseni tarkoitusta. Erilaisilla tutkimusmenetelmillä samaa sosiaalisen todellisuuden ilmiöitä olisi lähestytty eri näkökulmasta eikä loppujen lopuksi tutkimusmenetelmien välinen ero olisi ollut niin suuri.

Kun puhutaan laadulliseen tutkimukseen liitettävästä ymmärryksestä toista ihmistä kohtaan, voidaan ymmärryksen nähdä ulottuvan kahteen suuntaan. Toisaalta on kyse siitä, miten tutkija ymmärtää tiedonantajaa eli toista ihmistä, mutta toisaalta on kyse myös siitä, miten toinen ihminen ymmärtää tutkijan laatimaa tutkimusraporttia. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 9.) Tutkijana minun on mielestäni tuotava erikseen vielä ilmi, että vaikka olen pyrkinyt objektiivisuuteen kertomuksia analysoidessa, on tulkinnoissa nähtävissä tutkijan eli minun ääneni. Tutkijana minun on siis tunnustettava, että tutkimustulokset kuin tutkimusraportti olisivat todennäköisesti erinäköiset, jos tutkijana olisi toiminut joku muu kasvatustieteilijä. Kiviniemen (2018, 10) mukaan kokonaisuudessaan pro gradu-tutkielman voidaankin nähdä olevan kirjallinen, tutkijan tulkintojen myötä väritty tuotos, jossa aineiston analysoinnissa kuin tutkimusraportin laatimisessa on näkyvillä tutkijan henkilökohtaiset näkemykset tutkittavasta ilmiöstä.

Hännisen (1999, 34) mukaan myös narratiivisessa tutkimuksessa tarvitaan eettistä reflektiota perusolettamusten kuin valikoitujen tutkimusmenetelmien suhteen. Mielestäni asiantuntijuuteni kielitietoisuudesta oli kehittynyt ennen aineiston keruuta teoreettisen viitekehyksen luomisen myötä, mutta aineiston analyysivaiheessa huomasin tietämykseni olleen vielä rajallista silloin, kun olin muodostanut sähköistä kyselylomaketta. Narratiivisen tutkimusmenetelmän kannalta olisin pohtinut kysymyksenasettelua vielä muutaman kerran, ja vaikka useampaan kertaan muotoilin kysymystä, olisin pohtinut, olisiko siitä saanut selkeämmän. Koin sähköisessä kyselylomakkeessa olevan kysymyksen haastavaksi itsellenikin vastata, jonka myötä mietin, että olisiko tutkimusjoukon määrä kasvanut suuremmaksi, jos tutkimukseen osallistumisen kynnyksestä olisi madallettu kysymyksenasettelulla. Toisaalta sain palautetta, että tarinoiden kirjoittaminen kielitietoisuudesta koettiin hyödyllisenä, sillä se edellytti vastaajalta omien ajatuksien sekä kokemusten reflektointia. Vaikka joskus kouluyhteisöissä tarkoitettaisiin hyvää, saatetaan väistämättä vahvistaa stereotypioita. Kielellisesti vastuulliseen opetukseen tarvitaan siten kriittistä oman toiminnan ja roolin tarkastelua niin luokanopettajalta kuin koko kouluyhteisöltä. (Lehtonen ym. 2023, 189.) Lisäksi pohdin tutkimuksen ajankohdan haasteellisuutta, sillä jo vastavalmistuneet luokanopettajat olivat suuntaamassa katseen syksyn tuomiin uusiin työtehtäviin ja luokanopettajaopiskelijat puolestaan pitämässä taukoa opinnoista kesätauon parissa.

Tutkielmaa tehdessä pääsin perehtymään syvälle aiheeseen ja jatkotutkimusaiheita heräsi. Vaikka kielitietoisuudesta ja kielellisesti vastuullisesta opetuksesta on tehty aikaisempia tutkimuksia, koen, että aiheen parista löytyy vielä uusia näkökulmia tuleville tutkimuksille. Tutkimuksen pienuuden takia jatkossa olisi mielenkiintoista hyödyntää narratiivista tutkimusotetta

samaisen aiheen parissa, mutta isommalla otannalla. Isompi otanta voisi kohdistua kertomuksien määrään, mutta myös maantieteelliseen laajuuteen. Olisi mielenkiintoista tutkia, minkälaisia kertomuksia kielitietoisuudesta luokanopettajaopiskelijat kertovat esimerkiksi eri puolilla Suomea luokanopettajaksi koulutettavissa koulutuslaitoksissa.

Tässä tutkimuksessani kohderyhmäni oli niin maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat kuin vastavalmistuneet luokanopettajat, mutta jatkossa keskittyisin kerralla vain yhteen ryhmään. Onnistuin mielestäni perustelemaan valintani sisällyttää niin luokanopettajaopiskelijat kuin luokanopettajat tutkimukseni kohderyhmäksi, mutta koen, että jatkossa tutkimustulokset olisivat kohdennetumpia ja paremmin yleistettävissä, jos tutkimusjoukko olisi suppeammin rajattu. Kielellisesti vastuullisen opetuksen parista olisi mielenkiintoista tehdä etnografista tutkimusta. Luokanopettajaopiskelijoiden etnografinen tutkimus voisi kohdistua esimerkiksi koulutukseen kuuluviin pakollisiin opetusharjoitteluihin ja vastavalmistuneiden luokanopettajien kohdalla työelämän ensimmäisiin vuosiin. Etnografisella tutkimuksella voitaisiin selvittää, vastaako luokanopettajaopiskelijoiden tai vastavalmistuneiden luokanopettajien näkemykset kielitietoisuudesta ja kielellisesti vastuullisesta opetuksesta todellisuudessa sitä, miten koulujen toimintaympäristöissä toimitaan.

Kun pohdin narratiivista tutkimusmenetelmää ja jatkotutkimusaiheita, olisi kiinnostavaa käyttää narratiivien analyysin lisäksi narratiivista analyysia. Narratiivisen analyysin avulla olisi mahdollista muodostaa esimerkiksi tyypikertomus siitä, miltä tyypillisesti näyttää vastavalmistuneen luokanopettajan ensimmäinen tai ensimmäiset vuodet kielellisesti vastuullisen opetuksen parissa. Tutkimustuloksieni mukaan kielitietoisuus nähtiin kehittyvänä, joten jatkossa olisi myös mielenkiintoista tutkia esimerkiksi pitkittäistutkimuksena sitä, miten vastavalmistuneet luokanopettajat kokevat kielellisesti vastuullisen opetuksen taitojensa kehittyneen luokanopettajana toimiessa.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. E-kirja.
- Ahlholm, M. (2020). Kielitietoiseksi kasvaminen. Teoksessa: Tainio, L., Ahlholm, M., Grünthal, S., Happonen, S., Juvonen, R., Karvonen, U. & Routarinne, S. (toim.) Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. Helsinki. 15–40.
- Alanen, R. (2006). ”Birds in the sky”: Kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen tilanteisina ilmiöinä. Teoksessa: Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.) Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 185–222.
- Alisaari, J., Heikkola, L., Commins, N. & Acquach, E. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teacher’s beliefs about linguistic diversity. <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-lehti - Koulutuksen tutkimuslaitos, 51(4), 395–408. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202201148084>
- Alisaari, J., Jäppinen, E., Kekki, N. & Repo, E. (2020). Kielitietoisuus eli kielellisesti vastuullinen pedagogiikka. Teoksessa: Alisaari, J., Jäppinen, E., Kekki, N., Kivimäki, R., Kivipelto, S., Kuusento, K., Lehtinen, E., Raunio, A., Repo, E., Sissonen, S., Tyrer, M. & Vigren, H. (toim.) Kielestä koppi. Oppimateriaali kielitietoiseen perusopetukseen. Turku: Turun yliopisto. https://urn.fi/urn:nbn:fi:oerfi-202209_00023941_5
- Alisaari, J., Hurme, T.-R., Heikkola, L.M. & Routarinne, S. (2021). Finnish teachers’ beliefs about students’ home language use. Critical Multilingualism Studies, 9(1), 46–76. <https://cms.arizona.edu/index.php/multilingual/article/view/223/317>

- Andersen, L. K. & Ruohotie-Lyhty, M. (2019). Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>
- Andersen, L. K. (2021). Three perspectives on the role of teacher beliefs in the language classroom. *Apples – Journal of Applied Language Studies*. Vol. 15, 2, 2021, 71–92. <https://apples.journal.fi/article/view/103078/66704>
- Barni, D., Russo, C. & Danioni, F. (2018). Teacher's Values as Predictors of Classroom Management Styles: A Relative Weight Analysis. Brief Research Report. *Sec. Educational Psychology*. Volume 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01970>
- Blackledge, A., Creese, A. & Takhi, J. K. (2013). Language, superdiversity and education. Teoksessa: Saint-Georges, I. & Weber J-J. (2013). *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies*. 59-80.
- Boch, J. E., Olioumtsevit, K., Santarelli, S. A. A., Faloppa, F., Foppolo, F. & Papadopoulou, D. (2025). How do teachers view multilingualism in education? Evidence from Greece, Italy and The Netherlands. *Language and education* 2025, Vol. 39, no. 2, 337–356. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2380073>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Bruner, J. (1985). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press. E-kirja.
- Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics* (2013), 33, 3–18. <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Dufva, H. (2018). Outoa kieltä ymmärtämässä - näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. In L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian, & S. Stolt (Eds.), *Monimuotoinen monikielisyys: Puheen ja kielen tutkimuksen päivät Helsingissä 5.-6.4.2018* (pp. 66–77). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 50.
- Dufva, H. (2020). Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoaari ja sen multimodaalisuus. Teoksessa: Grasz, S., T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautainen & M. Siromaa (toim.) *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa* –

Methodological Turns in Applied Language Studies. AFin- LAn vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 78. Jyväskylä. s. 17–32.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. E-kirja.

Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. (2014). Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen taustaa ja lähtökohtia. Teoksessa: Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M. & Eteläpelto, A. (toim.) Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön! Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_44975

Euroopan komissio. (2007). Final report: High Level Group on Multilingualism. Luxemburg: European communities. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b0a1339f-f181-4de5-abd3-130180f177c7>

Garsía, O. & Wei, L. (2022). Not a First Language but One Repertoire: Translanguaging as a Decolonizing Project. RELC Journal, 53. (2). 313–324. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/00336882221092841>

Hankala, M., Torvelainen, P., Aalto, E., Kauppinen, M., Mustonen, S. & Tarnanen, M. (2024). Luokanopettajaopiskelijat kielellisiä havaintojaan selittämässä. Teoksessa: Kivilehto, M., L. Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo & M. Tervola (toim.) 2024. Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa. Vetenskapliga brobyggen. Building bridges through research. AFinLAN vuosikirja 2024. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 81. Jyväskylä. 17–44.

Harju-Autti, R., Alisaari, J. & Yli-Jokipii, M. (2022). Kielitietoisuus osana koulun arkea ja laaja-alaista osaamista. Teoksessa: Hienonen, N., Nilivaara, P., Saarnio, M. & Vainikainen, M-P. (toim.) Laaja-alainen osaaminen koulussa. Ajattelijana ja oppijana kehittyminen. Tampere: Gaudeamus. E-kirja.

Harmanen, M. (2011). Kielitiedolla lisää kielitajua – perusopetuksen ja lukion kielitiedon opetus. Virittäjä, 115(3). <https://journal.fi/virittaja/article/view/4554>

Heikkinen, H. & Syrjälä, L. (2010). Tutkimuksen arviointi. Teoksessa: Heikkinen, H. L. T., Ravio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura. 3. korj. painos. 144–161.

Heikkinen, H. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa: Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. PS-Kustannus. E-kirja.

Heikkinen, H., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M. & Tynjälä, P. (2020). Opettajakoulutuksen vetovoima. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-818-2>

Heikkola, L. M., Alisaari, J., Vigren, H. & Commins, N. (2024). Requirements Meet Reality: Finnish Teacher's Practices in Linguistically Diverse Classrooms. Journal of language, identity & education. (2024). NO. 4, 433–449. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1991801>

Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskus (2021). KUPERA-hanke. Teoksessa: Tamm, M., Jantunen, A., Satokangas, H., Suuriniemi, S-M. & Karasti, K. (toim.). Kulttuuri-, katso-mus- ja kielitietoinen perusopetus. KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportin tiivistelmä. https://www.helsinki.fi/assets/drupal/s3fs-public/from_d7/kupera_a4_k_final.pdf

Hietala, J. (2022). Mielestäni ei ole tärkeää, miten joku on monikielinen vaan se, että siihen kannustetaan. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia monikielisyydestä. Pro gradu-tutkielma. Oulun yliopisto. <https://oulurepo.oulu.fi/bitstream/handle/10024/21039/nbnfioulu-202205111949.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hilden, R. (2020). Kielididaktiikka ja kieltenopettajien osaaminen muutosten edessä. Teoksessa: Hilden, R. & Hahl, K. (toim). Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen. Helsinki: Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 17. 5–30. <https://helda.helsinki.fi/series/api/core/bitstreams/836da438-d6ed-46fd-af0d-d022bc5f1373/content>

Honko, M. & Mustonen, S. (2018). Kielistä kielitaitoon. Teoksessa: Honko, M. & Mustonen, S. (toim). Tunne kieli. Matka maailman kielisiin ja kielitietoisuuteen. Helsinki: Finn Lectura. 20–31.

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/opettajien-ja-opettajaopiskelijoiden-kasityksia-kielesta-ja-kielitietoisuudesta>

Hänninen, V. (1999). Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere. Väitöskirja.

<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67873/951-44-5597-5.pdf?sequence=1&isAllo-wed=y>

Hänninen, V. & Koski-Jännes, A. (1999). Narratives of recovery from addictive behaviours.

Teoksessa: Hänninen, V. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere. Väitöskirja.

<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67873/951-44-5597-5.pdf?sequence=1&isAllo-wed=y>

Jokisalo, J., Kukkonen, J. & Simola, R. (2009). Opettajaksi opiskelevien käsityksiä monikulttuurillisuudesta. Teoksessa: Jokisalo, J. & Simola, R. (toim). Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa-monialaisten opintojen läpäisevä juonne. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Joensuun yliopisto. 197–211.

Jousmäki, H., Kinossalo, M. & Intke-Hernandez, M. (2022). Monikielinen lukutaito identiteettityön ja osallisuuden tukena. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*,

13(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2022/monikielinen-lukutaito-identiteettityon-ja-osallisuuden-tukena>

Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. E-kirja. 25–27.

Kaasila, R. (2008). Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa: Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi K. E. (toim.) Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 41–66.

Kangasvieri, T. & Suomela, A. (2024). Rehtorit kielipoliittisina toimijoina – miten kielenopetus koetaan ja mihin päätöksenteko pohjautuu? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*,

15(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2024/rehtorit-kielikoulutuspoliittisina-toimijoina-miten-kielenopetus-koetaan-ja-mihin-paatoksenteko-pohjautuu>

Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Valli, R (toim). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-Kustannus. E-kirja.

Kosmanou, E. & Vassilaki, E. (2023). Constructing desirable professional identities: Linguistic analysis of student teachers' reflection on project-based learning. *Sec. Teacher Education*. Volume 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1050563>

Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, Volume 55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>

Laitinen, M. & Uusitalo, T. (2008). Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämänkokemusten tutkimisessa. Teoksessa: Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi K. E. (2008). *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 106–150.

Lehtonen, H., Ahlholm, M., Suuriniemi, S-M. & Tiermas, A. (2023). Monikielisen toimijuuden tukeminen koulun toimintayhteisössä. Teoksessa Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema / n:o 16, 180–201.

Lerikkanen, M-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A-M. & Jögi, A-L. (2020). Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358. <https://jyx.jyu.fi/bitstreams/7df7e438-8dd6-4cee-9c9b-1c77dd9ac4d7/download>

Li, G. & Ma, Y. (2025). Exploring the influencing factor of teacher beliefs and their impact on teacher behaviors. *BMC Psychology* (2025). 13:993. <https://bmcp psychology.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40359-025-03095-z>

Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa, S. (2017). Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja. N:o. 75. Jyväskylä. 11–29.

Lucas, T. & Villegas, M. (2011). A Framework for Preparing Linguistically Responsive Teachers. Teoksessa: Lucas, T. (toim.) *Teacher Preparation for Linguistically Diverse Classrooms: A Recourse for Teacher Educators*. Taylor & Francis Group: E-kirja. 55-72.

Lucas, T., Villegas, A M., Freedson-Gonzalez, M. (2010). Linguistically Responsive Teacher Education. Preparing Classroom Teachers to Teach English Language Learners. *Journal of Teacher Education*, 59. (4). 361–373.

- Martin, M. (2016). Monikielisyys muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2016/monikielisyys-muutoksessa>
- Mattila, P. (2017). Kielikasvatus rakentaa, sovittelu korjaa vuorovaikutusta. Teoksessa: Elo, S., Kaihari K., Mattila, P. & Nissilä, L. (toim.) 2017. *Rakentavaa vuorovaikutusta*. Helsinki: Opetushallitus. 34–37.
- Mustonen, S. & Honko, M. (2018). Monikielisyyttä tukeva pedagogiikka. Teoksessa: Honko, M. & Mustonen, S. (toim). *Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura. 120–141.
- Nieminen, L., Yliherva, A., Alian, J. & Stolt, S. (2018). Monikielisyyden monet kasvot. Teoksessa: Nieminen, L., Yliherva, A., Alian, J. & Stolt, S. (toim) *Monimuotoinen monikielisyys*. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja. 3–9.
- Nikula, T. & Kääntä, L. (2013) *Kieli koulussa: kohti kokonaisvaltaista kielikäsitystä*. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4(5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/kieli-koulussa-kohti-kokonaisvaltaista-kielikasitysta>
- Norrena, J. (2021). *Opettajan vaikeat kysymykset*. Jyväskylä: PS-Kustannus. E-kirja.
- OAJ, SOOL & FSL. (2023). Nuorilla opettajilla korkeat odotukset työstään. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2023/nuoret-opettajat-kysely/> (Luettu 2.11.2025).
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla [www-muodossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (Viitattu 6.6.2025).
- Opetushallitus. (2019). Tarvitaanko uutta tai päivitettyä käsitteistöä, kun puhutaan maahanmuutosta, kotoutumisesta tai kielellisestä ja kulttuurillisesta moninaisuudesta? <https://www.oph.fi/fi/tietoa-meista/tarvitaanko-uutta-tai-paivitettya-kasitteistoa-kun-puhutaan-maahanmuutosta>
- Opetushallitus. (2025). Tutkimustietoa ja materiaaleja kielikasvatuksesta, kielten oppimisesta ja opiskelusta. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkimustietoa-ja-materiaaleja-kielikasvatuksesta-kielten-oppimisesta-ja> (Luettu 1.11.2025).

Paavola, H. (2018). Monikielisten lasten kulttuuri-identiteetin kehitys – varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Teoksessa: Nieminen, L., Yliherva, A., Alian, J. & Stolt, S. (toim). Monimuotoinen monikielisyys. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja. 50. Helsingin yliopisto. 56–65.

Pietikäinen, S., Dulfa, H. & Mäntylä, K. (2010.) Monikielisyys liikkeessä: monikielisen perheen kielelliset resurssit. Teoksessa: Garant, M. & Kinnunen, M. (toim). AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia. 2010 / n:o 2. 17–30. <https://journal.fi/afinla/article/view/3873>

Piippo, I., Ahlholm, M. & Portaankorva-Koivisto, P. (2021). Koulun monet kielet: lähtökoh-tia, kehityskulkuja ja tulevaisuuden näkymiä. Plurilingualism in the school. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 / n:o 13. 4–20.

Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. E-kirja.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa: : Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. E-kirja.

Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen, K. (2020). Narratiivinen lähestymistapa organisaatio-tutkimuksessa. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. E-kirja.

Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa: Hatch, J. & Wisniewski, R. (toim). Life History and Narrative. Taylor & Francis Group. E-kirja. 11–37.

Pyykkö, R. (2017). Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja ta-sosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51.

Rapatti, K. (2015). Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa. Teoksessa: Mustaparta, A-K. (toim.) Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen. Opetushallitus. 55–62. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokul-mia_kielikasvatukseen.pdf

Repo, E. (2022). Monikielisten oppilaiden kohtaamisessa tarvitaan valmiutta muutoksille. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2022/monikielisten-oppilaiden-kohtaamisessa-tarvitaan-valmiutta-muutoksille>

Repo, E. (2023). Together towards language-aware schools. Perspectives on supporting increasing linguistic diversity. Turun yliopiston julkaisuja. Väitöskirja.

Roiha, A., Post Uiterweer, M. & Absalom, H. (2021). Monikielisyyden näkeminen voimavarana – kokemuksia Utrechtin kansainvälisestä koulusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2021/monikielisyyden-nakeminen-voimavarana-kokemuksia-utrechtin-kansainvalisesta-koulusta>

Ruohonen, T. (2019). Kielitietoisien opettajan opas. eNorssi-opettajankouluttajien yhteistyöverkosto. <https://enorssi.fi/wordpress/wp-content/uploads/Kielitietoisien-opettajan-opas-12-2019.pdf>

Saloviita, T. & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*. Volume 97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>

Suomela, S., Alanen, R. & Mäntylä, K. (2006). Elekieltä – opettajan eleet, ilmeet ja katse englanninkielisessä opetuskeskustelussa. Teoksessa: Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.) *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 99–120.

Suuriniemi, S-M., Ahlholm, M. & Lankinen, N. (2020). Monikielinen pedagogiikka – miksi ja miten? Teoksessa Rapatti, K. (toim.) *Kaikkien koulu(ksi)-kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Äidinkielen opettajain liitto. 195–206.

Suuriniemi, S-M. (2023). Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus. Perusopetuksen opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot. Helsinki: Väitöskirja. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/e1bf6ed3-e5f4-4aec-b769-a7583a44e790/content>

Thorne, S. (2013). Language Learning, Ecological Validity, and Innovation under Conditions of Superdiversity. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. Vol. 6(2), May-June 2013, 1-27.

Tilastokeskus. (6.6.2022). Maahanmuutto paikkaa tehokkaasti heikkoa syntyvyyttä. <https://stat.fi/tietotrendit/blogit/2022/maahanmuutto-paikkaa-tehokkaasti-heikkoa-syntyvyytta> (Luettu 31.1.2025).

Tilastokeskus. (4.4.2025). Vieraskielisten määrä ylitti 600 000 henkilön rajan vuoden 2024 aikana. <https://stat.fi/julkaisu/cm1jg8tr20lco07vwvoif9s6i> (Luettu 15.10.2025).

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi. E-kirja.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2023. Helsinki: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. (2017). Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta. https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_74416

Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa: Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-Kustannus. E-kirja.

Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa: Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-Kustannus. E-kirja.

Väisänen, R. & Goyi, G. (2024). Kielitietoisuuden uusi aikakausi suomalaisessa koulutuksessa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 15(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2024/kielitietoisuuden-uusi-aikakausi-suomalaisessa-koulutuksessa>

Wei, L. & Kelly-Holmes, H. (2022). Language Policy. Taking Stock in a Changing Context. Teoksessa: Blackwood, R. & Røyneland, U. Spaces of Multilingualism. New York and London: Taylor & Francis Group. 11-30.

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

Liitteet

Liite 1. Verkkokyselylomake

Pro gradu-tutkielman kyselylomake

Tämä kysely on osa Lapin yliopistossa toteutettavaa pro gradu-tutkielmaa, jonka arvioitu valmistumisajankohta on syksyllä 2025.

Tässä tutkielmassani kartoitan maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden ja vastavalmistuneiden luokanopettajien näkemyksiä kielitietoisuudesta peruskoulussa. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää narratiivien eli kertomuksien avulla, mitkä tekijät näyttäytyvät kielitietoisuuden kannalta keskeisinä nykyisille ja tuleville luokanopettajille.

Kyselyssä ei kysytä mitään henkilötietoja eikä kukaan vastaajista ole tunnistettavissa.

Kysely koostuu taustatiedoista ja avoimesta kysymyksestä. Toivon, että vastaat avoimeen kysymykseen omin sanoin mahdollisimman kattavasti kokonaisilla virkkeillä. Kyselyyn vastaamiseen menee n. 15 minuuttia.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, joten voit keskeyttää kyselyyn vastaamisen halutessasi missä vaiheessa tahansa. Vastauksia käsitellään luottamuksellisesti, ja niitä käytetään ainoastaan tässä pro gradu-tutkielmassa. Vastaukset hävitetään asianmukaisesti pro gradu-tutkielman valmistuttua arvioilta viimeistään 31.12.2025.

Jos sinulla herää kysyttävää, minuun voi olla yhteydessä sähköpostitse.

Suuri kiitos vastauksestasi!

Yhteystiedot:

* Pakollinen

Taustatiedot

1. Tällä hetkellä olen *

- ☐ opiskelija
- ☐ vuoden 2025 aikana valmistunut luokanopettaja

2. Montako vuotta olet työskennellyt luokanopettajana (poislukien pakolliset koulutukseen kuuluvat opetusharjoittelut)?

- ☐ 0-1
- ☐ 1-3
- ☐ 3-5
- ☐ 5+

Kielitietoisuus

Kielitietoisuus tarkoittaa tarkkaa ymmärrystä kielestä sekä kykyä havaita ja huomioida kielen käyttöä eri tilanteissa. Kielitietoisuus liittyy myös siihen, miten kieltä opetetaan ja opitaan. Määritelmän mukaan kielitietoisuus sisältää sekä tietoa kielestä, että herkkyyttä kielen merkityksistä ja vaikutuksista. (the Association for Language Awareness 2025.) Kielitietoisuus näkyy esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa kouluja kuvataan kielitietoisina yhteisöinä. Tällaisissa yhteisöissä aikuiset toimivat kielen mallintajina, ja kielen rooli on keskeinen sekä oppimisessa että yhteisön jäseneksi kasvamisessa. (Opetushallitus 2014.)

3. Kuvittele vastavalmistunut luokanopettaja, joka on astumassa virkasuhteeseen lukuvuoden alkaessa. Tuleva koulu tunnetaan kielitietoisesta toimintakulttuurista, ja tuleva luokka koostuu oppilaista, joilla on erilaiset kielelliset taustat. Osa puhuu suomea äidinkielenään, kun toisilla äidinkieli on jokin muu kieli. Luokanopettajalta edellytetään kielitietoista opetusta. Luokanopettaja on siis tilanteessa, jossa joutuu pohtimaan, miten kohtaa monikielisyyttä työssään.

Kirjoita tarina, jossa kuvaillet, kuinka luokanopettaja kohtaa monikielisyyttä kouluarjessaan ensimmäisen lukuvuoden aikana ja mitä kielitietoisuus tarkoittaa kouluarjessa?

--