



Kandelberg Veera

Kielitietoisuus perusopetukseen valmistavassa opetuksessa

Kasvatustieteen kandidaatin työ
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kielitietoisuus perusopetukseen valmistavassa opetuksessa (Veera Kandelberg)

Kandidaatin työ, 36 sivua, 0 liitesivua

Toukokuu 2021

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä kielitietoisuus on ja miten kielitietoisuus ja kieli näkyvät erityisesti perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Käsittelen tutkimuksessani kielitietoisuuden käsitettä mahdollisimman tarkasti niin yleisesti kuin koulumaailman osalta. Tämän jälkeen käsittelen valmistavan opetuksen toimintaa, tavoitteita ja opetussisältöjä. Lopuksi käsittelen sitä, miten kielitietoinen opetus näkyy perusopetukseen valmistavassa opetuksessa ja miten suomen kieli ja muut oppilaan osaamat kielet voivat toimia opetuksessa limittäin.

Tutkimukseni on teoreettinen tutkimus, joka on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Tutkielmassa on nähtävillä narratiivisen kirjallisuuskatsauksen piirteitä.

Tutkimukseni pohjalta sain selville, että kielitietoisuus on käsitteenä laaja ja sille on tutkimuksen laajuudesta johtuen useita määritelmiä, joita käsittelin tutkimuksessani. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan kielitietoisuus on osa koulun toimintakulttuuria, ja näin opetussuunnitelma velvoittaa opettajia toteuttamaan kielitietoista opetusta omassa opetuksessaan. Kielitietoisuus vaikuttaa opettajan työhön usealla tasolla: sopivien oppimisympäristöjen valintaan, opetusmenetelmiin ja -materiaaleihin, ja opetuksen saavutettavuuteen käyttämällä kielitietoisia menetelmiä tukemassa oppiaineiden tekstitaitoja ja tiedonalojen kielen hallintaa.

Sain tutkimuksessani selville monipuolisia tapoja toteuttaa kielitietoista opetusta erityisesti perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan monikielisyys tulisi nähdä rikkautena ja kielet resurssina. Kaikkia oppilaan osaamia kieliä tulisi arvostaa ja hyödyntää opetuksessa. Monet opettajat näkevät kielitietoisuuden luonnollisena osana arkea. Perusopetuksessa ja siihen valmistavassa opetuksessa voidaan hyödyntää niin sanottua limittäiskieleilyä muun muassa tiedonhankintaan ja kotitehtävien sekä erilaisten projektitöiden tekemiseen. Keskeisten käsitteiden kirjoittaminen ylös, toisto, asian toisin sanoin kertominen ja useiden aistikanavien hyödyntäminen ovat myös olennainen osa kielitietoista opetusta. Vaikka valmistavassa opetuksessa pääpaino onkin suomenkielen opinnoissa, oppilaille kannattaa opettaa myös oppilaan omaa äidinkieltä mahdollisuuksien mukaan.

Avainsanat: kielitietoisuus, limittäiskieleily, metalingvistinen tietoisuus, monikielinen pedagogiikka, perusopetukseen valmistava opetus, toimiva monikielisyys, vähentävä monikielisyys

Sisältö

1	Johdanto.....	4
2	Kielitietoisuus.....	6
2.1	Mitä kielitietoisuus on?.....	6
2.2	Kielitietoisuuden ulottuvuudet.....	9
2.3	Kielitietoisuus koulussa.....	11
2.4	Kielen ja vuorovaikutuksen merkitys oppimiselle.....	13
3	Valoluokan ja perusopetukseen valmistavan opetuksen toiminta.....	15
3.1	Integrointi perusopetuksen ryhmiin.....	15
3.2	Suomen kielen ja muiden oppiaineiden opetus valmistavassa opetuksessa.....	16
3.3	Opiskelu oman opinto-ohjelman mukaisesti.....	17
3.4	Toimintakulttuuri valmistavassa opetuksessa.....	18
3.5	Itsenäistä työskentelyä täytyy harjoitella.....	19
3.6	Valmistavan opetuksen arviointi.....	19
4	Kielitietoisuuden näkyminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa ja S2-oppilaiden opetuksessa.....	21
4.1	Toimiva monikielisyys ja kielet resurssina.....	21
4.2	Suomen kielen opetus ja kielitietoiset käytänteet.....	22
4.3	Oppilaan oman äidinkielen merkitys.....	25
5	Johtopäätökset ja pohdinta.....	28
	Lähteet.....	31

1. Johdanto

Tämän kandidaatintutkielman aiheena on kielitietoisuus valmistavassa opetuksessa. Tarkoituksena on selvittää, miten kielitietoisuus näkyy valmistavassa opetuksessa ja mikä kielen ja vuorovaikutuksen merkitys valmistavalle opetukselle on. Käsitettä kielitietoisuus ei aina käytetä, vaikka puhuttaisiinkin samoista asioista, mitä kielitietoisuus merkitsee. Sen sijaan saatetaan puhua esimerkiksi kielen merkityksestä. Tästä syystä käytän tutkielman neljännessä luvussa otsikkoa *Kielitietoisuuden näkyminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa ja S2-oppilaiden opetuksessa*, vaikka käsitettä kielitietoisuus ei tässä luvussa juuri käytetä. Kielitietoisuus on tutkimusaiheena hyvin ajankohtainen. Erityisesti monikulttuurisuuden yleistyttyä lisääntyneen maahanmuuton vuoksi kielitietoisuudesta on alettu keskustella enemmän. Suomessa opiskelee tällä hetkellä 40 000 oppilasta, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saamen kieli (Suuriniemi, Ahlholm, & Lankinen, 2020, 196). Tämä määrä on tasaisessa kasvussa, ja ennusteiden mukaan 50 000 oppilaan raja ylittyy 2021 (Suuriniemi et al., 2020, 196). Viimeisen kymmenen vuoden aikana vieraskielisten oppilaiden määrä on kaksinkertaistunut pääkaupunkiseudulla, ja sen on ennustettu kaksinkertaistuvan jälleen seuraavan kymmenen vuoden aikana (Suuriniemi et al., 2020, 196).

Tutkielmani on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kuvailevaa kirjallisuuskatsausta voi luonnehtia yleiskatsaukseksi ilman tarkkoja ja tiukkoja sääntöjä (Salminen, 2011, 6). Salmisen (2011, 6) kuvaileva kirjallisuuskatsaus onkin yksi yleisimmin käytetyistä kirjallisuuskatsauksen perustyypeistä, joka mahdollistaa tutkittavan ilmiön kuvaamisen laaja-alaisesti väljien aineistojen pohjalta. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus voidaan jakaa narratiiviseen ja integroivaan katsaukseen (Salminen, 2011, 6). Tämä tutkielma pohjautuu narratiiviseen kirjallisuuskatsaukseen, joka on metodisesti kevyin kirjallisuuskatsauksen muoto (Salminen, 2011, 7). Salmisen (2011, 7) mukaan sen tavoitteena on tiivistää aiemmin tehtyjä tutkimuksia ja tehdä yhteenvedosta ytimekäs ja johdonmukainen.

Opetushallituksen (2017a) tekemän julkaisun mukaan kielitietoisessa koulussa kaikkien oppilaiden äidinkielet ja opetettavat kielet näkyvät ja ovat luonnollinen osa opetusta. Opetushallituksen (2017a) mukaan kielitietoinen opettaja myös ymmärtää, että kieli ja opetuksen sisällöt liittyvät erottamattomasti toisiinsa. Kielitietoisuuden käsite on myös lisätty ensimmäistä kertaa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, joka otettiin käyttöön 2016 (Opetushallitus, 2014).

Kielitietoisuudesta puhuttaessa usein korostetaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita, joten haluan keskittyä tutkimuksessani heihin, vaikka kielitietoinen opetus toki hyödyttää myös suomea äidinkielenään puhuvia oppilaita. Kiinnostuin kielitietoisuudesta kandiharjoitteluni pohjalta, jossa kielitietoisuus oli vahvasti esillä. Harjoittelussa näki konkreettisesti, mitä kielitietoisuus tarkoittaa opetuksessa ja mitä siinä tulee ottaa huomioon. Harjoitteluluokan opettaja myös painotti vahvasti kielitietoisuuden tärkeyttä etenkin s2-oppilaiden näkökulmasta.

Päädyin valmistavan opetuksen kontekstiin, sillä tähän en päässyt harjoitteluni aikana tutustumaan ja aihealueesta kaivataan lisätutkimusta. Mielestäni luokanopettajakoulutuksessa ei myöskään käsitellä riittävästi kielitietoisuutta tai opetusta valmistavassa luokassa, joten haluan itse perehtyä aiheeseen enemmän ja saada siitä lisätietoa.

Pyrin tutkimuksessani vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitä kielitietoisuus on?
2. Millä tavoilla kielitietoisuus näkyy valmistavassa opetuksessa?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen pyrin vastaamaan heti johdannon jälkeen luvussa 2. Kielitietoisuus. Tämän jälkeen kerron, mitä valmistava opetus on. Viimeisessä käsittelyluvussa pyrin vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseeni.

2. Kielitietoisuus

2.1 Mitä kielitietoisuus on?

Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyin (2019) mukaan kielitietoisuuden käsite on vakiintunut kielenoppimiseen ja kielenopetuksen kehittämiseen liittyvässä keskustelussa. Kielitietoisuuden käsite perustuu monimuotoiseen ja kielten väliseen tutkimukseen, erityisesti brittiläiseen 1980-luvun Language Awareness -liikkeeseen (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Liike sai alkunsa siitä, että haluttiin kehittää heikoista sosiaalisista lähtökohdista tulevien oppilaiden osallistumismahdollisuuksia ja kielellisiä valmiuksia koulussa (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Liikkeen takana oli havainto siitä, että oppilaiden taustat vaikuttivat heidän kielellisiin valmiuksiinsa ja aiheuttivat epätasa-arvoa koulussa (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019).

Niina Liljan, Emilia Luukan ja Sirkku Latomaan (2017) artikkelissa kerrotaan, että vuonna 1984 ilmestynyt Eric Hawkinsin kirja *Awareness of Language: An Introduction* antoi alkusysäyksen Language Awareness liikkeelle ja kielitietoisuuden tutkimukselle. Hawkinsin aloitteesta ja hallituksen toimeksiannosta aloitettiin LINC-projekti (*Language in the National Curriculum*) (Lilja, Luukka, & Latomaa, 2017, 12). Projektin yhteydessä tuotettiin opetusmateriaalia, joka liittyy kielitietoisuuteen ja koulutettiin opettajia (Lilja et al., 2017, 12). Hawkinsin hanke oli kuitenkin liian radikaali omana aikanaan ja opetusmateriaalit vedettiin pois kouluista muutamaa vuotta myöhemmin (Lilja et al., 2017, 12). Kenties asenteiden muutoksen osoituksena LINC-materiaalit ovat kuitenkin nykyään sähköisesti saatavilla (Svalberg, 2007, 288). Liljan, Luukan ja Latomaan (2017) artikkelissa kerrotaan, että Hawkinsin työ on kuitenkin jättänyt jälkiä tähän päivään asti. The Association of Language Awareness, ALA, on yhdistys, joka käsittelee kielitietoisuutta koskevaa tutkimusta (Lilja et al., 2017, 12). Liljan, Luukan ja Latomaan (2017) mukaan yhdistys on julkaissut Language Awareness -lehteä vuodesta 1993 lähtien. Joka toinen vuosi järjestetään kielitietoisuutta koskeva konferenssi (Lilja et al., 2017, 12).

Kielitietoisuuden tutkimus on hyvin laajaa, ja tämän vuoksi käsitteelle on useita erilaisia määritelmiä (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Honko & Mustonen (2018) määrittelevät kielitietoisuuden olevan ymmärrystä kielen mukautuvasta tilanteisesta, kompleksisesta ja vaihtelevasta luonteesta. Se on myös ymmärrystä kielellä rakennettavista ideologioista ja arvoista (Honko & Mustonen, 2018, 4). Kielitietoisuus on herkkyyttä tiedostaa muuttuvia kielenkäytön tapoja eri tilanteissa (Honko & Mustonen, 2018, 4). Kielitietoisuus on myös ymmärrystä sosiaalisista merkityksistä, normeista ja siitä, miten sosiaalista todellisuutta kielellä rakennetaan (Honko & Mustonen, 2018, 4). Honko & Mustonen (2018) määrittelevät sosiaalisen todellisuuden tarkoittavan tässä yhteydessä erilaisia suhteita, valtaa, hierarkioita, erilaisia normeja ja erilaisia näkökulmia ilmiöihin. Liljan, Luukan ja Latomaan artikkelin (2017) mukaan kielitietoisuuden tutkimuksen yhdistys, ALA, määrittelee kielitietoisuuden yksinkertaisemmin. Sen mukaan kielitietoisuus on eksplisiittistä tietoa kielestä, kielen havainnointia ja kielelle herkistymistä kielenkäytössä, kielenoppimisessa ja kielenopetuksessa. Ahlholm (2020, 16) määrittelee pedagogisen kielitietoisuuden olevan tietoisuutta oppimistapahtuman nimetyistä kielistä, opetettavan tiedonalan kielestä ja siitä toiminnasta, jolla rakennetaan erilaisia merkityksiä oppitunnilla.

Liljan, Luukan ja Latomaan artikkelissa (2017) kerrotaan, että kielitietoisuuden tutkimukselle on useita erilaisia näkökulmia. Kriittinen kielitietoisuus tarkoittaa näkemystä, jonka mukaan kielenkäyttö on aina riippuvainen kielen ideologioista tai siihen liittyvistä sosiaalisista merkityksistä (Lilja et al., 2017, 14). Kriittinen kielitietoisuuden tutkimus keskittyy erityisesti ideologioihin ja valtaan liittyviin kysymyksiin (Lilja et al., 2017, 14). Monikielitietoisuus on tietoisuutta kielellisestä monimuotoisuudesta (Lilja et al., 2017, 14). Nämä kaksi käsitettä on myös yhdistetty käsitteeksi kriittinen monikielitietoisuus, jota on käytetty esimerkiksi opettajankoulutusta koskevan tutkimuksen yhteydessä (Lilja et al., 2017, 14).

Hongon ja Mustosen (2018) mukaan kielitietoisuuden yksi osa-alue on kielitieto. Kielitieto voidaan ymmärtää tietona eri kielistä, kielimuodoista ja tietoisuutena kielistä järjestelmänä (Honko & Mustonen, 2018, 4). Kalliokosken, Kumeniuksen, Luukan, Mustaparran, Nissilän ja

Tuomin artikkelissa (2015) puhutaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitusta kielitiedosta. Artikkelissa kielitieto määritellään samankaltaisesti tarkoittavan tietoa kielen rakenteista ja rakenteiden luomista merkityksistä, kielen käytöstä ja kielen käyttöön liittyvistä normeista, kielen variaatioista ja suhteesta identiteetteihin, kulttuuriin ja muihin kieliin (Kalliokoski et al., 2015, 40). Oppilaiden kielitietoisuuden herääminen ja kielen käyttötaitojen kehittyminen ovat kielitiedon opiskelun tärkeimmät tavoitteet (Kalliokoski et al., 2015, 40). Tietoa kielestä on tärkeää rakentaa pitkäjänteisesti ja järjestelmällisesti jatkumona oppilaan ajattelun kehittyessä (Kalliokoski et al., 2015, 42). Pääasia kielitiedon opettamisessa ei ole se, että oppilas osaa nimetä esimerkiksi lauseenjäseniä, sijamuotoja ja sanaluokkia mekaanisesti, vaan oivallus näiden merkityksestä ja tehtävästä tekstissä (Kalliokoski et al., 2015, 43).

Kielitietoa olisi kuitenkin hyvä opiskella vasta kielitaidon opiskelun jälkeen (Nissilä, 2010c, 74). Nissilä (2010c) määrittelee kielitiedon niin, että oppija osaa selittää ilmiön, mutta ei osaa käyttää sitä. Kielitaito taas on sitä, että oppija osaa tuottaa kieltä oikein osaamatta selittää, miksi asia on näin (Nissilä, 2010c, 74). Kielitaitoa olisi hyvä harjoitella ensin fraasien avulla ja analysoida kielioppia vasta myöhemmin, jotta oppijalle kehittyy rohkeus käyttää kieltä (Nissilä, 2010c, 74). Näin oppijat saavat myös mahdollisuuden etsiä itse vastauksia eteen tulleisiin kysymyksiin (Nissilä, 2010c, 74).

Liljan, Luukan ja Latomaan artikkelin (2017) mukaan kielitietoisuuden rinnalla puhutaan kielitietoudesta ja metalingvistisestä tietoudesta. Useimmat tutkijat rinnastavat kielitietoisuuden ja kielitietouden ja ne nähdään laajempina kuin metalingvistinen tietoisuus (Lilja et al., 2017, 13). Metalingvistinen tietoisuus tarkoittaa tietoisuutta kielen muodoista ja rakenteista (Lilja et al., 2017, 13). Kalliokoski et al. (2015) käyttävät sanaa kielioppi, kun halutaan kuvata pelkkiä kielen rakenteita. Lilja, Luukka ja Latomaa (2017) kuitenkin selventävät, että käytännössä käsitteitä kielitietoisuus, kielitietous ja metalingvistinen tietous käytetään hyvin monella tavalla. Heidän mukaansa kielitietoisuuden monitieteinen luonne ja erilaiset käänösratkaisut eri kielille ovat sekaannusten taustalla (Lilja et al., 2017, 13). Kielitietoisuutta on tutkittu niin kielitieteilijöiden, kehityspsykologien kuin kasvatustieteilijöiden toimesta (Lilja et al., 2017, 13).

Pollari ja Koppinen (2011) jakaa kielellisen tietoisuuden fonologiseen, morfologiseen, semanttiseen, syntaktiseen ja pragmaattiseen tietoisuuteen. Fonologinen tietoisuus on tietoisuutta äänneistä, niiden samankaltaisuudesta ja erilaisuudesta ja niiden kestosta ”(tuli, tuuli, tulli)” sekä äänneyhdistelmistä ”(yö, ui, ai, ei)” (Pollari & Koppinen, 2011, 124). Tietoisuus kielen rakenteista eli sanojen muodoista ja taipumisesta eri yhteyksissä on morfologista tietoisuutta (Pollari & Koppinen, 2011, 124). Semanttisen tietoisuuden avulla ymmärrämme sanojen merkityksiä ja pystymme jäsentämään käsitteitä sekä ymmärrämme sanojen monimerkityksellisyyttä (Pollari & Koppinen, 2011, 124). Pollarin ja Koppisen (2011) mukaan tästä hyvä esimerkki on sana kuusi, joka tarkoittaa sekä lukua että puuta. Semanttisen tietoisuuden avulla ymmärrämme myös eri tyyliä synonyymeja: ”tyttö, likka, gimma, giltsi” (Pollari & Koppinen, 2011, 124). Syntaktisen tietoisuuden avulla ymmärrämme sanojen merkityksiä erilaisissa lauseissa: ”En pidä kalasta. Täällä ei kalasta kukaan.” (Pollari & Koppinen, 2011, 124). Osaamme valita eri tilanteisiin sopivat sanat ja lauseet pragmaattisen tietoisuuden avulla (Pollari & Koppinen, 2011, 124).

2.2 Kielitietoisuuden ulottuvuudet

Andersen ja Ruohotie-Lyhty (2019) jakavat artikkelissaan kielitietoisuuden erilaisiin ulottuvuuksiin. Nämä ulottuvuudet ovat kielellinen luovuus, kielen huomioiminen, metakiellinen tieto, metakielellinen pohdinta ja kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvat asenteet (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Yhdessä nämä ulottuvuudet muodostavat kielitietoisuuden (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Andersen ja Ruohotie-Lyhty (2019) tarkoittavat kielellisellä luovuudella sitä, että kielen tavalliset normit ja rajat unohdetaan ja leikitään muodoilla, merkityksillä tai niiden välisillä suhteilla. Kielellinen luovuus on luontaista ihmisille ja se esiintyy usein spontaanisti, kun oppilaille annetaan vapaus leikitellä kielellä (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Tilan antaminen kielellä leikittelyyn tukee oppilaiden kielitietoisuuden kehitystä (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019).

Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyn artikkelissa (2019) kielen huomioimisesta puhutaan silloin, kun opettaja tai oppija kiinnittää huomiota kielelliseen muotoon tai muodon ja sisällön väliseen yhteyteen kommunikoinnin sijaan. Tällainen tilanne voi syntyä esimerkiksi silloin, jos opettaja kysyy tarinan yhteydessä jonkin vanhahtavan sanan merkitystä (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Kielen huomiomisen tavoitteena on ymmärryksen vahvistaminen (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019).

Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyn artikkelissa (2019) metakielellinen tieto on tietoa kielestä järjestelmänä ja kielen käyttöön liittyvistä säännöistä. Esimerkiksi kieliopilliset säännöt tai vieraskielisten termien kääntäminen ovat tällaista tietoa (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Metakielellinen tieto helpottaa eri kielten järjestelmien vertailussa ja auttaa jäsentämään eri kielissä olevia samankaltaisia ilmiöitä (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Metakielellisen tiedon hyödyntäminen ei kuitenkaan ole automaattista, ja siksi opettajan tulee aktiivisesti osoittaa soveltamismahdollisuuksia omassa opetuksessaan (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019).

Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyn (2019) mukaan metakielellinen pohdinta on kielenkäyttäjän aktiivista vastausten pohtimista ja kieleen liittyvää järkeilyä. Tämä voi tapahtua koulussa opitun metakielillisen tiedon tai muilla keinoin muodustuneiden kielikäsitteiden varassa (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Pohdinta tukee oppilaan tietoisuutta kielestä, vaikka johtopäätös, johon päädytään, olisikin virheellinen (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Olennaista metakielisessä pohdinnassa on valmiiden vastausten tarjoamisen sijaan oppilaan oman järkeilyn tukeminen (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Kalliokosken et al. artikkelissa (2015) mainittu kielitietoisuuden herättely voitaisiin rinnastaa metakielelliseen pohdintaan. Kielitietoisuuden herättelyssä oppilasta ohjataan tietoisesti kiinnittämään huomiota kieleen ja sen käyttöön. Pienet oppilaat tarvitsevat tässä luonnollisesti enemmän ohjausta kuin isommat oppilaat (Kalliokoski et al., 2015, 41). Oppilaiden kanssa on helpointa lähestyä oppilaille tuttuja kielenkäyttötilanteita, kuten kotona ja koulussa tapahtuvia vuorovaikutustilanteita, kuvia sekä itsetuotettuja tai valmiita monipuolisia tekstejä (Kalliokoski et al., 2015, 41). Oppilasta ohjataan

vähitellen tekemään havaintoja kielestä esimerkiksi eri medioissa, lapsille ja nuorille suunnatussa kirjallisuudessa ja eri oppiaineissa (Kalliokoski et al., 2015, 41).

Peruopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) ja Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyin (2019) mukaan kieliin ja kieliyhteisöihin kuuluvien asenteiden tiedostaminen on myös osa kielitietoisuutta. Eri kieliä ja kielimuotoja koskevien ennakkoluulojen käsittely koulussa auttaa lapsia ymmärtämään kielen merkityksen yhteisölle ja yksilöille (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019).

2.3 Kielitietoisuus koulussa

Liljan, Luukan ja Latomaan artikkelissa (2017) sanotaan, että perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan kielitietoisuus on osa koulun toimintakulttuuria. Kielitietoisuus osana koulun toimintakulttuuria pohjautuu ajatukseen jokaisesta opettajasta oman oppiaineensa kielen opettajana (Lilja et al., 2017, 22). Opettaja ei siis voi opettaa pelkästään oppiaineen asiasisältöjä, vaan lisäksi tulee ohjata oppilaita tarkastelemaan tyypillistä kielenkäyttöä kyseiselle oppiaineelle (Lilja et al., 2017, 22). Myös Minna Harmanen ja Katri Kuukka (2020) kertovat artikkelissaan, että kielitietoisuus on koulun toimintakulttuurin periaate, ja se ohjaa opettajaa kehittämään ja tarkastelemaan omaa opetustaan. Opettajan halu pohtia kielellisiä ilmiöitä lasten ja nuorten kanssa on tärkeintä kielitietoisuuden toimintakulttuurin luomisessa (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Harmanen ja Kuukan (2020) mukaan kielitietoisuus vaikuttaa opettajan työhön usealla tasolla: sopivien oppimisympäristöjen valintaan, opetusmenetelmiin ja -materiaaleihin, ja opetuksen saavutettavuuteen käyttämällä kielitietoisia menetelmiä tukemassa oppiaineiden tekstitaitoja ja tiedonalojen kielen hallintaa.

Monilukutaidon opetus tukee Mustaparran, Nissilän ja Harmanen (2015) mukaan kielitietoista toimintakulttuuria. Monilukutaito on määritelty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) laaja-alaisen osaamisen osa-alueeksi. Monilukutaito laajentaa käsitystä

luku- ja kirjoitustaidosta (Mustaparta, Nissilä, & Harmanen, 2015, 19). Opetuksessa on tarkoitus tutustuttaa oppilaita yhä monimutkaisempiin teksteihin ja tukea kriittisen ja kulttuurisen lukutaidon kehittymistä (Mustaparta et al., 2015, 19). Laaja tekstikäsitelmä on otettu nykyisessä opetussuunnitelmassa osaksi kaikkia oppiaineita äidinkielen ja kirjallisuuden eri oppimäärien lisäksi (Mustaparta et al., 2015, 19). Myös internet on lisännyt tekstilajien kirjoa ja siksi monilukutaidon ja kielikasvatuksen opetusta tulee ujuttaa myös tv:n opetukseen (Halvari, Mattila, & Harmanen, 2015, 35).

Harmasen ja Kuukan (2020) mukaan kielitietoisuus lisää myös tarvetta opettajien yhteistyölle ja yhteisopettajuuteen. Esimerkiksi reaaliaineen ja suomi toisena kielenä -opettajat voivat tehdä yhteisopettajuutta, sillä koulussa on tarvetta ”sekä kielitietoiselle aineenopetukselle että ainetietoiselle kielenopetukselle” (Harmanen & Kuukka, 2020, 32). Myös opetushallitus (2017b) painottaa kielitietoisuuden aineenopetuksen ja ainetietoisuuden kielenopetuksen tärkeyttä valmistavassa opetuksessa.

Eija Aallon ja Sanna Mustosen (2020) mukaan kuitenkin keskeinen haaste opettajien yhteistyössä on se, että opettajien on helpompi toimia oman oppiaineensa näkökulmasta kuin pyrkiä pois ”oppiaineepoteroista” ja pyrkiä oppimaan toisen aineen näkökulmasta. Tässä tapauksessa esimerkiksi äidinkieltä ja fysiikkaa opetetaan enemmän rinnakkain kuin integroiden (Aalto & Mustonen, 2020, 114). Myös äidinkielen opetussuunnitelman tavoitteet saattavat jäädä täyttymättä ja äidinkielen opettajan rooliksi jää selkokielistäminen ja kielenhuolto (Aalto & Mustonen, 2020, 114). Aallon ja Mustosen (2020) mukaan oppiainerajat ylittävä yhteistyö voi kuitenkin auttaa hahmottamaan eri oppiaineiden kielellisyyttä ja sitä, mihin kieltä tarvitaan kussakin oppiaineessa. Esimerkiksi näytöt, kokeelliset työt tai muu toiminta oppitunneilla eivät ole kielestä irrallisia, ja kieltä tarvitaan kaikessa opetuksessa. Erilaiset toimintatavat tukevat niin sisältöjen kuin kielenkin oppimista, kun työskennellään tavoitteellisesti (Aalto & Mustonen, 2020, 116). Kun kieli tehdään näkyväksi, sitä opitaan tehokkaasti osana toimintaa (Aalto & Mustonen, 2020, 116).

Lisäksi Ilona Kuukka (2020) mainitsee, että reaaliaineiden kohdalla opetussuunnitelman perusteissa toistuvat ilmaukset, ”osaa selostaa”, ”osaa käyttää oikeita käsitteitä”, ”osaa kuvata”,

”osaa selittää”. Oppilas tarvitsee kielellisiä taitoja kyetäkseen osoittamaan oppimansa (Kuukka, 2020, 21). Jokaisen opettajan tulisi kysyä itseltään arviointia tehdessään, opetinko kertomista, kuvaamista ja käsitteiden täsmällistä määrittelyä omassa oppiaineessani (Kuukka, 2020, 21).

Ilona Kuukan (2020) mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat opiskelevat vierasta kieltä ja vieraalla kielellä. Useat heistä voivat oppia helposti arkipäivän suomea, mutta koulun kieli on akateemista kieltä (Kuukka, 2020, 20). Koulussa tämän akateemisen kielitaidon opettaminen on kielitietoisuuden ydintä (Kuukka, 2020, 20). Akateemisesta kielestä käytetään myös nimitystä tiedonalojen kieli (Kuukka, 2020, 20). Oppilas tarvitsee tiedonalojen kieltä, kun hän opiskelee eri tiedonalojen sisältöjä, määrittelee yhtäläisyyksiä ja eroja, vertailee ja analysoi, antaa nimiä sille ja seurauksille, tekee johtopäätöksiä, ratkaisee ongelmia ja arvioi tietoa ja tietolähteitä (Kuukka, 2020, 20). Kuukan (2020) mukaan tiedonalojen kieli voidaan jakaa yleiseen ja erityiseen tiedonalojen kieleen. Yleinen tiedonalojen kieli on jokaiseen oppiaineeseen liittyvää kieltä. Erityinen tiedonalojen kieli taas tarkoittaa jokaiseen oppiaineeseen liittyviä erityissanastoja, tekstilajeja ja kielenkäyttötapoja. Opettajan tulee miettiä opettamansa oppiaineen kieltä sekä oppiaineen että suomea toisena kielenä puhuvan oppilaan kannalta (Kuukka, 2012, 16). Opetuksessa kannattaa ottaa tavaksi selittää ja avata vieraammat käsitteet, antaa avainsanaluetteloita oppilaille uuden opetusjakson alussa, laatia esimerkkejä sisältäviä sanastoja oppilaiden kanssa yhdessä tai käyttää olemassa olevia sanastoja (Kuukka, 2012, 17). Nämä kielitietoiset työtavat auttavat sekä suomi toisena kielenä -oppilaita että niitä, joiden äidinkieli on suomi (Kuukka, 2012, 17).

2.4 Kielen ja vuorovaikutuksen merkiys oppimiselle

Ilona Kuukan (2020) mukaan kieli tuo oppimiseen mielekkyyden. Ympäröivästä yhteiskunnasta ja maailmasta ymmärtää enemmän, kun kieltä oppii ymmärtämään, tulkitsemaan ja tuottamaan (Kuukka, 2020, 22). Tiedonalojen kielen taito takaa edellytykset rakentaa omaa identiteettiä oppijana ja myöhemmin aktiivisena jäsenenä yhteiskunnassa, joka kykenee osallistumaan ja ilmaisemaan itseään (Kuukka, 2020, 22). Opetushallituksen (2017a)

mukaan kieli on ”oppimisen tärkein voimavara”. Oppiminen on tehokkaampaa, kun sisältöjä lähestytään kieli edellä (Opetushallitus, 2017a, 4). Uudenlaiset tavat ajatella ja oppia mahdollistuvat, kun kielellä toimitaan uudella tavalla (Opetushallitus, 2017a, 4).

Koulussa lähes kaikki toiminta tapahtuu kielen välityksellä (Saario, 2012, 53). Opettaja voi esimerkiksi muistuttaa lähenevästä kokeesta ja kirjoittaa päivämäärän ja koealueen taululle, oppilas voi kertoa kaverinsa poissaolosta opettajalle tai oppilaat voivat tehdä tehtävämonistetta (Saario, 2012, 53). Nämä kaikki toiminnot vaativat jonkinlaista kielenkäyttöä; kuuntelemista, lukemista, puhumista tai kirjoittamista tai kaikkia näitä (Saario, 2012, 53). Kieltä voisi sanoa opiskelun ”yleistyökaluksi”, johon on helppo tarttua joka tilanteessa (Saario, 2012, 53).

Pia Isoahon (2012) mukaan kansainvälisissä tutkimuksissa on todettu, että lapsilla, joilla on kielellinen erityisvaikeus (SLI), oppiminen on hidasta. Tutkimuksissa on todettu, että sanallisen materiaalin mieleenpainaminen osoittautui koehenkilöille hyvin haastavaksi, vaikka oppimistehtäviä helpotettiin visuaalisia ja kielellisiä vaatimuksia madaltamalla (Isoaho, 2012, 38). Kielellinen erityisvaikeus tuottaa myös huomattavan lukivaikeuden riskin (Isoaho, 2012, 38). Lisäksi kielellisellä erityisvaikeudella on yhteyttä matemaattisiin vaikeuksiin (Isoaho, 2012, 40). Isoahon (2012) mukaan on todennäköistä, että lukemisen vaikeus ja kielelliseen erityisvaikeuteen usein liittyvät muistamisen vaikeudet vaikeuttavat uuden tiedon oppimista lukuaineissa. Kielellä on siis erityinen merkitys oppimiselle, sillä jos kielen kanssa on suuria haasteita, myös oppiminen on vaikeaa ja hidasta.

3. Valoluokan ja perusopetukseen valmistavan opetuksen toiminta

Raimo Salon väitöskirjan (2014) mukaan Suomen perusopetuslaissa säädetään perusopetuksen valmistavasta opetuksesta. Valmistava opetus on tarkoitettu niille maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden suomen tai ruotsin kielen taito ja/tai muut valmiudet eivät riitä opiskelemaan perusopetuksen ryhmässä (Salo, 2014, 78). Myös Suomessa syntynyt maahanmuuttajataustainen oppilas voi osallistua valmistavaan opetukseen, mikäli valmiudet perusopetuksen ryhmässä opiskeluun eivät täyty (Nissilä, 2010a, 105). Kunta päättää valmistavan opetuksen tarjoamisesta (Salo, 2014, 78). Ikä ja edellytykset huomioidaan valmistavan opetuksen opetusryhmien muodostamisessa niin, että opetussuunnitelman ja oppilaiden omissa opinto-ohjelmissa asetetut tavoitteet saavutetaan (Salo, 2014, 78). Opetushallitus (2017b) suosittelee valmistavalle opetukselle pieniä, korkeintaan 8-10 oppilaan ryhmiä.

3.1 Integrointi perusopetuksen ryhmiin

Raimo Salon (2014) mukaan valmistavassa opetuksessa opiskellaan pääsääntöisesti noin vuosi. Tämän vuoden aikana oppilaita integroidaan esi- tai perusopetuksen opetusryhmiin (Salo, 2014, 78). Opetushallituksen (2017b) mukaan oppilas saa tämän integroinnin avulla kokemusta autenttisesta kieliympäristöstä. Integrointi tukee myös kotoutumista ja edistää opiskeluvälineiden ja suomen tai ruotsin kielen taidon kehittymistä sekä oppiaineiden sisältöjen ja laaja-alaisen osaamisen omaksumista (Opetushallitus, 2017b, 10). On tärkeää, että oppilasta integroidaan lähinnä omaa ikätasoaan vastaavaan perusopetuksen ryhmään (Päivärinta, 2005a, 55). On itsetuntoa ja motivaatiota alentavaa opiskella huomattavasti ikäistään pienempien kanssa (Päivärinta, 2005a, 55). Tämä saattaa aiheuttaa myös aggressiota ja kiukun purkauksia lapselle tai nuorelle, jonka oma identiteetti on vasta kehittymässä (Päivärinta, 2005a, 55). Jos valmistavaa opetusta ei anneta oppilaan lähikoulussa, oppilasta voidaan valmistavan opetuksen aikana integroida oman koulunsa perusopetuksen ryhmiin,

mutta oppilas tarvitsee lisäksi tutustumiskäynnin tai -jakson vastaanottavassa koulussa ennen lopullista siirtymistä perusopetukseen (Päivärinta, 2005a, 55). Näissä tapauksissa on erityisen tärkeää, että tieto oppilaan taidoista ja valmiuksista välittyy eteenpäin (Päivärinta, 2005a, 55). Usein integrointi aloitetaan sellaisista oppiaineista, joissa suomen kielen osaaminen ja ymmärtäminen eivät ole keskeisimmässä asemassa, vaan oppilas voi osallistua opetukseen esimerkiksi seuraamalla muiden esimerkkiä (Päivärinta, 2005a, 55-56). Liikunta, kuvataide, käsityö tai kotitalous ovat esimerkkejä tällaisista oppiaineista (Päivärinta, 2005a, 56). Matematiikka ja englanti ovat myös esimerkkejä oppiaineista, joista integroinnin voi aloittaa (Päivärinta, 2005a, 56). Kyseiseen oppiaineeseen liittyvän sanaston harjoittelu olisi syytä ainakin aloittaa valmistavassa opetuksessa ennen integroinnin aloittamista (Päivärinta, 2005a, 56).

3.2 Suomen kielen ja muiden oppiaineiden opetus valmistavassa opetuksessa

Salon (2014) mukaan valmistavan opetuksen tavoite on kehittää oppilaan suomen tai ruotsin kielen taitoa, edistää tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä antaa tarvittavia valmiuksia perusopetukseen siirtymiseen. Valo-opettaja kantaa suurimman vastuun juuri Suomeen muuttaneiden oppilaiden päivittäisestä selviytymisestä perusopetuksessa (Salo, 2014, 78). Valmistavassa opetuksessa opiskelevat oppilaat tarvitsevat paljon tukea erityisesti suomen kielen oppimisen alkuvaiheessa (Salo, 2014, 78-79). Opetuksen pääpaino onkin suomen kielen opinnoissa (Salo, 2014, 79). Suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän tehtävä on kehittää suunnitelmallisesti oppilaiden suomen kielen taitoa, ja opetuksessa tulee ottaa huomioon myös muiden oppiaineiden peruskäsitteitä, sisältöjä ja sanastoa (Salo, 2014, 79). Oppilaan huoltajat eivät välttämättä aina ymmärrä valmistavan opetuksen etuja, mutta silti opetuksen aloittaminen valmistavan opetuksen ryhmässä hyödyttää yleisesti ottaen oppilasta (Salo, 2014, 79).

Opetushallituksen (2017b) mukaan muiden perusopetuksessa opettavien oppiaineiden ja laaja-alaisen kehittämisen lähtökohtina pidetään oppilaan aiempia opintoja, tietoja ja taitoja.

Opetuksessa käytetään monipuolisia opetusmenetelmiä, toiminnallisia ja kokemuksellisia oppimisympäristöjä ja kielenkäyttöä eri kommunikaatioympäristöissä (Opetushallitus, 2017b, 5). Valmistavassa opetuksessa muiden oppiaineiden opetuksen tavoitteet noudattavat soveltuvin osin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita (Opetushallitus, 2017b, 9).

3.3 Opiskelu oman opinto-ohjelman mukaisesti

Opetushallituksen (2017b) mukaan valmistavaan opetukseen ei ole määritelty valtakunnallista tuntijakoa tai oppimäärää. Tästä syystä oppilaille laaditaan oma opinto-ohjelma (Opetushallitus, 2017b, 3). Oppilaan opinto-ohjelmassa määritellään kyseisen oppilaan opiskeltavat aineet, tuntimäärät, sisällöt ja oppimisen tavoitteet (Opetushallitus, 2017b, 3). Tavoitteet tulee kirjata henkilökohtaiseen opinto-ohjelmaan mahdollisimman selvästi ja yksikäsitteisesti (Päivärinta, 2005b, 44). Matematiikan opiskelun kohdalle tavoitteisiin voitaisiin kirjata esimerkiksi ”*Oppilas osaa syyslukukauden loppuun mennessä peruslaskutoimitukset kaksinumeroisilla luvuilla; oppilas on perusopetuksen ryhmään integroituneena*” (Päivärinta, 2005b, 44).

Riippumatta lapsen ikätasosta hänen aiemmat elämänvaiheet ja koulunkäyntitausta vaikuttavat siihen, mihin valmistava opetus aluksi painottuu sisällöllisesti (Päivärinta, 2005b, 45). Oppilaan, joka ei ole käynyt lähtömaassaan koulua kuin ehkä satunnaisesti, opetus painottuu aluksi opiskelun ja koulunkäynnin sujumiseen ja käytänteisiin liittyviin perusasioihin (Päivärinta, 2005b, 46). Tällaisia taitoja voivat olla esimerkiksi omista tavaroista ja työvälineistä huolehtiminen, kellonaikojen opettelu ja koulun sääntöihin tutustuminen ja niiden noudattaminen (Päivärinta, 2005b, 46). Jos oppilas on käynyt koulua lähtömaassa säännöllisesti, voidaan keskittyä opintojen täydentämiseen suomalaisen opetussuunnitelman mukaisesti ja sisältöjen omaksumiseen suomeksi (Päivärinta, 2005b, 45). Joillain oppilailla opetus voi keskittyä aluksi liikennesääntöihin tai suomalaiseen keittiöön ja kouluruokailuun (Päivärinta, 2005b, 46).

Opiskeltavien aineiden, tuntimäärien, sisältöjen ja oppimisen tavoitteiden lisäksi opinto-ohjelmassa määritellään oppilaan integroiminen ikätason mukaisiin esi- tai perusopetuksen opetusryhmiin, ohjauksen järjestäminen ja oppilaan mahdollisesti tarvitsevat tukitoimet (Opetushallitus, 2017b, 3) Myös eriyttäminen luonnollista ja helppoa jokaiselle oppilaalle kirjatun oman opinto-ohjelman vuoksi (Nissilä, 2010b, 77). Opinto-ohjelma voi olla osana oppilaan kotoutumissuunnitelmaa (Päivärinta, 2005b, 44). Oppilaan kotoutumissuunnitelman tekemiseen osallistuvat oppilaan opettajat ja mahdollisuuksien mukaan huoltajat ja oppilas itse ikätason mukaiset edellytykset huomioiden (Päivärinta, 2005b, 44).

3.4 Toimintakulttuuri valmistavassa opetuksessa

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2015) mukaan yhteisen toimintakulttuurin luominen ja kehittäminen on tärkeää valmistavassa opetuksessa, sillä perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaat tulevat hyvin erilaisista kulttuureista ja koulukulttuureista. Perusopetukseen valmistavan opetuksen toimintakulttuuri tukee kaikkien yhteisön jäsenten oppimista ja hyvinvointia (Opetushallitus, 2015, 8). Valmistavan opetuksen toimintakulttuuri on jatkuvan kehittämisen kohteena ja osa koko koulun toimintakulttuuria (Opetushallitus, 2015, 8). Sen määrittelyssä voidaan myös hyödyntää Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014 (Opetushallitus, 2015, 8).

Oppimisympäristöt, työtavat sekä opetuksen eheyttäminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet kuuluvat valmistavan opetuksen toimintakulttuuriin (Opetushallitus, 2015, 8-9). Erilaiset oppimisympäristöt tutustuttavat suomalaiseen kulttuuriin ja edistävät kotoutumista (Opetushallitus, 2015, 8). Ne myös antavat oppilaille mielekkäitä ja monipuolisia tilanteita käyttää kieltä (Opetushallitus, 2015, 8). Opetuksen eheyttämisen tavoitteena osana valmistavan opetuksen toimintakulttuuria on auttaa oppilaita yhdistämään eri oppiaineiden tietoja ja taitoja sekä suomen tai ruotsin kieltä ja jäsentämään näitä mielekkäiksi kokonaisuuksiksi vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Opetushallitus, 2015, 8).

3.5 Itsenäistä työskentelyä täytyy harjoitella

Valmistavassa opetuksessa opitaan vähitellen itsenäistä työskentelyä, tiimityöskentelyä, tiedonhakutaitoja ja tieto- ja viestintätekniisiä taitoja (Opetushallitus, 2015, 8). Länsimaissa ja erityisesti Pohjoismaissa on tyypillistä yksilökeskeinen kasvatusilmapiiri, joka poikkeaa mualla tyypillisestä yhteisöllisestä kasvatusilmapiiristä (Päivärinta, 2005b, 47). Mikäli valmistavan opetuksen oppilas on lähtöisin yhteisöllisen kasvatustavan alueelta, hänellä saattaa ilmetä itseohjautuvuuden ja itsekontrollin puutetta (Päivärinta, 2005b, 47). Kasvatuksellinen ristiriita voi olla niin suuri, että valmistavan luokan opettaja ei saa koulun kasvatustavoitteille tukea oppilaan kotoa (Päivärinta, 2005b, 47). Oppilaan lähtömaassa opetus on myös voinut olla täysin opettajajohtoista niin, että se ei ole mahdollistanut oppilaiden omaa ajattelua ja pohdintaa (Päivärinta, 2005b, 47). Oppilas saattaa olla valmistavassa opetuksessa ensimmäistä kertaa tilanteessa, jossa hän ei voi vain opetella asioita ulkoa, ja annettuun tehtävään ei ole yhtä oikeaa vastausta, vaan tehtävien tekeminen edellyttää omaa ajattelua ja pohdintaa (Päivärinta, 2005b, 47).

3.6 Valmistavan opetuksen arviointi

Opetushallituksen (2017b) mukaan valmistavan opetuksen loppuessa oppilaalle annetaan osallistumistodistus, jossa on kuvattuna opetuksen sisältö, laajuus ja oppilaan edistyminen. Valmistavassa opetuksessa oppilasta ei arvioida numeerisesti, vaan arviointi on sanallista (Opetushallitus, 2017b, 9). Kaikki oppilasta opettavat opettajat osallistuvat arviointiin (Opetushallitus, 2017b, 9).

Arvioinnin on myös tarkoitus kehittää oppilaan itsearvioinnin edellytyksiä (Opetushallitus, 2017b, 9). Rohkaisu itse- ja vertaisarviointiin on maahanmuuttajaoppilaille tärkeää, koska näitä arviointimenetelmiä ei ole välttämättä käytetty ollenkaan heidän lähtömaissaan (Nissilä, 2012,

159). Perusopetukseen valmistavassa opetuksessa on tarkoitus luoda pohja oppilaan ja huoltajien tietoisuudelle itsearvioinnin tehtävästä ja merkityksestä oppilaan opiskelussa (Päivärinta, 2010, 58).

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan valmistavan opetuksen arvioinnin avulla oppilaille annetaan myös kuva perusopetuksen vaatimuksista. Arvioinnin ensisijaisena tavoitteena on olla palaute ja sen myötä mahdollisuus oppia lisää entistä tehokkaammin, eikä niinkään olla pakollinen velvoite kokeiden ja arvosanojen muodossa (Nissilä, 2010c, 65).

4. Kielitietoisuuden näkyminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa ja S2-oppilaiden opetuksessa

4.1 Toimiva monikielisyys ja kielet resurssina

Suuriniemen, Ahlholmin ja Lankisen (2020) mukaan koulun opetuskieli ei enää monikielistymisen myötä ole kaikkien oppilaiden äidinkieli. Tämän seurauksena on tullut tarve pedagogiikalle, joka ottaa huomioon, että monet oppilaat eivät tule kouluun yksikielisinä, vaan osaavat jo monia eri kieliä (Suuriniemi et al., 2020, 196). Tällaista pedagogiikkaa kutsutaan nimellä *kielitietoinen* tai *monikielinen pedagogiikka* (Suuriniemi et al., 2020, 196). Myös koulujen kielikäytänteitä ja niiden taustalla vaikuttavia normeja on ollut tarve pohtia uudelleen (Suuriniemi et al., 2020, 196). Suuriniemen, Ahlholmin ja Lankisen (2020) mukaan oppilaan kasvu *toimivaan monikielisyteen* on monikielisen pedagogiikan päätavoite. Toimiva monikielisyys tarkoittaa sitä, että oppilas pystyy säilyttämään ja kasvattamaan kykyään toimia eri kielillä eri tilanteissa (Suuriniemi et al., 2020, 197). Toimivan monikielisyyden rinnalla puhutaan myös *täydentävästä monikielisydestä* (Suuriniemi et al., 2020, 197). Täydentävä monikielisyys tarkoittaa sitä, että uusi kieli, kuten koulukieli, täydentää oppilaan kielellistä pääomaa niin, että myös ne kielet, joita oppilas on osannut valmiiksi, saavat kehittyä ja säilyä (Suuriniemi et al., 2020, 197).

Suuriniemen et al. (2020) mukaan vastakohta täydentävälle monikielisyydelle on *vähentävä monikielisyys*. Vähentävä monikielisyys tarkoittaa sitä, että uusi kieli vie tilaa oppilaan aiemmin osaamalta kieleltä tai kieliltä (Suuriniemi et al., 2020, 197). Suuriniemen et al. (2020) mukaan tämä johtaa aiemmin opitun kielen heikentymiseen ja usein lopulta unohtamiseen. Jos monikielistä oppilasta vaaditaan käyttämään vain koulukieltä, eikä hän saa mahdollisuutta kehittää osaamistaan kieliä, on vaarana vähentävä monikielisyys (Suuriniemi et al., 2020, 197).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan kielet nähdään resurssina ja monikielisyys rikkautena, ja oppilaiden osaamia kieliä arvostetaan ja hyödynnetään opetuksessa. Kalliokosken, Niemelän ja Rädyn (2020) mukaan paikallisissa opetussuunnitelmissa kielitietoisuus ja kielitietoinen opetus hahmottuu kahdeksi diskurssiksi: resurssien ja rikkauden diskurssiksi ja tuen puutteen diskurssiksi. Resurssien ja rikkauden diskurssi on ominaista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteille ja lukion opetussuunnitelman perusteille (Kalliokoski, Niemelä, & Rätty, 2020, 210). Rikkauden diskurssin mukaan monikielisyys nähdään mahdollisuutena (Kalliokoski et al., 2020, 210). Sen sijaan tuen ja puutteen diskurssi korostaa monikielisen oppilaan heikkoa suomen kielen taitoa ja sivuuttaa monikielisuuden resurssina (Kalliokoski et al., 2020, 210).

4.2 Suomen kielen opetus ja kielitietoiset käytänteet

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2015) mukaan valmistavan opetuksen pääpaino on suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -opinnoissa, joiden tavoitteena on kehittyvä alkeiskielitaito ja tarvittavien valmiuksien antaminen perusopetukseen siirtymiseen. Soveltuvien osien opetuksessa noudatetaan perusopetuksen suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus, 2015, 7). Nämä opinnot ovat pohjana kaikille muille opinnoille (Opetushallitus, 2015, 7). Jos valmistavan opetuksen oppilas ei etene suomen kielen opinnoissaan, hänen on vaikea edetä muissakaan kouluopinnoissa (Nissilä, 2010b, 62). Maahanmuuttajataustaisille oppilaille suomen kieli toimii sekä oppimisen kohteena että välineenä (Nissilä, 2010b, 62). Tämän vuoksi suomen kieltä on tärkeää harjoitella erityisen paljon (Nissilä, 2010b, 62). Oppilaalle määrätään henkilökohtaiset taito- ja ikätason mukaiset tavoitteet ja sisällöt suomen tai ruotsin kielen opetukselle oppilaan omassa opinto-ohjelmassa (Opetushallitus, 2015, 7).

Suomi toisena kielenä -opetus yhdessä oppilaan oman äidinkielen opetuksen kanssa rakentaa pohjaa toiminnalliselle kaksikielisuudelle ja vahvistaa oppilaan monikulttuurista identiteettiä (Ikonen, 2005, 15). Nissilän & Mustaparran (2005, 104) ja Ahlholmin (2020, 20) mukaan

kaksikielisyys on kuitenkin sinänsä käsitteenä hieman ongelmallinen erilaisten määritelmien vuoksi. Väljän määritelmän mukaan kaksikielinen henkilö kykenee tuottamaan ja ymmärtämään joitakin ilmauksia kahdella kielellä (Nissilä & Mustaparta, 2005, 104). Tiukan määritelmän mukaan taas kaksikielisyyteen liitetään vaatimus kahden kielen yhtä hyvästä hallinnasta (Nissilä & Mustaparta, 2005, 104-105). Kumpikaan näistä määritelmistä ei kuvaa hyvin maahanmuuttajien oman äidinkielen ja suomen kielen välistä työnjakoa, sillä näitä kieliä käytetään eri tilanteissa ja eri tarkoituksiin (Nissilä & Mustaparta, 2005, 105). Tämän lisäksi väljän määritelmän mukaan suurin osa suomalaisista olisi monikielisiä (Nissilä & Mustaparta, 2005, 105). Ahlholmin (2020, 20) mukaan onkin varottava tekemästä yleistyksiä kielitaidon rajoista kaksikielisyyteen liittyen, koska tilanteeseen liittyy useita muuttujia.

Monikielisessä koulussa uusia kielitietoisia käytänteitä kehittyy luonnostaan (Kalliokoski et al., 2020, 218). Kalliokosken et al. (2020) artikkelissa haastateltujen opettajien mukaan niin sanottu *limittäiskieleily* voi tulla luokkaan vähitellen kuin itsestään, mutta myös tietoisesti. Suuriniemen et al. (2020) mukaan limittäiskieleily tarkoittaa monikielisessä kontekstissa liikkumista eri kielten välillä. Oppilas voi esimerkiksi lukea tai kuulla informaatiota kielellä A ja tekee siitä suullisen tai kirjallisen tuotoksen kielellä B (Ahlholm, 2020, 16). Limittäiskieleilyssä puhujat voivat hyödyntää joustavasti eri kielten tarjoamia mahdollisuuksia merkitysten rakentamiseen (Suuriniemi et al., 2020, 198). Näin voidaankin puhua myös spontaanista limittäiskieleilystä (Ahlholm, 2020, 17). Ahlholmin (2020, 17) mukaan kielten limittäisyys on kaksi- ja monikieliselle ainoa mahdollinen olemisen tapa. Tätä on pyritty ottamaan pedagogiigassa aiempaa enemmän huomioon (Ahlholm, 2020, 17). Ahlholm (2020, 16) viittaa termillä *kieleily* toiminnalliseen ja tilanteiseen kielinäkemykseen, jonka mukaan merkityksiä rakennettaessa käytetään, ilmeitä, eleitä, äänensävyjä sekä mahdollisesti kosketusta tai tietoista etäisyyttä. Lisäksi merkitysten rakentamiseen voidaan käyttää hiljaisten hetkien säätelyä, tilanteessa käsillä olevia esineitä ja muita fyysisen ympäristön ominaisuuksia (Ahlholm, 2020, 16).

Kalliokosken et al. (2020) artikkelissa haastellut opettajat näkevät kielitietoisuuden luonnollisena osana arkea. Oman äidinkielen käytön salliminen esimerkiksi ympäristöopin ja historian tunneilla, joissa on vaativia tekstejä, on yhden opettajan mukaan vaikuttanut myös työskentelymotivaatioon ja tunneilla keskittymiseen (Kalliokoski et al., 2020, 220). Nämä

vaativat oppiaineet saattavat olla kompastuskivi myös suomea äidinkielenään puhuvalle oppilaalle, sillä opskeltavat asiat ovat usein abstrakteja ja oppilaan arkielämään liittymättömiä (Saario, 2012, 54). Mikäli reaaliaineiden käsitteellinen opiskelu on vaikeaa myös suomea äidinkielenään puhuville oppilaille, S2-oppilaille se on vielä tuplasti vaikeampaa (Saario, 2012, 54). He opiskelevat samoja, usein abstrakteja asioita kuin muut oppilaat kielellä, jonka tuottaminen ja ymmärtäminen saattaa olla vielä hyvin haasteellista (Saario, 2012, 54). Jos kuvittelet itsesi seuraamaan vieraskielistä esitelmää, tiedät miten raskasta on yrittää seurata sitä ja tehdä muistiinpanoja (Saario, 2012, 54). S2-oppilaat ovat samassa tilanteessa joka päivä, kenties jopa jokaisella oppitunnilla (Saario, 2012, 54).

Voisiko oppikirjan tekstiä muokata yksinkertaisemmaksi ja helpommin ymmärrettäväksi? Kansainvälisissä tutkimuksissa on todettu, että jos tekstiä muokataan yksinkertaisemmaksi vähentämällä vaikeita sanoja ja helpottamalla virkerakenteita, se ei edistä oppimista, sillä tekstistä poistetaan keskeisiä asioita (Rapatti, 2012, 84). Toisessa tutkimuksessa, jossa käsitellään oppikirjatekstin lukemista toisella kielellä, on kehitetty *elaborointia* eli vaihtoehtoista tekstin muokkaamisen menetelmää (Rapatti, 2012, 84). Tällä tavoin kirjoitettua tekstiä muokataan vuorovaikutteisemmaksi lisäämällä tekstiin tarkentavia, toistavia, havainnollistavia tai asian toisin sanoin kertovia elementtejä (Rapatti, 2012, 84). Kielen rakenteita tai sanastoa ei poisteta tekstistä, vaan tekstiin lisätään niitä selostavaa ainesta (Rapatti, 2012, 84). Elaborointi pidentää tekstiä huomattavasti, mutta tutkimuksen mukaan tästä huolimatta 12 oppilasta 13:sta olisi valinnut mielummin elaboroidun tekstin (Rapatti, 2012, 87-88). Oppilaat perustelivat valintaansa siten, että elaboroidusta tekstistä he ymmärsivät, mitä tekstissä sanotaan (Rapatti, 2012, 88). Miksi oppikirjatekstejä ei voisi sitten jo valmiiksi elaboroida, jos elaboroitua tekstiä ymmärtää paremmin ja sitä on mielekkäämpi lukea kuitenkin poistamalla tekstistä keskeisiä asioita?

Oppitunnilla keskeisten käsitteiden oppimista voi helpottaa kirjoittamalla käsitteet ja niiden määritelmät kaikkien nähtäville (Saario, 2012, 57). S2-oppilaalle voi olla todella haasteellista tunnistaa keskeiset käsitteet tekstistä tai puheen virrasta useiden muiden uusien sanojen joukosta (Saario, 2012, 57). Lisäksi käsitteitä voi avata erilaisilla visuaalisilla keinoilla, kuten kuvioilla ja taulukoilla (Saario, 2012, 58). Koskaan ei kannata sanoa mitään tärkeää niin, että se ei ole myös visuaalisessa tai kirjoitetussa muodossa (Saario, 2012, 68).

Myös toistoa ja asian kertomista toisin sanoin kannattaa hyödyntää (Saario, 2012, 68). Aiheesta toiseen kannattaa siirtyä hyvin selkeästi niin, että S2-oppilaat ymmärtävät aiheen vaihtuneen (Saario, 2012, 68). Kannattaa pitää puheen tempo rauhallisena ja pitää kysymysten jälkeen riittävän pitkiä taukoja, jotta oppilailla on aikaa prosessoida kysymyksiä ja omia vastauksia (Saario, 2012, 68). Varsinkaan S2-oppilaiden kanssa ei kannata olettaa, että oppilailla olisi uuden asian oppimiseen tarvittavaa taustatietoa, vaan kaikki taustalla olevat asiat kannattaa tehdä selväksi niin, että jokainen oppilas voi ymmärtää uuden asian (Saario, 2012, 59). Myöskään oppikirjaan ei voi vain viitata, ja pyytää oppilaita itse tutustumaan johonkin aihealueeseen itsenäisesti oppikirjasta (Saario, 2012, 64). S2-oppilaalle voi olla ylitsepääsemättömän hankalaa löytää tekstistä olennainen kohta, ymmärtää lukemaansa ja yhdistää luettu teksti tunnilla puhuttuun aiheeseen itsenäisesti (Saario, 2012, 64).

4.3 Oppilaan oman äidinkielen merkitys

Oppitunneilla oppilaan omaa äidinkieltä voi käyttää esimerkiksi tiedon etsimiseen (Kalliokoski et al., 2020, 220). Luokkatilan yksikielisyydestä luopuminen helpottaa oppilaiden oppimista ja oppilaalle annetaan mahdollisuus olla koulussa ”kokonainen” oma itsensä (Kalliokoski et al., 2020, 222). Myös Mustaparran, Nissilän ja Harmasen mukaan oppilaan koko monikielisyyskapasiteettia voidaan hyödyntää esimerkiksi erilaisissa kotitehtävissä, tiedonhaussa ja projektitöissä (Mustaparta et al., 2015, 13). Kaikkia oppilaan osaamia kieliä arvostetaan, eivätkä eri kielet kilpaile keskenään (Mustaparta et al., 2015, 13).

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2015) mukaan valmistavan opetuksen oppilaalle tulisi myös järjestää oman äidinkiellensä opetusta mahdollisuuksien mukaan. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden äidinkielen opetus ei kuitenkaan ole perusopetuslain mukaista opetusta, vaan sitä opetetaan erillisen valtionavustuksen rahoittamana (Ikonen, 2005, 16). Kuntia ei siis ole velvoitettu järjestämään oppilaan oman äidinkielen opetusta, mutta se on hyvin suotavaa (Ikonen, 2005, 17). Hyvä

äidinkielen hallinta luo edellytyksiä suomen tai ruotsin kielen oppimiselle (Opetushallitus, 2015, 7). Lisäksi se tukee oman kulttuuritaustan tuntemista ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä (Opetushallitus, 2015, 7). Äidinkielen opetuksen avulla oppilas kiinnostuu äidinkielestään, motivoituu käyttämään ja kehittämään äidinkielen taitojaan ja oppii arvostamaan kulttuuriaan ja taustaansa (Ikonen, 2005, 17). Omalla äidinkielellä annettu opetus ja tuki tukee myös oppilaan oppimista muissa oppiaineissa, vaikka suomen tai ruotsin kielen taidot kehittyisivätkin muita hitaammin (Opetushallitus, 2015, 7).

Oppijan motivaatio oman äidinkielen opiskeluun ja käyttöön sekä vanhempien motivaatio oppimisen tukemiseen voidaan säilyttää, kun he kokevat kielensä rikkautena yhteisölle ja yhteiskunnalle (Ojutkangas, 2010, 88). Äidinkielen kehittäminen ja ylläpitäminen on sinälläänkin arvokasta, mutta myös tulevaisuuden globaaleilla työmarkkinoilla tarvitaan valtakielien lisäksi harvinaisten kielten osaajia (Ojutkangas, 2010, 88). Kaikkiin kieliin ei välttämättä löydy opettajaa omasta koulusta tai kaupungista, mutta esimerkiksi Kokkolassa on mahdollista osallistua oman äidinkielen etäopetukseen niiden kielten osalta, joissa lähiopetus ei ole mahdollinen (Ojutkangas, 2010, 82). Mikäli kunta ei järjestä oppilaan oman äidinkielen opetusta, on tärkeää, että huoltajille kerrotaan oman äidinkielen merkityksestä ja siitä, miten he voivat tukea lapsensa äidinkielen kehitystä (Ikonen, 2005, 21).

Nissilän (2010b) ja Ahlholmin (2020, 19) mukaan äidinkieli on kuitenkin mahdollista määritellä monella tavalla. Usein äidinkieleksi kutsutaan sitä kieltä, joka on opittu ensimmäiseksi (Nissilä, 2010b, 79). Äidinkieli voidaan määritellä myös sen mukaan, mitä kieltä henkilö osaa parhaiten, mitä kieltä henkilö käyttää eniten tai mistä kielestä henkilö pitää eniten ja jonka puhujien joukkoon hän tuntee kuuluvansa (Nissilä, 2010b, 79). Yleensä nämä määritelmät osuvat samaan kieleen, mutta maahanmuuttajilla äidinkielen kriteereistä täyttyy usein vain ensimmäinen ja viimeinen muutaman Suomessa asutun vuoden jälkeen (Nissilä, 2010b, 79). Toisaalta aina ensimmäisenä opitusta kielestä ei kehity henkilön äidinkieli: esimerkiksi pienenä kansainväliseen adoptioon annetuista lapsista tulee usein kielenvaihtajia (Ahlholm, 2020, 19). Nissilän (2010b) mukaan identiteettikriteeri eli kieli, jonka puhujien joukkoon henkilö kokee kuuluvansa, on vahvin äidinkielen määrittelyä koskevista kriteereistä ja se riittää yksistään tekemään jostakin kielestä äidinkielen. Äidinkieliä voi olla yksi tai useampia ja ne on oikeus määritellä itse (Nissilä, 2010b, 79). Ahlholmin (2020, 19) mukaan

Suomessa on kuitenkin tapana rekisteröidä yksi kieli äidinkieleksi. Tämä tuottaa hankaluuksia niille, joilla on kaksi äidinkieltä (Ahlholm, 2020, 19). Äidinkieli on tärkeä osa minuutta ja kieltä puhuvaa yhteisöä (Nissilä, 2010b, 79). Kieli avaa myös oven sen takana olevaan kulttuuriin (Nissilä, 2010b, 79).

5. Johtopäätökset ja pohdinta

Pyrin tutkielmassani määrittelemään kielitietoisuutta ja tarkastelemaan kielitietoisuuden näkymistä perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Kielitietoisuus on kuitenkin käsitteenä hyvin laaja, ja sitä on vaikeaa määritellä yksiselitteisesti. Tässä luvussa pyrin nivomaan tutkielmani tuloksia yhteen niin, että lukijan olisi helpompi hahmottaa vastaukset tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä kielitietoisuus on?
2. Millä tavoilla kielitietoisuus näkyy valmistavassa opetuksessa?

Pyrin aluksi vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, ja määrittämään kielitietoisuus käsitteen. Käsite kielitietoisuus on lähtöisin Iso-Britanniasta 1980-luvulta Language Awareness -liikkeestä (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Andersen & Ruohotie-Lyhdyn (2019) mukaan kielitietoisuudelle on useita erilaisia määritelmiä tutkimuksen laajuuden vuoksi. Kielitietoisuuden tutkimuksen yhdistys, ALA, määrittelee kielitietoisuuden tarkoittavan eksplisiittistä tietoa kielestä, kielen havainnointia ja kielelle herkistymistä kielenkäytössä, kielenoppimisessa ja kielenopetuksessa (Lilja et al., 2017, 13). Tämä ei kuitenkaan ole ainoa määritelmä, kuten kerroin luvussa *2.1. Mitä kielitietoisuus on?*

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan kielitietoisuus on osa koulun toimintakulttuuria. Kielitietoisuus osana koulun toimintakulttuuria pohjautuu ajatukseen jokaisesta opettajasta oman oppiaineensa kielen opettajana (Lilja et al., 2017, 22). Opettaja ei siis voi opettaa pelkästään oppiaineen asiasisältöjä, vaan lisäksi tulee ohjata oppilaita tarkastelemaan tyypillistä kielenkäyttöä kyseiselle oppiaineelle (Lilja et al., 2017, 22). Harmasen ja Kuukan (2020) mukaan kielitietoisuus vaikuttaa opettajan työhön usealla tasolla: sopivien oppimisympäristöjen valintaan, opetusmenetelmiin ja -materiaaleihin, ja opetuksen saavutettavuuteen käyttämällä kielitietoisia menetelmiä tukemassa oppiaineiden tekstitaitoja ja

tiedonalojen kielen hallintaa. Opettajan tulee miettiä opettamansa oppiaineen kieltä sekä oppiaineen että suomea toisena kielenä puhuvan oppilaan kannalta (Kuukka, 2012, 16). Opetuksessa kannattaa ottaa tavaksi selittää ja avata vieraammat käsitteet, antaa avainsanaluetteloita oppilaille uuden opetusjakson alussa, laatia esimerkkejä sisältäviä sanastoja oppilaiden kanssa yhdessä tai käyttää olemassa olevia sanastoja (Kuukka, 2012, 17). Nämä kielitietoiset työtavat auttavat sekä suomi toisena kielenä -oppilaita että niitä, joiden äidinkieli on suomi (Kuukka, 2012, 17).

Seuraavaksi pyrin selventämään ja tiivistämään vastaustani toiseen tutkimuskysymykseeni: Millä tavoilla kielitietoisuus näkyy valmistavassa opetuksessa? Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2015) mukaan valmistavan opetuksen pääpaino on suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -opinnoissa, joiden tavoitteena on kehittyvä alkeiskielitaito ja tarvittavien valmiuksien antaminen perusopetukseen siirtymiseen. Oppilaalle määrätään henkilökohtaiset taito- ja ikätason mukaiset tavoitteet ja sisällöt suomen tai ruotsin kielen opetukselle oppilaan omassa opinto-ohjelmassa (Opetushallitus, 2015, 7).

Kalliokosken et al. (2020) artikkelissa haastellut opettajat näkevät kielitietoisuuden luonnollisena osana arkea. Oman äidinkielen käytön salliminen esimerkiksi ympäristöopin ja historian tunneilla, joissa on vaativia tekstejä, on yhden opettajan mukaan vaikuttanut myös työskentelymotivaatioon ja tunneilla keskittymiseen (Kalliokoski et al., 2020, 220). Elaboroimalla oppikirjan tekstejä teksteistä saadaan helpommin ymmärrettäviä poistamalla siitä keskeisiä käsitteitä tai asiasisältöjä lisäämällä siihen selostavaa ainesta kuten tarkentavia, toistavia, havainnollistavia tai asian toisin sanoin kertovia elementtejä (Rapatti, 2012, 84). Opetuksessa keskeiset käsitteet kannattaa kirjoittaa ylös ja hyödyntää toistoa ja asian toisin sanoin kertomista (Saario, 2012). Saarion (2012) mukaan myös puheen tempo kannattaa pitää rauhallisena ja siirtyä selkeästi aiheesta toiseen.

Myös oppilaan oman äidinkielen arvostaminen ja hyödyntäminen oppitunneilla on osa kielitietoista opetusta. Mustaparran, Nissilän ja Harmasen mukaan oppilaan koko monikielisyyskapasiteettia voidaan hyödyntää esimerkiksi erilaisissa kotitehtävissä,

tiedonhaussa ja projektitöissä (Mustaparta et al., 2015, 13). Kaikkia oppilaan osaamia kieliä arvostetaan, eivätkä eri kielet kilpaile keskenään (Mustaparta et al., 2015, 13).

Tämän lisäksi oppilaille tulisi mahdollisuuksien mukaan järjestää myös oman äidinkiellensä opetusta mahdollisuuksien mukaan (Opetushallitus, 2015, 7). Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2015) mukaan tämä edistää suomen ja ruotsin kielen oppimista ja oman kulttuuritaustan tuntemista ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä. Omalla äidinkielellä annettu opetus ja tuki tukee myös oppilaan oppimista muissa oppiaineissa, vaikka suomen tai ruotsin kielen taidot kehittyisivätkin muita hitaammin (Opetushallitus, 2015, 7).

Työn luotettavuuden ja Suomessa hyödynnettävyyden maksimoimiseksi olen pyrkinyt valitsemaan työhöni erityisesti suomalaisia aiheeni kannalta relevantteja lähteitä. Olen pyrkinyt käsittelemään kielitietoisuutta ja sen näkymistä luokassa ja erityisesti valmistavassa opetuksessa mahdollisimman laajasti ja monipuolisesti, mutta kielitietoisuus on käsitteenä niin laaja ja abstrakti, että työ raapaisee vain aiheen pintaa. Toivon, että aihetta tutkittaisiin enemmän myös Suomessa sen ajankohtaisuuden vuoksi. Mielestäni oman tutkimuksen tekeminen on ollut erittäin mielenkiintoista ja antoisaa ja aionkin lähteä tutkimaan aihetta syvemmin Pro Gradu -tutkielmassani esimerkiksi haastatteleamalla valmistavan luokan opettajia ja kysymällä heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan kielitietoisuudesta ja kielitietoisesta opetuksesta. Tutkimukseni pohjalta voin todeta, että pääpiirteissään koulussa toteutettavat kielitietoiset käytänteet voidaan toteuttaa melko samanlaisina niin perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaille, suomi toisena kielenä -oppilaille kuin suomea äidinkielenään puhuville oppilaille. Niille oppilaille, jotka eivät vielä puhu tai ymmärrä suomea hyvin, kielitietoisuuden merkitys vaan nousee aivan eri tasolle.

Lähteet

- Aalto, E., & Mustonen, S. (2020). Kielitietoista opetusta opettajien yhteistyönä yli oppiainerajojen. In K. Rapatti (Ed.), *Kaikkien koulu(ksi) - kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä* (pp. 109-124) Äidinkielen opettajain liitto.
- Ahlholm, M. (2020). Kielitaitoiseksi kasvaminen. In L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grunthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (Eds.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (pp. 15-40). Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Retrieved from https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/316123/Ainedidaktisia%20utkimuksia%2018_Suomen%20kieli%20ja%20kirjallisuus%20koulussa%202020.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Andersen, L. K., & Ruohotie-Lyhty, M. (2019). Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? Retrieved from <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>
- Halvari, A., Mattila, P., & Harmanen, M. (2015). Kielikasvatus digiaikaan. In Mustaparta Anna-Kaisa (Ed.), *Kieli koulun ytimessä - näkökulmia kielikasvatukseen* (pp. 33-39) Opetushallitus. Retrieved from https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf
- Harmanen, M., & Kuukka, K. (2020). Kielitietoisesti koulussa - perusopetus ja lukiokoulutus kielitietoisessa käänneessä. In K. Rapatti (Ed.), *Kaikkien koulu(ksi) - kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä* (pp. 25-36) Äidinkielen opettajain liitto.

Honko, M., & Mustonen, S. (2018). Tunne kieli : matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen.

In M. Honko, & S. Mustonen (Eds.), *Tunne kieli : matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen* (1. painos ed., pp. 480 sivua). Helsinki: Finn Lectura.

Ikonen, K. (2005). Maahanmuuttajaoppilaan opetuksen järjestäminen. In K. Ikonen (Ed.),

Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön (pp. 10-23) Opetushallitus.

Isoaho, P. (2012). *Kielellinen erityisvaikeus (SLI) ja sen kehitys ensimmäisinä kouluvuosina :*

lasten kielellisen erityisvaikeuden vaikutuksesta oppimiseen peruskoulun 1.-3. luokilla

Retrieved from

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/35716/kiellelli.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kalliokoski, J., Kumenius, J., Luukka, M., Mustaparta, A., Nissilä, L., & Tuomi, M. (2015).

Kielitiedon opettamisesta. In A. Mustaparta (Ed.), *Kieli koulun ytimessä - näkökulmia*

kielikasvatukseen (pp. 40-46) Opetushallitus. Retrieved from https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf

Kalliokoski, J., Niemelä, H., & Rätty, R. (2020). Kohti monikielistä kouluarkea - miten

opetuskieli ja yhteisön muut kielet elävät limittäin? In K. Rapatti (Ed.), *Kaikkien*

koulu(ksi) - kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä (pp. 207-226) Äidinkielen opettajain liitto.

Kuukka, I. (2012). Koulu identiteettien, kulttuurien ja kielten kohtauspaikkana. In I. Kuukka,

& K. Rapatti (Eds.), *Yhteistä kieltä luomassa - suomea opetteleva opetusryhmässäni* (2.

painos ed., pp. 12-18) Opetushallitus.

- Kuukka, I. (2020). Kielitietoinen koulu rakentaa oppijan identiteettiä. In K. Rapatti (Ed.), *Kaikkien koulu(ksi) - kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä* (pp. 13-24) Äidinkielen opettajain liitto.
- Lilja, N., Luukka, E., & Latomaa, S. (2017). Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. In N. Lilja, E. Luukka & S. Latomaa (Eds.), *AFinLAn vuosikirja* (pp. 11-29). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja. Retrieved from <https://journal.fi/afinlavk/issue/view/4674>
- Mustaparta, A., Nissilä, L., & Harmanen, M. (2015). Kielikasvatus - yhteinen tehtävä. In A. Mustaparta (Ed.), *Kieli koulun ytimessä - näkökulmia kielikasvatukseen* (pp. 7-24) Opetushallitus. Retrieved from https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf
- Nissilä, L. (2010a). Eniten kysyttyä. In M. Päivärinta, & L. Nissilä (Eds.), *Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* (pp. 105-107) Opetushallitus.
- Nissilä, L. (2010b). Oman äidinkielen merkitys. In M. Päivärinta, & L. Nissilä (Eds.), *Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* (pp. 79-80) Opetushallitus.
- Nissilä, L. (2010c). Suomi toisena kielenä valmistavassa opetuksessa. In M. Päivärinta, & L. Nissilä (Eds.), *Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* (pp. 62-78) Opetushallitus.
- Nissilä, L. (2012). Maahanmuuttajaoppilaan arviointi. In I. Kuukka, & K. Rapatti (Eds.), *Yhteistä kieltä luomassa - suomea opetteleva opetusryhmässäni* (pp. 156-160) Opetushallitus.

- Nissilä, L., & Mustaparta, A. (2005). Suomi toisena kielenä -opetus. In K. Ikonen (Ed.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* (pp. 84-117) Opetushallitus.
- Ojutkangas, A. (2010). Oman äidinkielen opetus valmistavassa opetuksessa - haasteita ja mahdollisuuksia. In M. Päivärinta, & L. Nissilä (Eds.), *Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* (pp. 81-88)
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Retrieved from https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2015). Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Retrieved from https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Opetushallitus. (2017a). Kielitietoinen opetus - kielitietoinen koulu. *Opetushallitus*, Retrieved from <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu>
- Opetushallitus. (2017b). Perusopetukseen valmistava opetus. Retrieved from <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/perusopetukseen-valmistava-opetus>
- Päivärinta, M. (2005a). Oppilaan integrointi perusopetuksen ryhmiin. In K. Ikonen (Ed.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* (pp. 54-57) Opetushallitus.

- Päivärinta, M. (2005b). Valmistavan opetuksen järjestäminen. In K. Ikonen (Ed.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* (pp. 43-49) Opetushallitus.
- Päivärinta, M. (2010). Arviointi perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. In M. Päivärinta, & L. Nissilä (Eds.), *Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* (pp. 58-59) Opetushallitus.
- Pollari, J., & Koppinen, M. (2011). *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rapatti, K. (2012). Voiko oppikirjaan upota? - suomi toisena kielenä oppilas oppikirjatekstin lukijana. In I. Kuukka, & K. Rapatti (Eds.), *Yhteistä kieltä luomassa - suomea opetteleva opetusryhmässäni* (2. painos ed., pp. 70-90) Opetushallitus.
- Saario, J. (2012). Suomi toisena kielenä -oppilas ja luokkakeskustelun haasteet. In I. Kuukka, & K. Rapatti (Eds.), *Yhteistä kieltä luomassa - suomea opetteleva opetusryhmässäni* (2. painos ed., pp. 53-69) Opetushallitus.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Retrieved from https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Salo, R. (2014). *Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa* Retrieved from <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526206745.pdf>
- Suuriniemi, S., Ahlholm, M., & Lankinen, N. (2020). Monikielinen pedagogiikka - miksi ja miten? In K. Rapatti (Ed.), *Kaikkien koulu(ksi) - kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä* (pp. 195-206) Äidinkielen opettajain liitto.

Svalberg, A. M. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(4), 287-307. 10.1017/S0261444807004491