

# Monikielisyys aikuisten S2- oppijoiden perusopetuksen matematiikan tunneilla

Niels Aslak Korkeaniemi-Lehtonen

Pro gradu -tutkielma

Turun yliopisto

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Suomen ja sen sukukielten maisteriohjelma

30. huhtikuuta 2021



*Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.*

TURUN YLIOPISTO

Kieli- ja käännöstieteiden laitos / Humanistinen tiedekunta

KORKEANIEMI-LEHTONEN, NIELS ASLAK: Monikielisyys aikuisten S2-oppijoiden perusopetuksen matematiikan tunneilla

Tutkielma, 67 s., sis. 2 liitettä

Kieli: suomi

30. huhtikuuta 2021

-----

Pro gradu -tutkielmani tarkastelee aikuisten perusopetuksen monikielisiä käytänteitä matematiikan oppitunneilla. Tutkimuksen osallistujilla on erilaisia kielellisiä ja koulutukseen liittyviä taustoja, minkä takia tutkimukseni analyysin pääfokus on ollut, missä tilanteissa ja miten monikielisyys ilmenee oppitunneilla erilaisten vuorovaikutusten kautta. Tutkimukseni inspiraationa on ollut muun muassa aiempia tutkimuksia liittyen kielellisiin käytänteihin Suomessa, joissa tutkimuskohteina on ollut nuoria tai aikuisia, joilla on ollut suomi toisena kielenä.

Tutkimuskysymykseni on: *Miten monikielisyys osoittautuu luokkahuonetilanteissa opetustilanteen voimavaraksi?* Pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseeni seuraavien tukikysymysten avulla: 1) *Millä tavalla oma identiteetti peilautuu opetukseen monikielisyiden kannalta?* ja 2) *Miten eri oppijoiden taustat vaikuttavat monikielisyteen ja vaikuttaako monikielisyys positiivisesti vai negatiivisesti luokkahuoneessa?* Tutkimuskysymykset kaikkineen auttavat vastaamaan siihen, miten sosiaaliset ja kielelliset tekijät vaikuttavat monikielisyiden käyttöön ja miten luokkahuoneen vuorovaikutukset ilmenevät.

Tukena näiden kysymysten vastaamiseen olen hyödyntänyt keskusteluanalyysin teoriaa ja metodia, jonka kautta olen pystynyt valitsemaan relevantteja sekvenssejä analysoitaviksi. Sen lisäksi pro gradu -tutkielmani ottaa käyttöön kieleilyyn relevantin teorian, joka myös tukee tutkimuskysymystäni. Analyysini koostuu videonauhoitetuista matematiikan oppitunneista, joilla aitoja vuorovaikutustilanteita syntyy. Osallistujien määrä on 14 oppijaa ja materiaali koostuu noin 10 tunnin nauhoituksesta. Analyysini, jossa on 5 tilannesidonnaista alakategoriaa, näyttää miten oppijat käyttävät kielellisiä resursseja eri tavalla, joko sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tai sitten oppimistilanteissa hyödyksi. Analyysini osoittaa myös, miten oppijat rakentavat yhteisymmärryksen käyttämällä kielellisiä resurssejaan tai kompetenssejaan. Johtopäätökseni on, että opettajan myönteinen asenne yhdistettynä kielelliseen ja kulttuuriseen tietoisuuteen antaa mahdollisuuden oppijoiden käyttää kaikkia heidän kompetenssejaan opetustilanteissa. Monikielisyiden läsnäolo opetuksessa antaa myös opettajalle mahdollisuuden kartoittaa ja hahmottaa oppijoiden jo ennen oppimaa tietoa, niin että konsepteihin ei sinänsä tarvitse keskittyä, vaan enemmänkin suomenkieliseen sanastoon ja oppimistraditioihin. Integroitu monikielinen käytäntö opetuksessa tukee myös aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelmaa ja nopeuttaa tavoitetta saada oppijat eteenpäin, joko työelämän tai jatko-opintopolulle.

Asiasanat: S2, monikielisyys, kieleily, aikuisten perusopetus, keskusteluanalyysi

# Sisällysluettelo

<b>1. JOHDANTO .....</b>	<b>7</b>
1.1 TUTKIELMAN LÄHTÖKOHTA – AJATUKSESTA OPINNÄYTETYÖHÖN.....	7
1.2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA .....	8
1.3 KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ LIITTYEN TOISEN KIELEN OPPIMISEEN .....	9
1.4 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN RAJOITUS .....	12
<b>2. KESKUSTELUNANALYYSIN OSA-ALUEITA TEORIANA JA METODINA .....</b>	<b>14</b>
2.1 KESKUSTELUNANALYYSIN PÄÄPIIRTEET SUHTEESSA AINEISTOON .....	14
2.2 MONIKIELISYYS JA SEN PAIKKA LUOKKAHUONEESSA .....	15
2.3 PUHUMISEN, KUULEMISEN JA YMMÄRTÄMISEN HAASTEET .....	18
2.4 ETNOGRAFINEN NÄKÖKULMA .....	20
2.5 VYGOTSKYN SOSIOKULTTUURINEN NÄKÖKULMA .....	21
2.6 AFFORDANSSIT .....	23
<b>3. KIELEILYN NÄKÖKULMA MONIKIELISYYDEN TARKASTELUUN .....</b>	<b>25</b>
3.1 KIELEILY TEORIANA .....	25
3.2 KOODINVAIHDON JA KIELEILYN EROT.....	26
3.3 KIELEILY OSANA OPETUSTA JA KIELENKÄYTTÄJÄN KEHITYSTÄ.....	27
3.4 KIELI-IDEOLOGIOIDEN ASEMA OSANA LUOKKAHUONEEN VUOROVAIKUTUSTA.....	28
<b>4. MATEMATIIKAN OPPITUNTIEN ANALYYSI .....</b>	<b>30</b>
4.1 AINEISTON KUVAUS .....	30
4.2 TERMISTÖN OPPIMINEN JA YMMÄRTÄMINEN.....	31
4.3 TEHTÄVÄNANTO OPETTAJAN NÄKÖKULMASTA.....	34
4.4 TEHTÄVÄNANTO OPPIJAN NÄKÖKULMASTA .....	38
4.5 OMA ÄIDINKIELI ”SALAKIELENÄ” .....	41
4.6 KULTTUURISIDONNAISIA SANOJA, JOTKA ESIINTYVÄT LUOKKAHUONETILANTEISSA .	45
<b>5. TULOSTEN POHDINTA JA VERTAILU MUIHIN TUTKIMUKSIIN .....</b>	<b>49</b>
5.1 YHTEENVETO.....	49
5.2 AIPE-OPETUSSUUNNITELMAN TAVOITTEET ANALYYSIN TULOSTEN VALOSSA .....	51
5.3 TUTKIMUSTULOKSENI AIEMPIEN TUTKIMUSTEN VALOSSA SUOMESSA .....	52
<b>6. LOPUKSI .....</b>	<b>57</b>
<b>7. LÄHTEET .....</b>	<b>58</b>
<b>8. LIITTEET .....</b>	<b>61</b>



# 1. Johdanto

## 1.1 Tutkielman lähtökohta – ajatuksesta opinnäytetyöhön

Tämän pro gradu -tutkielman idea syntyi keväällä 2017, kun olin suomen kielen harjoittelijana eräässä oppilaitoksessa Länsi-Suomessa. Kevätlukukauden aikana saapui ryhmä nuoria pakolaisia ja turvapaikanhakijoita opistolle suorittamaan aikuisten perusopetuksen koulutusta (tästä lähtien lyhennetty AIPE). Harjoittelun myötä aloin kiinnittää huomiota oppijoiden kielenkäyttöön ja huomasin, kuinka suuri rooli omalla ensikielillä (engl. first language) oli opetuksessa. Minua kiinnostaa, miten ihmiset käyttävät kieltä eri tilanteissa, ja sillä tavalla aiheeni muodostui. Huomasin, että oppijoilla oli monia eri koulutustaustoja, joten omasta äidinkielestä oli hyötyä kartoittamisvaiheessa, kun piti saada selville, mitkä aiheet jo ennestään olivat tuttuja. Toinen motivoiva seikka tämän aiheen yhteydessä on huomio suomi toisena kielenä opetukseen aikuisten näkökulmasta, kun katsotaan yhteiskunnallisesta perspektiivistä, koska loppujen lopuksi on kyse maahanmuuttajien sopeutumiskykyjen luomisesta ja heidän mahdollisuuksistaan integroitua Suomeen. 2015 pakolaiskriisin myötä Suomeen on tullut lisääntyvä joukko suomi toisena kielenä -oppijoita, minkä takia tutkimus siitä, miten nopeasti he oppivat kieltä ja millä oppimisstrategioilla siihen päästään, on osoittautunut olevan relevantti tutkimuskohde sekä Suomessa että myös muualla Euroopassa. Tutkimukseni kohteena ovat monikieliset käytänteet ja se, missä kontekstissa ne esiintyvät luokkahuonetilanteessa. Kyseessä ovat institutionaaliset vuorovaikutustilanteet, joita aion tarkastella Salla Kurhilan (2006) ja Inkeri Lehtimajan (2012) tapaan keskusteluanalyysin keinoin. Analyysini keskipisteenä tulee siis olemaan tilannesidonnaisia sekvenssejä, joissa tarkastelen monikielisiä toimintoja (esimerkiksi *kieleily*, englanniksi *translanguaging*, jonka määrittelen myöhemmin luvussa 3).

Suomessa on tähän mennessä tutkittu monikielisyyttä institutionaalisessa kontekstissa, esimerkiksi koulujen luokkahuonetilanteita, mutta niissä tutkimuksissa kohderyhmänä ovat olleet teini-ikäiset maahanmuuttajataustaiset nuoret suomalaiset (ks. esimerkiksi Lehtimaja 2012 ja Lehtonen 2015). Käytän tässä tutkimuksessa Heini Lehtosen käsitettä *maahanmuuttaja* tai *maahanmuuttajataustainen*, joka koskee siis henkilöitä, jotka ovat joko tulleet Suomeen varhaisiässä tai jotka ovat syntyneet Suomessa, mutta joiden vanhemmat ovat kotoisin jostain muualta kuin Suomesta (Lehtonen 2015, 93). Siinä mielessä oma aineistoni on hyvin erilainen, koska se koostuu pakolaisista ja

turvapaikanhakijoista, jotka tulivat pakolaisaallon myötä Suomeen vuonna 2015 (lisää aineistosta ja aineistonkeruusta luvussa 4). Sen lisäksi suurin osa oppijoista aineistossani on yli 18-vuotiaita, eli nuoria aikuisia, joiden koulutustausta on hyvin erilainen ja monitasoinen verrattuna esimerkiksi Lehtimajan (2012) aineistoon, joka ryhmänä on homogeenisempi kuin oma aineistoryhmäni. Analyysini jälkeen haluan pohtia monikielisyttä luokkahuoneessa ja katsoa, miten viranomaiset eli Opetushallituksen opetussuunnitelma liittyen aikuisten perusopetukseen asennoituu aiheeseen ja miten opetussuunnitelman tavoitteet korreloivat tulosteni kanssa. Lopuksi aion vertailla tutkimustani ja tuloksiani muihin kotimaisiin tutkimuksiin (Aalto 2019, Kurhila 2006, Lehtimaja 2012 ja Lehtonen 2015), joiden teemana myös on ollut monikielisyys ja kielelliset käytänteet jossain muodossa.

## **1.2 Tutkimuksen teoreettinen tausta**

Toisen kielen omaksumista (engl. second language acquisition - SLA) on tutkittu paljon Yhdysvalloissa ja erityisesti latinotaustaisissa ympäristöissä (ks. Garcia & Wei 2014). Suomessa on, kuten mainittu, tutkittu suomea toisena kielenä -oppijoita jonkun verran, joista monet tutkimukset ovat sijoittuneet pääkaupunkiseudulle (ks. Lehtimaja 2012 ja Lehtonen 2015). Yleensä tähän aihepiiriin kuuluvat tutkimukset ovat kiinnittäneet huomionsa kohdekielen oppitunteihin, eikä niinkään aineopintoihin, jotka sinänsä ovat yhtä tärkeitä, jos esimerkiksi tarkistaa AIPÉ opetussuunnitelmaa (ks. Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017).

Pro gradu -tutkielmani kannalta kiinnostava on Niina Liljan (2014) artikkeli, jossa hän tarkastelee suomea toisena kielenä opiskelevien oma-aloitteisia kysymyksiä matematiikan oppitunneilla. Oma-aloitteiset kysymykset auttavat häntä kartoittamaan minkälaisia asioita on jäänyt ymmärtämättä tai minkälaisiin kysymyksiin tai aiheisiin on tarvittu tarkennusta (Lilja 2014, 26). Näihin kysymyksiin liittyy laajempi keskustelu kieli- ja kulttuuritietoisesta opetuksesta, joista esimerkiksi DIVED-hanke ”Sukella kieleen ja kulttuuriin”, tuo esille työkaluja opettajille, niin että opetuksesta tulisi hyödyllisempää monikielisiin ja monikulttuurisiin luokkahuoneisiin (DIVED-hanke, 2017–2020). Tämä näkökulma tukea osaltaan omaa lähtökohtaani, jolla haluan osoittaa miten monikielisyys voi edesauttaa samaa pyrkimystä, eli auttaa havaitsemaan, mitä oppijat jo aikaisemmin ovat oppineet ja mitkä asiat ovat vielä oppimatta. Yhdysvalloissa on myös tutkittu oppijoiden oppimista kieleilyn kautta, ja miten termistön oppimista voi vahvistaa käyttämällä monikielisiä toimintoja, esimerkiksi latinotaustaisten oppijoiden



matematiikan tunneilla yläkoulussa (engl. secondary school), ja miten monikielisiin toimintoihin suhtaudutaan, varsinkin opettajan näkökulmasta (García & Wei 2014, 95–97). Omassa tutkimuksessani samat asiat ovat kiinnostuksen kohteena, mutta näkökulmani ottaa huomioon oman ensikielen käytön resurssina siten, että oppija voi ilmaista tietämättömyytensä tai tietonsa. Kuten Lilja (2014) mainitsee artikkelissaan, on kiinnitettävä huomio siihen, että matematiikkaan ja reaaliaineisiin kuuluu oma kieli, eli aiheidonnainen sanasto ja termistö. Siinä mielessä suomi toisena kielenä -oppija on tilanteessa, jossa hänen pitää oppia suomea ja esimerkiksi matematiikkaa samanaikaisesti (Lilja 2014, 29–30). Toinen hyvin tärkeä seikka matematiikan opetuksessa on huomioida se, että oppijat harvoin käyttävät oppimaansa matematiikan kieltä luokkahuoneen ulkopuolella, joka sinänsä on opetuksen tavoite esimerkiksi suomi toisena kielenä – opetuksessa. Eija Aallon (2019) tuore väitöskirja tarkastelee myös, miten kieli toimii työkaluna aineiden oppimisessa, eli miten kieli on sekä päämäärä että välittäjä oppimisprosessissa (Aalto 2019, 26). Kielen käyttö ja oppiminen on siis yhdistettävä toiminta, jota ei seurata lineaarisena kanonisena toimintana, vaan sen sijaan oppimispolkuna, joka riippuu oppijan omista kielellisistä resursseista ja taustoista, joka sen lisäksi on tilannesidonnainen (Aalto 2019, 28–29). Eija Aalto (2019) tuo siinä yhteydessä kieleilyn esille mahdollisena tekijänä oppijoiden kielellisen kehityksen saavuttamiseksi.

### **1.3 Keskeisiä käsitteitä liittyen toisen kielen oppimiseen**

Tässä alaluvussa selvitän keskeisiä käsitteitä, jotka liittyvät tähän pro gradu - tutkielmaan. Viranomaisten keskuudessa termiä suomi toisena kielenä -oppija voi löytää Opetushallituksen (2020) kotisivuilta, jossa suomi toisena kielenä -oppija (tästä lähtien S2-oppija), on henkilö, jonka äidinkieli on muu kuin suomi, ruotsi tai saame,<sup>1</sup> tai on esimerkiksi paluumuuttaja tai adoptoitu lapsi.

S2-oppijat opiskelevat siis suomea kohdekielen ja kohdekulttuurin sisällä (eli Suomessa), ja silloin kyseessä on suomi toisena kielenä. Jos oppijat opiskelisivat suomea ulkomailla, vaikka yliopistossa, kyseessä on suomi vieraana kielenä (Jantunen 2005, 105.). Jantusen rinnalla käytän samaa määritelmää kuin Minna Suni, joka määrittelee artikkelissaan toisen ja vieraan kielen oppimisen eron seuraavasti:

---

<sup>1</sup> Ruotsia ja saamea puhuville on oppiaine nimeltään suomi toisena kotimaisena kielenä, joka on toinen opetusjärjestely.

*”Toinen kieli erotetaan käsitteenä vieraasta kielestä oppimisympäristön perusteella: siinä missä vieras kieli opitaan ympäristössä, jossa kyseistä kieltä ei käytetä päivittäisenä viestintävälineenä, toinen kieli opitaan ympäristössä, jossa opittava kieli on jatkuvasti läsnä.”* (Suni 2008, 2)

Oppimäärää, joka liittyy S2-oppijoiden lukujärjestykseen, kutsutaan *suomi toisena kielenä ja kirjallisuus*, joka ei ole pakollinen, vaan mahdollista valita, jos on kiinnostunut (Opetushallituksen S2-opetussuunnitelma 2020). Uusimmassa opetussuunnitelmassa on myös painotettu tärkeyttä ymmärtää, että oppijan tavoite kielitaidon saavuttamisesta ei aina tarvitse olla ensikielisten, eli syntyperäisten tasolla, koska kieli jäsenyyden tekijänä voi olla hyvin erilainen tavoitteena yksilökohtaisesti (ibid). S2 voi siis ymmärtää kattoterminä, joka liittyy kielimuotoon, puhujaryhmään, oppiaineeseen tai tutkimussuuntaukseen (ibid).

Pro gradu -tutkielmassani tulee esille monia erilaisia käsitteitä, jotka viittaavat kieleen ja sen käyttämiseen, esimerkiksi *ensikieli*, *välikieli* ja *monikielinen*. Ensikieli (engl. first language) on se kieli, jota henkilö oppii ensimmäisenä. Tutkimuskirjallisuudessa on ennen käytetty termiä *äidinkieli*, mutta tämä voi osoittautua ongelmalliseksi ja harhaanjohtavaksi, koska äidinkieli voi yhtä hyvin olla esimerkiksi isältä opittu kieli. Käytän myös termiä *ensikieli* siinä mielessä, että se kuvaa yksilön tai ihmisen kieltä, jota hän hallitsee parhaiten, lukuun ottamatta niitä henkilöitä, jotka puhuvat kahta tai useampaa kieltä samalla tasolla ja sen takia voidaan kategorisoida kaksi- tai monikielisiksi. Ensikieli on myös neutraalimpi termi, joka on osuvampi termi, jos kuvitellaan, että henkilö varhaisiässä on puhunut kurdia, mutta perheen kanssa on muuttanut Suomeen pienenä ja omaksunut suomen kielen ensikieleksi. Siinä tilanteessa kurdi ei enää ole ensikieli, vaan sitä voi luokitella toiseksi kotikieleksi.

Välikieli (engl. interlanguage, IL) on tärkeä käsite, kun tarkastellaan monikielisyyttä, kuten tässä pro gradu -tutkielmassa. Välikieli on osa sitä prosessia ja sitä suhdetta, joka kehittyy lähdekielen matkalla kohti kohdekielen omaksumista. Kielen jatkuva kehitys tuo uusia kerroksia ja jokaisen kerroksen lisääminen voidaan ymmärtää uutena välikielenä. Välikieli pitää nähdä jatkumona, eikä niinkään staattisena yksikkönä. Välikielten kehittymisten yhteydessä puhutaan siirtovaikutuksesta (engl. transfer). Siirtovaikutukset voivat joko olla positiivisia, eli silloin kun ensikielen ominaisuuksia (lue elementtejä tai

rakenteita) hyödynnetään kohdekielen oppimisessa tai negatiivisia, jossa puhutaan interferenssistä (engl. interference), eli kun lähdekielen ominaisuuksia siirretään opetettavaan kieleen, vaikka ne eivät siihen sopisikaan (Saville-Troike 2012, 19.). Tärkeä ja keskeinen käsite on myös *monikielinen*. Käytän pro gradu -tutkielmassani tätä käsitettä, koska monet oppijoista ovat jo ennen Suomeen tuloa kaksi- tai monikielisiä. Monikielinen on siis henkilö, joka puhuu useampaa kuin kahta kieltä. Käsitteen yhteydessä en ota kantaa siihen, millä tasolla henkilöiden monikielisyys on, eli siihen voi sisältyä sekä funktionaalinen että reseptiivinen kielitaito, jonka määritelmä tulee seuraavassa kappaleessa.

Kun puhutaan toisen kielen omaksumisesta, on myös syytä tarkentaa, että aineistossani tarkasteltavat oppijat kuuluvat sekventaalisiin, monikielisiin oppijoihin, koska kohdekielen omaksuminen tapahtuu oman ensikielen omaksumisen jälkeen, eikä simultaanisesti (Saville-Troike 2012, 13). Maahanmuuttajille suomi toisena kielenä on rinnakkaisesti ja samanaikaisesti olemassa heidän ensikielensä kanssa, mutta oppimisen kannalta opetus ja vuorovaikutus muiden kieltenkäyttäjien kanssa nopeuttaa tätä oppimisprosessia (Sunni 2008, 2). Heini Lehtonen (2015) on väitöskirjassaan havainnut, että suomen kielen käyttö ja taito kohdistuu pelkästään suomalaisuuteen, mutta samalla suomen kieli toimii ulkomaalaisten yhteisenä ja yhdistävänä kielenä kouluissa (Lehtonen 2015, 103). Pro gradu -tutkielmassani käytän myös määritelmää monikielinen, koska aineiston osallistujista suurin osa puhuu useampaa kieltä. Monikielisiin toimintoihin ja niiden vuorovaikutustilanteisiin kuuluvat myös käsitteet reseptiivinen ja funktionaalinen kaksikielisyys. Vuorovaikutuksen kannalta on tärkeä erottaa reseptiivinen ja funktionaalinen kaksikielisyys. Oppimiskontekstissa on siis kyse oppijan osallistumismahdollisuuksista vuorovaikutuksissa, joissa funktionaalisuus perustuu käyttöpohjaiseen käsitykseen kielestä (Aalto et al. 2009, 404.). Funktionaalisuus perustuu siihen, että oppija pystyy tuottamaan kohdekieltä, eikä pelkästään ymmärrä toisen puhujan puhuttua kieltä, jota kutsutaan reseptiiviseksi kielitaidoksi (Kaivapalu & Muikku-Werner 2010, 69). Aineistossani on kyse matematiikan B-ryhmästä, joka kyseisessä oppilaitoksessa kategorisoidaan keskitasoksi oppilaitoksen oman kurssisuunnittelun takia. Kurssien sisältöjen perusteella ryhmä opiskelee peruskoulun päättövaiheen alkuosaa (ks. Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017). Tämä tarkoittaa periaatteessa, että oppijoiden keskuudessa ei ole yksilöitä, joita

voisi luokitella reseptiivisiksi kaksikielisiksi, jonka takia en siihen aiheeseen kiinnitä sen enempää huomiota.

He kaikki ovat funktionaalisia kaksikielisiä, mutta funktionaalisuus itsessään on hyvin eritasoinen oppijoiden keskuudessa. Funktionaalisuus näkyy opetuksessa toimintana, jossa korostetaan oppijoiden kielenkäyttöä viestinnän välineenä ja sen kautta sosiaalisen toiminnan tuloksena (Aalto et al. 2009, 407.). Samanaikaisesti luokkahuoneessa korostetaan suullista kielitaitoa, jossa kieliopilliset analysoitavat säännöt ja muodot eivät ole ensisijaisessa asemassa (ibid). Koska oppijoilla voi olla hyvin erilaisia kielitaitotaustoja, jokaisen oppijan eri kielitaidon osa-alueiden painopiste voi vaihdella paljon, joka luo haasteita opetukseen. Sen takia funktionaalinen opetuskäsitys ei itsestään luo opetusta, vaan toimii jäsentäjänä, niin että tehtävänä on seurata ja reagoida siihen, mitä oppijat ovat oppineet luokkahuoneen ulkopuolella, jossa sitä voidaan tarkastella sosiaalisena toimintana (Aalto et al. 2009, 407–408). Aalto et al. (2009) puhuvat myös *jaetusta kognitiosta*, eli siitä, miten sosiokulttuurisesta ja funktionaalisesta näkökulmasta kieli ei ole puhujan sisäistä toimintaa, vaan tieto, merkitys ja käyttö, jotka koostuvat ympäröivästä maailmasta. Aineistossani on kuitenkin huomioitava, että kaikki oppijat eivät osallistu yhtä aktiivisesti opetukseen ja sen mahdollisiin vuorovaikutuksiin. Kehitys ei ainoastaan tule esille oppijoiden keskeisessä toiminnassa ja vuorovaikutuksessa, vaan voi myös tulla esille opettaja-oppija vuorovaikutuksessa, niin että oppija oppii hallitsemaan omaa oppimistaan opettajan tehtävänannon kautta (Aalto et al. 2009, 411.). Oppijoiden eri aktiivisuusasteet eivät välttämättä johdu oppijoiden välisistä eri suomen kielen tasoista, vaan kyseessä voi myös olla henkilökohtainen motivaatio ja muita seikkoja (Aalto et al. 2009, 411–412).

## **1.4 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen rajoitus**

Olen muokannut tutkimuskysymykseni seuraavalla tavalla, että ensin esitän pääkysymykseni ja sen alla tulee tuki- ja alakysymykset, jotka yhteensä määräävät tutkimukseni suuntauksen.

Pääkysymykseni tutkimuksessani tulee olemaan:

- *Miten monikielisyys osoittautuu luokkahuonetilanteissa opetustilanteen voimavaraksi?*

Tuki- tai alakysymyksiä:

- *Millä tavalla oma identiteetti peilautuu opetukseen monikielisyyden kannalta?*

- *Miten eri oppijoiden taustat vaikuttavat monikielisyyteen ja vaikuttaako monikielisyys positiivisesti vai negatiivisesti luokkahuoneessa? (ts. miten monikielisuuden tai oppijoiden performanssien käyttö vaikuttaa ilmapiiriin luokkahuoneessa tai opettajan ja oppijan väliseen suhteeseen?)*

Alakysymykset ovat tukikysymyksiä pääkysymyksen vastaamiseksi. Tutkimuksen rajoittamiseksi olen valinnut sosiokulttuurisen näkökulman Vygotskyn teorian pohjalta ja keskusteluanalyysin sosiolingvistikseen näkökulmasta. Valintani johtuu siitä, että aineistoni on suhteellisen kapea ajatellen nauhoitettua materiaalia. Toisaalta ryhmän jäsenet edustavat suuria eroja kielitaitotasoltaan ja taustoiltaan, jonka takia sosiolingvistinen näkökulma antaa analyysille kiinnostavia аспектеja.

Rajoituksena pro gradu -tutkielmassani olen asettanut keskusteluanalyysin osa-alueet niin, että eleet, ilmeet ja prosodia eivät ole analysoitavana, koska pääfokukseni on sosiokulttuurisen tutkimuksen piirissä. Sen sijaan olen ottanut käyttöön kieleilyn teoreettisena kehyksenä, jonka aion esittää analyysissäni. Aineiston suppeuden vuoksi tulen esittämään sosiolingvistisen näkökulman hyvin pinnallisesti, mutta siinä olisi kiinnostava lähtökohta, jos aiheeseen sukeltaisi syvemmälle joskus myöhemmin ja aineisto koostuisi suuremmasta ryhmästä.

## 2. Keskustelunalyysin osa-alueita teoriana ja metodina

### 2.1 Keskustelunalyysin pääpiirteet suhteessa aineistoon

Tutkimusmenetelmäksi olen valinnut keskustelunalyysin. Keskustelunalyysin kautta pystyy sekä havainnollistamaan kommunikatiivisia aspekteja että sosiaalisia vuorovaikutuksia institutionaalisessa kontekstissa (Stevanovic et al. 2016, 17.). Sacksin et al. (1974) mukaan keskeisenä asiana keskustelunalyysissa on osallistujien mahdollisuus koordinoida yhteistoimintaa, mutta sen edellytyksenä on osallistujien *jaettu mentaalinen maailma*, joka aineistossani ei ole itsestään selvä, kun oppijoilla on erilaisia etnisiä ja kulttuurisia taustoja, jotka voivat vaikuttaa siihen, miten asioita ymmärretään ja nähdään. Tämä luo toisaalta mahdollisuuden tutkia minkälaisia kielellisiä valintoja oppijat ottavat käyttöön päästäkseen yhteisymmärrykseen ja kehittämään yhteistä jaettua mentaalista maailmankuvaa.

Keskustelunalyysi on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä. Se on empiirinen, havaintoihin perustuva tutkimusmenetelmä, joka perustuu induktiiviseen tutkimusotteeseen, eli tutkimusote edistyy pienistä havainnoista ja yksityiskohdista aina laajempiin kokonaiskuviin ja yleistyksiin. Tätä kutsutaan bottom-up menetelmäksi (Vatanen 2016, 312.). Keskustelunalyysi on hyvin hermeneuttinen tutkimusmenetelmä, niin että aineistoa tutkittaessa syvemmällä ymmärryksellä, alustavat tutkimuskysymykset ja hypoteesit voivat tarkentua, ja niitä voi muokata uudelleen aineiston tarkastelun prosessissa (Vatanen 2016, 320). Aineiston rooli on aivan keskeisessä asemassa keskustelunalyysissa, jossa tutkija ei omatahtoisesti määrää mitä aineistossa tapahtuu, vaan analysoitavana on tositahtumaseikat, joiden toimintaa ensisijaisesti on tarkasteltava niiden luonnollisessa ympäristössä, esimerkiksi luokkahuoneessa, lääkärinvastaanotolla tai koulutuslaitoksen kansliassa (Vatanen 2016, 313). Tätä monikielistä käytäntöä tukee Garcían ja Weinin (2014) teoria kieleilystä, jonka seurauksena analyysini tulee koostumaan näistä kahdesta eri näkökulmasta monikielisyyden käytöstä S2-oppijoiden institutionaalisissa tilanteissa. Tarkistettavat vuorovaikutukset ovat kuten mainittu, kerätty luonnollisissa tiloissa, jotka voidaan jakaa arkivuorovaikutuksiin, esimerkiksi tietty sosiaalinen ryhmä, jonka vuorovaikutusta tarkastellaan erilaisissa arkipäivät tilanteissa (ks. Lappalainen 2004) tai institutionaaliin vuorovaikutuksiin (Vatanen 2016, 314).

Keskustelunanalyysiin kuuluu oma metodiikkansa eli litterointi. Litteraatti, joka on litteroinnin tulos, on vahvasti sidoksissa analyysiin, koska litteraatissa on jo otettu kantaa siihen, mitä analyysissa aiotaan ottaa esille ja samalla on myös poissuljettu seikkoja, joita tutkija ei ota huomioon omassa analyysissään (Vatanen 2016, 316). Periaatteessa kaikki puheeseen ja muuhun käyttäytymiseen liittyvät asiat, kuten eleet, katseet ja muu nonverbaalinen toiminta kuuluvat keskustelunanalyysin piiriin, mutta toisaalta kaikkiin asioihin ei pysty kiinnittämään huomiota (Vatanen 2016, 316–317.). Litterointiin kuuluu käyttää tietyntylaisia litterointimerkkejä. Vakiintunein tapa on ollut Gail Jeffersonin (2004) litterointijärjestelmä, jota monet keskustelunanalytikot ovat käyttäneet myöhemmin.

## 2.2 Monikielisyys ja sen paikka luokkahuoneessa

Euroopan Unionin Neuvoston mukaan (Council of Europe, 2020) monikielinen (englanniksi plurilingual) käsitteenä liittyy kolmeen eri kategoriaan eli 1) kieliin, joita opetetaan kouluissa, 2) kieliin, jotka tunnustetaan kouluissa, mutta joita ei opeteta ja 3) kieliin ja kulttuureihin, jotka ovat läsnä olevia kouluissa, mutta joita ei tunnusteta eikä opeteta. García ja Wei (2014) määrittelevät käsitettä niin, että monikielinen (plurilingual) viittaa yksilön kielenkäyttöön erilaisissa kielellisissä tarkoituksissa, kun taas termiä monikielinen (multilingual) käytetään viitattaessa erilaisiin kielellisiin monimuotoisuuksiin liittyen yhteiskunnallisiin ryhmiin. Molemmista käsitteistä käytän suomeksi termiä monikielinen. Viitataan tässä pro gradu –tutkielmassa ensimmäiseen termiin, joka englanniksi on *plurilingual*. Euroopan Unionin Neuvoston määritelmään liittyy myös käsitys siitä, että kun puhutaan kaksikielisyydestä tai monikielisyydestä luokkahuonetilassa, luokassa siis puhutaan enemmän kuin yhtä kieltä, eli niin kuin aineistossani tulee ilmi (Ibid.).

Vuonna 2006 ilmestyneessä Euroopan komission raportissa Euroopan väestöstä 56 % oli kaksikielisiä ja 28 % oli jopa kolmikielisiä (García & Wei 2014, 47). García ja Wei (2014) kritisoivat koulujen suhtautumista monikielisyyteen ja sen rooliin kouluissa. He toteavat, että monesti akateeminen standardi kouluissa on, että opetuksen lähtökohta on monikielinen ja kaksikielisyys toimii toissijaisena (ibid). Syitä tähän monikieliseen järjestelyyn pitää löytää juurtuneista yhteiskunnallisista valta-asemista ja normeista, jotka vaikuttavat koulujen toimintoihin ja suhtautumiseen. Suomessa tämän lähtökohdan voi päivittää vuoteen 1997, jolloin suomalaista kotoutumispolitiikkaa ja uusien yhteiskunnan jäsenien asemaa ja kulttuurisia oikeuksia määriteltiin ensimmäistä kertaa. Paradigmaan

on kuulunut tavoite siitä, että maahanmuuttajat omaksuisivat suomen tai ruotsin kielen nopeasti, niin että he pystyisivät osallistumaan yhteiskuntaelämään ja työmarkkinoille. Samanaikaisesti pidettiin oman äidinkielen ylläpitämistä menestyksenä yksilöille ja koko yhteiskunnallekin (Saukkonen 2012, 232.). Vuonna 2017 julkaistussa *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* on lisätty uutena asiana myös AIPE opiskelijoiden oikeus saada opetusta omalla äidinkielellä opiskelun tukena (Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017, liite 3, 229). Vaikka uudistus on positiivinen verrattuna vanhaan opetussuunnitelmaan vuodelta 2015, oppijat törmäävät samoihin ongelmiin kuin tavallisen perusopetuksen oppijat suhteessa oman äidinkielen opetukseen. Kunnat ovat vastuussa opetuksen järjestämisestä, mutta etäisyydet kunnissa ja pätevien opettajien puute on todellisuudessa tekijöitä, jotka vähentävät oppijoiden oman äidinkielen oppimisen mahdollisuuksia. Toinen laadukkaan opetuksen ongelma on se, että oman äidinkielen opettajille ei ole asetettu kriteereitä kelpoisuudesta (Saukkonen 2012, 235–236.). Lapsiperheissä opetus jää sen takia pitkälti perheen omalle vastuulle, mutta aineistossani monet oppijoista ovat tulleet Suomeen nuorina yksinäisinä aikuisina, ja siitä syystä heillä ei ole perhetukea (Saukkonen 2012, 235).

Naapurimaassa Ruotsissa on kokeiltu ratkaista kohdekielen vaikeudet (eli tässä tapauksessa ruotsi) ja ainepohjainen kieli (matematiikka) käyttämällä matematiikkalaboratorioita, joihin aineenopettajan lisäksi osallistuu toisen kielen - opettaja. Tämä liittyy englanninkieliseen termiin *situated learning*, eli kun kielestä tulee työkalu matematiikan termistön ja erikoiskielen oppimiseen (Thunberg et al. 2016, 169.). Tähän voi myös liittää Lev Vygotskyn (1981) teorian lähikehityksen vyöhykkeestä, jonka teoreettisen kehityksen esittelen tarkemmin alaluvussa 2.4, sopii hyvin yllämainittuun ajatukseen käsitteestä *situated learning*. Oppijoiden omat kysymykset rakentavat oppimista sen myötä, kun sanastoa ja termistöä lisääntyy keskustelun kautta. Tämä vie oppimista eteenpäin ja rakentavat kerroksia ajatuksista ja ymmärryksestä (Thunberg et al. 2016, 173.). Matematiikkalaboratorio on kehitetty tutkijoiden mainitsemista syistä matematiikanopetukseen liittyviin ongelmiin, jotka ovat seuraavat: 1) yksinäinen työskentely kirjan parissa, 2) epäselvät päätavoitteet kurssista, 3) puuttuva ymmärrys reaaliaineen erikoiskielestä ja 4) opetuksesta eriytyvät tavat laskea (Thunberg et al. 2016, 168). Thunberg (2016) kollegoineen ovat tulleet siihen johtopäätökseen, että kokonaisymmärryksen puuttuminen johtaa oppijoiden epämotivoituneeseen tilaan.



García ja Wei (2014) käyttävät termiä *kaksikielinen opetus* sateenvarjonkäsitteenä, kun on kyseessä kaksi-, kolme- tai monikielinen opetus, samalla tavalla, kun omassa aineistossani. Bakhtin (1981) ja myöhemmin Dufva ja Pietikäinen (2009) haastavat tätä ajatusta kielten keskeisestä erottamisesta. Pääkäsitteenä esiintyy *heteroglossia*, joka liittyy olettamukseen siitä, että kieli nähdään useiden kielenkäyttäjien näkökulmasta. Ei ole siis esimerkiksi olemassa yhtä suomea, ruotsia tai arabiaa, vaan sen sijaan kieltä on katsottava monimuotoisena ja vaihtelevana ilmiönä (Dufva & Pietikäinen 2009, 6.). Garcian ja Wein (2014) mukaan kaksikielinen opetus on erilaista verrattuna monikieliseen opetukseen. Opetus muodostuu sekä reaaliaineen opetuksesta että kieliopista tai kielen oppimisesta. Useammin käytetään kahta tai useampaa kieltä opetuksessa työkaluna, kuten omassa aineistossani, jossa opettaja käyttää suomea ja englantia, kun taas oppijat käyttävät taas arabiaa (Garcia & Wei 2014, 48.).

Monikielisessä luokkahuoneessa opettajalta vaaditaan, että hän pystyy opettamaan toisena kielenä -oppijoille aineen sisäistä akateemista kieltä ja termistöä, vaikka monilla ei ole siihen vaadittavia taustoja, kuten esimerkiksi erityisopettajan tai S2-opettajan pätevyyttä (Aalto 2019, 36). Tätä kantaa tukevat myös Jyväskylän yliopiston työryhmä *Building Blocks*, joka tutkii maahanmuuttajataustaisten riittävää kielitaitoa työmarkkinoilla. Vastajulkaistussa artikkelissaan Sanna Mustonen, Pauliina Puronen ja Minna Suni (2020) toteavat, ettei opettajilla ammatillisissa koulutuksissa aina ole resursseja havaita välttämättömiä osallistumisteitä, kun maahanmuuttajataustaiset oppijat istuvat keskenään, eivätkä ole vuorovaikutuksessa suomea ensikielenään puhuvien kanssa. Toisaalta heidän tutkimuksensa osoittaa, että opettajat eivät halua *toiseuttaa* (engl. othering) oppijoitaan ja antavat heidän silloin tukeutua toisiinsa kielellisesti (Mustonen et al. 2020). Olli Löytty (2005) kuvailee toiseutta viittaavan eroavaisuuksiin kantaväestön ja maahanmuuttajien välillä. Toiseuteen kuuluu yleensä negatiivinen kuvaus eroavaisuuksista, jossa maahanmuuttajasta henkilökohtaisesti tai hänen kulttuuristansa tehdään vertailu, joka on vähemmän arvoinen, eli toinen (Löytty 2005, 162). Paradoksaalisesti tutkijoiden havaintojen mukaan, melkein täysin maahanmuuttajataustaisissa luokissa oman kielen käyttöä rohkaistaan, kun taas päin vastoin kantaväestön painotteisissa luokissa oman ensikielen käyttöä pidetään huonona asiana suomen kielen oppimisen kannalta (Mustonen et al. 2020). Mustonen et al. (2020) korostavat tässä ongelmakohtassa, että vuorovaikutusta voi stimuloida asettamalla oppijat ringiin tai pienryhmiin sen sijaan, että he istuvat itsenäisesti tehtävien parissa.

Monikielisyys osoittautuu voimavaraksi silloin, kun osaavampi suomen kielen puhuja toimii *välittäjänä* (engl. Broker) (ks. Kraft 2020). Välittäjä osaa esittää tarkentavia kysymyksiä opettajalle ja selvittää läpikäytäviä asioita omalla ensikielellä vierusparille. Mustonen et al. (2020) selittävät, että ammatillinen ja/tai ainepohjainen kielitaito (tässä esimerkissä matematiikka) ei näyttäyty pelkästään sanojen listaamisena, vaan vuorovaikutuksessa ilmaistaan tekemistä ja prosesseja. Vuorovaikutuksessa voi myös tulla esille kulttuurisia eroja siitä, miten matemaattisia algoritmeja lasketaan, esimerkiksi kerto- ja jakolasku. Opetusta, joka ottaa näitä haasteita esille kutsutaan interkulttuuriseksi opetuksiksi (Thunberg et al. 2016, 170.).

### **2.3 Puhumisen, kuulemisen ja ymmärtämisen haasteet**

Keskusteluanalyysin avulla voi myös kartoittaa puhumisen haasteita, jotka ovat keskeisessä roolissa omassa tutkimuksessani. Kuten Salla Kurhilan (2006) tutkimuksessa sanan löytäminen voidaan ratkaista käyttämällä toista kieltä institutionaalisissa tilanteissa. Puhuminen on kuitenkin osa laajempaa sosiaalista toimintaa, ja kun Kurhila ja Laakso (2016) puhuvat toisen kielen käytöstä ratkaisuna johonkin kielellisen toiminnan ongelmaan. García ja Wei (2014) pitävät puhetta ja kirjoittamista strategioina, jotka vaikuttavat sosiaaliin vuorovaikutuksiin. Kun Kurhila ja Laakso (2016) puhuvat haasteista, García ja Wei (2014) puhuvat mahdollisuuksista. Yksi tutkituimmista asioista, kun puhutaan puhumisen haasteista, on korjaukset ja itsekorjaukset. Suomalaisessa kontekstissa Inkeri Lehtimaja (2012) on tutkinut tätä aluetta helsinkiläisessä kaupunginosassa, jossa kohteena on ollut yläkoululaisia maahanmuuttajataustaisia oppijoita. Korjaus (engl. repair) seuraa aina katkoa, joka on tapa käsitellä ongelmankohtia keskustelussa (Kurhila & Laakso 2016, 226). Itsekorjauksen merkkejä keskustelussa ovat muun muassa ilmausten kesken jättäminen, epäröintiään, tauot ja tietyt partikkelit. Sen seurauksena voi ilmestyä kielellisiä epäsymmetrisiä keskusteluja, joissa puhekkumppanilla voi olla mahdollisuus tarjota apua sanahauulla keskustelun etenemisen ratkaisuna (Kurhila & Laakso 2016, 229–230.). Keskusteluanalyysin kannalta epäsymmetrisyys keskustelussa voidaan nähdä jarruna keskustelun etenemisessä, mutta kielten vaihtelu kesken lausetta voi olla tapa päästä nopeammin eteenpäin.

Kuulemiseen liittyvät haasteet voivat osoittautua vakavaksi asiaksi keskustelun aikana. Jos ympäristö on meluisa (vaikkapa luokkahuone) tai puhujat puhuvat hiljaa, muilla osallistujilla voi olla vaikeuksia puheen ymmärtämisessä (Laakso & Pajo 2016,

243.). McKellin et al. (2007) on myös tutkinut, miten melu voi vaikuttaa vuorovaikutukseen keskustelunanalyysin kautta. Riippuen kuinka kova melu on, puhuja voi vetäytyä osallistumisesta ja sillä lailla vähentää aktiivisuuttaan vuorovaikutustilanteessa. Vuorovaikutus on muutenkin vaarassa, jos vastaanottaja ei kuule tai ei huomaa kysyjän aloitetta, joka myös vaikuttaa kielteisesti vuorovaikutukseen (McKellin 2007, 2170). Varsinkin konsonanteista sanan alkuosassa voi olla hyvin vaikea saada selvää, jonka seurauksena keskustelun pääasia ja sen ymmärtäminen voivat olla vaarassa (Laakso & Pajo 2016, 244). Keskustelunanalyysissä useimmiten kuulemisen haasteet tulevat esille, kun puhuja käyttää pronominia *mitä?* tai lyhenteenä *tä?* tai *hä?* McKellinin et al. (2007) tutkimus vahvistaa, että sanaa *hä* (engl. huh) on käytetty hyvin usein puheenvuorojen paikkaukseen tai korjaukseen, kun on hankala saada selville, mitä vieruspari on sanonut edellisessä vuorossa. Ilmausta käytetään myös tarkistuskysymyksenä ja sitä kutsutaan avoimeksi korjausaloitteeksi, koska vastaaja antaa aloittajalle mahdollisuuden kokeilla uudestaan tai muokata sanomansa toisella tavalla (Laakso & Pajo 2016, 246). Toistot, eli korjausaloitteet, voivat olla sosiaalisesti ongelmallisia epäsymmetrisyyden vuoksi (Laakso & Pajo 2016, 257).

Ymmärtäminen voi olla haasteellista, mutta ratkaisuja ymmärryksen saavuttamiseen ovat muun muassa, suorat eli eksplisiittiset korjaukset (engl. exposed corrections). Esimerkkinä voi olla ongelmalliseksi koetun sanan toisto, ymmärrysehdokkaiden tarjoaminen tai ymmärtämättömyyden kieltäminen, joka voi liittyä myös kulttuurisidonnaisiin seikkoihin (Kurhila & Lindholm 2016, 261.). Odotuksenmukainen keskustelu etenee kysymys-vastaus vieruspareittain, mutta ymmärtämisen selkenemisen vuoksi voi syntyä välijakso keskellä, eli osa vuorovaikutusta, joka ei sinänsä liity keskustelun aiheeseen, mutta joka on välttämätön keskustelussa eteenpäin pääsemiseksi (Kurhila & Lindholm 2016, 262). Ymmärtäminen ei pelkästään tarkoita jonkun tietyn sanan epäymmärrystä, mutta se voi liittyä kyseessä olevan sanan vahvistamiseen tai vaikeisiin tulkittaviin sanoihin, eli pragmatiikkaan liittyviin seikkoihin. Tutkimuksissa puhutaan myös ”ymmärrysehdokkaista”, eli kun toinen vuorovaikutuksen osallistujista antaa ehdotuksen ongelmakohtaan tai tiettyyn sanaan keskustelussa (Kurhila & Lindholm 2016, 263; Lehtimaja 2012). Tämän voi kuvitella tapahtuvan yleisellä tasolla luokkahuonetilanteissa ja esimerkiksi Kurhila (2006) esittelee monta esimerkkiä siitä, miten ulkomaalainen opiskelija ja suomalainen kantaväestöstä, sihteerin roolissa, antaa ehdotuksia keskustelun etenemiseksi kohdissa, joissa jälkimmäinen ei ymmärrä oppijan

pyyntöä. Kurhila ja Lindholm (2016, 268) viittaavat muun muassa Jeffersonin (1987) käsitteeseen peitetty korjaus (engl. embedded correction). Kiusallisten tilanteiden välttämisen voi ratkaista esimerkiksi implisiittisillä korjauskeinoilla, jossa vahvempi puhuja välttää heikomman puhujan ”kasvojen menettämisen” (ks. Goffman 1956), vastaamalla upotetulla korjauksella ja sillä tavalla keskustelu voi edetä (Kurhila & Lindholm 2016, 268.). Minna Suni (2008) nostaa väitöksenalkajaisitelmässä esille ymmärtämisongelmiin liittyvän käsitteen nimeltään ”merkitysneuvottelu”. Merkitysneuvottelussa osapuolet neuvottelevat ilmauksesta, joka on aiheuttanut ymmärtämisongelman muokkaamalla ongelmakohtaa kielellisesti, kunnes selvyys on tullut esille, tai ainakin riittävä yhteisymmärrys, niin että varsinaiseen keskusteluun päästään palaamaan (Sunni 2008, 2). Aiempi tutkimus on todennut, että nimenomaan merkitysneuvottelut ovat osoittautuneet hyödyllisiksi oppijoiden näkökulmasta oppimiseen, koska huomio kohdistuu niihin kielenpiirteisiin, jotka oppijan kannalta olisi hyvä oppia, niin että samankaltaisia virheitä tai ongelmia voisi välttää tulevaisuudessa (Sunni 2008, 3). Sunni (2008) käyttää ilmausta, ”kieli kiertää”, ja varsin intensiivisestikin, kun yhteisymmärrystä tavoitellaan vuorovaikutuksessa ja keskustelussa osapuolten ongelmatilanteissa. Molemmat nojautuvat toisiinsa sekä konkreettisella tasolla (sanojen ja ilmausten tasolla) että abstraktisemmalla tasolla (koko merkityksen tasolla) (Sunni 2008, 5). Vuorovaikutus tuottaa siten puhetta, jota ei tuoteta omien kielellisten resurssien kautta, vaan yhteistoiminnassa ja sen avulla mitä edellinen puhuja on sanonut (ibid).

## **2.4 Etnografinen näkökulma**

Yksi keskusteluanalyysin osa-alueista on etnografisen tutkimuksen näkökulma. Tämä poikkeaa muista näkökulmista siinä, että etnografisella tutkimuksella pystyy tuottamaan yleistävän kuvan kulttuurista ja sen kontekstista, johon vuorovaikutustilanne sijoittuu (Lindholm 2016, 331.). Yksi tapa käyttää etnografista tutkimusmenetelmää on neksusanalyysin kautta. Neksusanalyysi keskittyy nimenomaan sosiaaliseen toimintaan ja siinä risteävissä toiminnoissa vuorovaikutuksen järjestymiseen (Strömmer 2017, 39.). Neksusanalyysi on alun perin kehitetty muun muassa kielen tutkimiseen koulutuksen kontekstissa, jossa keskeisenä tutkimuskohteena on ollut vähemmistöjen ja heidän kieliinsä kytköksissä olevat valtasuhteet (ibid). Tähän liittyy myös ymmärrys siitä, että kaikki inhimillinen toiminta nähdään sosiaalisena ja välittyneenä vuorovaikutuksessa osallistujien kesken (ibid). Koska sosiaalinen elementti on niin vahva ja keskeinen

etnografiassa, laajemmat vallitsevat normit, diskurssit ja osallistujien elämäkokemukset vaikuttavat siihen, miten toiminta järjestyy tilanteessa. Suhteessa kielenkäyttöön sitä tarkastellaan aiempien ja ennakoitujen tapahtumien valossa. Etnografia poikkeaa perinteisestä keskustelunanalyttisestä tutkimusmenetelmästä tutkimalla kieltä makrotasolla eikä mikrotasolla (ibid.). Toinen seikka, jossa etnografia erkaantuu perinteisestä vuorovaikutuksellisesta sosiolingvivistisestä tutkimuksesta, on puheen analysoinnin lisäksi, ihmisten käyttäytyminen muiden ihmisten läsnä ollessa erilaisissa tilanteissa (Strömmer 2017, 42).

Etnografia on tunnettu siitä, että menetelmään yleensä kuuluu jonkinlainen kenttätyö, jossa tutkija kirjoittaa ylös havaintoja ja osallistuu tutkittavien henkilöiden toimintaan. Kenttätyöhön kuuluu yleensä myös pidempi aikahorisontti, josta syystä tutkimus voi kestää kuukausia tai jopa vuosia (Lindholm 2016, 332.). Toisaalta etnografinen soveltaminen kielentutkimuksissa esiintyy yleensä huomattavasti lyhyempänä aikajänteenä (Strömmer 2017, 42). Tätä näkökulmaa tukee esimerkiksi etnografinen menettelytapa, jonka kautta yksityiskohtien lisäksi voi näyttää laajempia yhteyksiä vuorovaikutuksen selittämisessä (Stevanovic & Lindholm 2016, 331). Sen lisäksi Stevanovic ja Lindholm (2016, 332) mainitsevat Hansun Zhang Waringin tutkimuksen liittyen opetustilanteisiin, joissa etnografinen menetelmä on osoittautunut tärkeäksi, mikäli tutkimus haluaa vahvistaa, korjata tai selkeyttää keskustelunanalyysia. Kulttuurisidonnaisiin vuorovaikutusten ilmaisuihin voi käyttää Geert Hofsteden (1991) kulttuuridimensioita, jotka yleistävällä tasolla kertovat miten eri kansalaisuudet suhtautuvat esimerkiksi taukoihin, hiljaisuuteen ja puheenvuoroihin vuorovaikutustilanteissa. Tulkinnoissa muista ihmisistä otetaan käyttöön asemoiteja, joita liitetään sosiaalisiin järjestyksiin, eli tyyleihin. Tyylit auttavat hahmottamaan erilaisuuksia ja antamaan vastauksia yleisellä tasolla, kun halutaan ymmärtää esimerkiksi kulttuurisia eroja (Lehtonen 2015, 132.). Periaatetta kutsutaan suomeksi *yhteiseksi tiedolliseksi perustaksi* (engl. common ground) ja Robert Stalnaker selittää yhteisen tiedollisen perustan olevan oletamus puhujien keskinäisestä yhteisymmärryksestä (Stalnaker 2002, 704). Sen yhteydessä voi syntyä ristiriita osallistujien välillä, koska käsitys yhteisestä tiedollisesta perustasta voi olla hyvin erilainen (ks. Stalnaker 2002).

## **2.5 Vygotskyn sosiokulttuurinen näkökulma**

Keskustelunanalyysin lisäksi käytän myös Lev Vygotskyn (1978) teoreettista kehystä oppimisesta, koska ympäristö, sosiaalinen tausta ja niiden vuorovaikutussuhteet ovat

kiinnostava tapa tarkastella monikielisiä toimintoja ja ne auttavat vastaamaan esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Vygotskyn (1978) sosiokulttuuriseen teoriaan kuuluu myös ajatus siitä, että kielitaito on jotain, joka saavutetaan tai hankitaan yksilöiden kesken vuorovaikutuksessa. Vygotskyn (1978) sosiaalinen vaikutus mielessä, Eija Aalto (2019) lisää, että kielen asema opetuksessa toimii sekä päämääränä että työkaluna. Tämä tarkoittaa siis, että suomi toisena kielenä -oppijaa ei voida rajoittaa siihen, että hän ensin oppii suomea niin sujuvasti, että hän vasta sen jälkeen oppisi oppiaineen sisällön (Aalto 2019, 26.). Tämä on tärkeä muistaa, kun oppijoilta vaaditaan kompleksien ja abstraktien tietojen omaksumista lyhyessä ajassa, kuten esimerkiksi AIPE opetuksessa, jossa koulutuksen pituus on normitettu noin kahden vuoden pituiseksi (opintopolku.fi 2020). Kunnianhimoisena tavoitteena on, että oppijoiden suomen kielen areenoja tuettaisiin, niin että kielelliset käytännöt luokkahuoneen ulkopuolellakin kasvaisivat, niin että aidot viestintätilanteet ja niiden tarpeet tulisivat esille (Aalto et al. 2009, 404). Tätä periaatetta tukee myös matematiikan tunneilla tehty tutkimus Yhdysvalloissa, jossa oppijat kieleilyn kautta oppivat sekä matematiikkaan liittyviä uusia sanoja, että englantia erilaisten metakielisten toimintojen ja käytänteiden avulla (García & Wei 2014, 95–96). Kompleksisten ja abstraktien sanojen omaksumisen voi liittää ajatukseen, että oppiminen on osa suurempaa kokonaisuutta, johon kuuluu kyky havainnoida, huomioida, muistaa ja ajatella. Yhden osa-alueen omaksuminen vaikuttaa siten positiivisesti muihin osa-alueisiin (Vygotsky 1978, 82). Vygotsky (1978) tuo myös esille käsitteen *zone of proximal development* (suomeksi lähikehityksen vyöhyke), jonka Aalto et al. kuvaavat seuraavalla tavalla:

*”Oppija ei ensisijaisesti opi vastaanottamalla opettajan tai materiaalin välittämää syötöstä vaan poimimalla tarpeidensa ja tavoitteidensa ohjaamana tietoa ympäristöstä (myös opettajan ja materiaalin välityksellä)”* (Aalto et al. 2009, 418).

Vygotskyn (1978) käsitteen mukaan, oppija voi parityössä hyödyntää sitä, että osaavampi oppija auttaa heikompaa oppijaa oppimisessa, josta sitten syntyy yksilöntasolla olevaa kehitystä ja samanaikaisesti sosiaalista vuorovaikutusta. Oppiminen itsestään ei synny siitä, että parityö tai ryhmätyö tapahtuu, vaan toiminta itse laukaisee oppimismekanismin, josta syntyy uutta oppimista (Dillenbourg 1999, 5).

## 2.6 Affordanssit

Leo van Lier (2004) esittelee ekologisen lähestymistavan tarkastelemalla kielen oppimista, jossa kahtena tärkeimpänä keskeisenä käsitteenä esiintyvät *affordanssi* ja *emergenssi*. Emergenssi keskittyy kielellisten resurssien kokonaissummaan, joka voi osoittautua hyvin erilaiseksi verrattuna näiden kielellisten resurssien alkuosiin (Lier 2004, 82). Tähän liittyy esimerkiksi huomio siitä, että yksilö puhuu eri lailla kotona kuin koulussa, joka taas liittyy erilaisiin vaikutuksiin muun muassa sisäiseen oppimisprosessiin, ulkoiseen paineeseen tai sosiaalisiin prosesseihin (Lier 2004, 85). Tarkastellessani tutkimustani, keskityn ainoastaan affordansseihin, joita esiintyy aineistossani.

Affordanssia voi kuvitella juurena henkilön ja fyysisen, sosiaalisen ja symbolisen maailman välillä (Lier 2004, 79). Affordanssit kehittyvät puhujan tai oppijan kielellisistä resursseista, joiden lopputulos on saada ymmärrys esille puhujien kesken (Lier 2004, 81). Affordanssit antavat mahdollisuuden sekä hyödyntää jo olemassa olevia kielellisiä resursseja että stimuloida ja kehittää uusia resursseja. Affordanssit ovat siinä mielessä osa verbaalista toimintaa ja tuottavat sosiaalista vuorovaikutusta (ibid.). Tärkeätä on kuitenkin huomioida, ettei kaikki resurssit, jotka löytyvät ympäristöstä ole affordansseja, vaan pelkästään ne resurssit, jotka puhuja katsoo relevanteiksi hänen puheensa kannalta (Suni 2008a, 24). Suomeksi käytetään myös termiä *tarjouma*, jonka Aalto et al. (2009) määrittelevät sisältävän luokkahuoneen, opetusmateriaalin ja tilanteen lisäksi myös ilmapiirin ja ryhmädynamiikan, eli vuorovaikutuksen oppilaiden ja opettajien kesken. Leo van Lier (2004) nostaa esille oppijoiden käytössä olevan kielellisen markkinapaikan (engl. linguistic market), johon affordanssit siis kuuluvat. Vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden oppijoiden kanssa, oppijat oppivat käyttämään tätä kielellistä markkinapaikkaa toimintojensa kautta (Lier 2004, 81).

Aalto et al. (2009) määrittelevät affordanssin tarvepohjaiseksi käsitteeksi, joka siis antaa oppijalle valinnanvaraa monista mahdollisuuksista. Niistä oppija voi ottaa käyttöön hänelle relevantteja ja aktiivisesti hyödykkäitä resursseja oppimisessaan. Riippuen siitä onko opetus perustaltaan opettajanlähtöistä tai oppijajohtoista, affordanssit voivat vaihtua paljon (Aalto et al. 2009, 405.). Lier (2004) esittää affordanssin suhteen henkilön ja ympäristön välillä seuraavalla tavalla: Yksilö löytyy ympyrän keskeltä aktiivisessa suhteessa ympäristön kanssa. Ympäristö koostuu syklisestä tuotannosta, jossa ymmärrys,

tulkinta ja aktiivinen toiminta koko ajan tuottavat uusia affordansseja yksilölle (Lier 2004, 92.). Tämän holistisen näkökulman takia, yhteisymmärrys puhujien kesken voi kestää monta kierrosta Lierin ympyrässä ennen kuin kielellistä tai symbolista ymmärrystä on tuotettu (Lier 2004, 93). Lierin (2004) käsite affordansseista liittyy pitkälti Vygotskyn (1978) käsitteeseen lähivyöhykkeen kehityksestä, koska parempi kielenkäyttäjän on välttämätön affordanssien kehityksessä, niin että vuorovaikutuksen tuloksista syntyy parempi kielenkäyttäjä (Lier 2004, 101). Sosiokulttuurisen tutkimuksen näkökulmasta kielen oppiminen on sidoksissa oppimisympäristöön, jossa affordanssit, eli oppimisen resurssit, ovat keskeisessä asemassa (Aalto et al. 2009, 404). Yllä mainittuja affordansseja, jotka siis liittyvät kielelliseen toimintaan, kutsutaan ensimmäisen tason affordansseiksi (engl. first level affordances), kun taas kulttuurisia, sosiaalisia ja kognitiivisia affordansseja kutsutaan epäsuoriksi välitetyiksi affordansseiksi (Lier 2004, 105). Esimerkkejä näistä epäsuorista välitetyistä affordansseista ovat universaaliset eleet ja ilmeet, jotka voivat toimia affordansseina, kun sanat eivät riitä yhteisymmärryksen tuottamisessa vuorovaikutustilanteissa (Lier 2004, 94).



### 3. Kieleilyn näkökulma monikielisuuden tarkasteluun

#### 3.1 Kieleily teoriana

Kieleily, joka on käänös englanninkielisestä termistä *translanguaging*, on noussut esille 2000-luvulta lähtien. Sen historiallinen tausta on kymrinkielinen sana *trawsieithu*, joka liittyy pedagogiseen toimintoon, jossa oppija vaihtaa useamman kielen välillä riippuen kielenkäytön tilanteesta. Myöhemmin 2010-luvulla käsitettä on laajennettu niin, että kyseessä voi olla sekä monikielinen yksilö että ryhmätasolla tapahtuva kompleksi kieleellinen toiminto. (García & Wei 2013, 20.). Li Wein (2017) mukaan käsite *kieleily* on alun perin tarkoitettu leimaksi tietyille kieleellisille käytännöille, eikä niinkään teoreettiseksi konseptiksi. Hänen artikkelinsa on tarjonnut teoreettisen kehyksen kieleilylle, jonka hän esittää sisältävän kaksi eri konseptia (*translanguaging space* ja *translanguaging instinct*).

Wei (2017) luokittelee kieleilyn käytännölliseksi teoriaksi, koska menetelmänä siinä esitetään kysymyksiä selityksen pohjalta, joka on ehdoton osa tulkintaprosessia. Teorian lähtökohta on siis käytännöllinen, josta seuraa teoria, joka taas kehittää uusia käytänteitä. Tulkintaosuus on tässä kontekstissa havainnollistamista ja kokemuksellista, kun taas ymmärrys on dialogista (Wei 2017, 11.). Sen lisäksi käytännöllinen teoria on holistinen, eikä sisällä pelkästään valikoituja analysoitavia sekvenssejä (ibid). Kieleily kuuluu teoreettisena menetelmänä siihen ryhmään, jossa ei anneta ennusteita, eikä ratkaisuja, vain tulkintoja. Tulkinnoilla tutkija pääsee havainnollistamaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään, mitä käytänteitä ja ilmiöitä tutkittavasta aineistosta löytyy (ibid.). Wei (2017) nostaa esille, että käytännön teorian tärkeä arvo on se, että sillä voi esittää uusia kysymyksiä, sekä itse käytäntöön, että muihin teorioihin, joilla on näkemys kyseessä olevasta käytännöstä. Kieleily tarjoa mahdollisuuden tarkistaa komplekseja kielellisiä todellisuuksia ja antaa vaihtoehdon tähän mennessä käytetyille ”the-more-the-better” lähestymistavalle, jonka tulokset ovat yliyksinkertaistettuja ja puutteellisia (Wei 2017, 14). Ytimekkäästi kieleily on ylitys perinteisestä jaosta kielellisten ja ei-kielellisten kognitiivisten toimintojen ja semioottisten systeemien välillä (Wei 2017, 20). Kieleilyyn mahtuu eri multimodaalisia käytänteitä (muun muassa kuunteleminen, puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen), jotka siis antavat mahdollisuuden käsitellä uudelleen kieltä resurssina mielen ja merkityksen luomiseen (Wei 2017, 22). Weinin (2017) käsityksen mukaan eletään post-monokielisellä aikakaudella, joka nostaa esille kysymyksiä kielestä

ja sen käytöstä, ja mitä ne tarkoittavat tavallisille ihmisille. Näihin kysymyksiin kieleily tarjoaa vastauksia (Wei 2017, 15.).

### 3.2 Koodinvaihdon ja kieleilyn erot

Sigurdin ja Håkanssonin (2007) mukaan koodinvaihto, eli kielten vaihtelu, tapahtuu keskustelun aikana tai jopa lauseen keskellä. Se on automaattinen ja tiedostamaton tekeminen (Sigurd & Håkansson 2007, 161). He ovat jakaneet koodinvaihdon ilmausmahdollisuudet kolmeen eri kategoriaan: 1) koodinvaihto voi helpottaa/yksinkertaistaa toisen sanomaa asiaa, 2) koodinvaihdolla voi lisätä efektejä kuten ”yalla, vauhtia päälle” tai 3) koodinvaihto voi vahvistaa ryhmäidentiteettiä lisäämällä sanoja, jotka yhdistävät tietyn ryhmän tai toisaalta poissulkevat ulkopuoliset yksilöt (ibid).

Garcían ja Wein (2014) mukaan kieleily pitää ymmärtää käsitteenä, jota voi käyttää diskursiivisena normina, ja joka heidän mielestään reflektoi todellisuutta, toisin kuin tähän asti vallinnut monikielinen normi, jonka kautta kieltä on tarkasteltu. García ja Wei (2014) selittävät kieleilyn niin, että se pitää ymmärtää liukuvana käsitteenä eri kielten kesken, kun taas *kaksikielisyys* (joka on vakiintunut käsite, myös opetuksessa) viittaa limittyneeseen osaamiseen kahden kielen välisessä suhteessa. Kieleily tarkoittaa siis koettua vetovoimaa eri kielten mahdollisesta käytöstä eri tilanteissa, joka siis ylittää perinteiset kielelliset käytänteet, jotka ovat kulttuurisesti hyväksytyjä. Kieleily on vastareaktio sille ymmärrykselle, että kieliä pitää jakaa yksittäisiin yksiköihin, joiden määrä on mahdollista laskea, kun kieleily taas toimii ajatuksena siitä, että monikielisyys on omamuotoinen kielellinen toiminta (García & Wei 2014, 52.). Kieleily on yksinkertaisesti toiminto, jossa esimerkiksi kuka tahansa kielenkäyttäjä vaihtaa useamman kielen välillä riippuen kielenkäytön tilanteesta, kun taas koodinvaihdossa on kyse tiedostetusta tyylyittelystä, jossa upotetut vieraat sanat tai fraasit sitovat kielenkäyttäjän tiettyihin sosiaalisiin yhteisöihin.

Kielipolitiikat vaikuttavat myös tähän todellisuuteen, niin että puhujien asema ja heidän kielelliset toimintansa muokkaantuvat tämän ajan kieli-ideologisista diskursseista (Pietikäinen 2012, 412). Tämä uusi tapa suhtautua monikielisyyteen tulee reaktiona siihen stigmaan, joka on kuvannut monikielisyyttä 1900-luvulla. Hyvinä esimerkkeinä stigmatisoituvista kielimuodoista on esimerkiksi latinojen *spanGLISH*, singaporelaisten *sINGlish* taikka ”mamu-suomi” (ks. Lehtonen 2015), joita pidetään pää- tai valtakielestä eryllytyneinä vähemmän oikeanmukaisina kielimuotoina (García & Wei 2014, 41–42.).

Kielipolitiikat ovat sen myötä olleet vuorovaikutuksessa puhuttun kielimuodon kanssa. Tämä on muokannut sitä, miten kieleilyä ja koodinvaihtoa on käytetty eri aikoina yhteiskunnassamme. Kielipolitiikka syntyy arvostuksista, jotka taas vaikuttavat siihen, miten julkisyhteisö suhtautuu muihin ihmisiin, samoin kuin vähemmistöjen kielimuotoihin, jonka voi havaita esimerkiksi Kurhilan (2006), Lehtimajan (2012) ja Lehtosen (2015) tutkimuksissa. Garcían ja Wein (2014) näkemys korostaa sitä, että kieleily pitää käsittää ja ymmärtää kokonaisuutena, johon kuuluu yksi ainoa kielellinen repertuaari, jota ei siis voi jakaa moneen eri kieleen. Garcían ja Weinin (2014) ajattelu kieleilystä on yhtä lailla uusi tapa ajatella kielistä ja niiden funktioista, kuin Judith Butlerin teoria sukupuolesta ja sen sosiaalisesta konstruktiosta (ks. Butler 1990). Molemmat teoriat ovat syntyneet vastareaktionä sille, että maailmassa on ollut lähes yksi kanta tiettyyn asiaan. Sekä ajatus käsitteestä ”kieleily” että Judith Butlerin teoria sukupuolesta antavat vaihtoehdon näiden abstraktien asioiden ymmärtämiseen. Koska monikielinen lähestymistapa kielten välisen suhteen ymmärtämiseen on niin vahva, García ja Wei myös toteavat, että koulutusjärjestelmän sisällä voi olla vaikea puhua kieleilystä osana opetusta (García & Wei 2014, 44). Palaan takaisin kieleilyyn osana teoriakehystä seuraavassa alaluvussa ja osoitan siinä, miten kieleilyä voi käyttää käytännöllisenä teoriana analyysin tukena.

### **3.3 Kieleily osana opetusta ja kielenkäyttäjän kehitystä**

1900-luvulla opetus toisella kielellä on ymmärretty ”vieraan kielen” opettamisena. Tällä näkökulmalla on juurensa kansallisvaltioiden ideologioissa. Yhtenä kieli-ideologiana voidaan pitää Doerrin (2009) mainitsemaa natiivipuhujan ihannetta, johon ei-natiivit eivät ikinä yllä, koska se on varattu kansallisvaltion omille kansalaisille ja sillä tavalla ylläpidetään kielellistä hierarkiaa puhujien keskuudessa. Termi *vieras kieli* on ollut vastakohtana termille *äidinkieli*, joka tarkoittaa, että maahantulijat ovat pystyneet saavuttamaan toisen kielen statuksen, mutta eivät koskaan ”äidinkielen” tasoa (García & Wei 2014, 53–54). Vastakohtana tälle on kieleily, joka voi luoda tehokkaan pedagogisen käytännön, joka rikkoo niitä keinotekoisia ja ideologisia jakoja ensikielisten ja toisen kielen -oppijoiden välillä (Wei 2017, 15). Kieleilyssä yksilön oma ideolekti, eli henkilökohtainen repertuaari, on keskiössä ottamatta huomioon sosiaalisesti ja poliittisesti määriteltyjä kielellisiä nimityksiä tai etikettejä (Wei 2017, 19). Opetuskontekstissa kieleily toimii käytäntönä ja samanaikaisesti prosessina, joka sisältää

dynaamista ja integroitua eri kielten käyttöä. Tärkeintä tässä yhteydessä on tietoisuus siitä, että tällä prosessilla voi rakentaa tietoa, joka ylittää kieliä ja kielirajoja (ibid.).

Lisäämällä 'trans' sen eteen, sanasta tulee parempi ja kattavampi termi, joka kuvaa monikielisten kielenkäyttäjien vakiintumatonta ja dynaamista käytäntöä (Wei 2017, 18.). Wei (2017) nostaa esille kaksi argumenttia translanguaging nimitykselle. 1) Monikieliset eivät ajattele yksikielisesti, vaikka eläisivätkin poliittisesti nimitetyssä yksikössä, jossa sitä tavoitellaan, ja vaikka he olisivatkin olevinaan yksikielisessä tilassa. 2) Ihmiset ajattelevat enemmän kuin pelkästään kielillä ja ajattelu vaatii laajemman variaation kognitiivisista, semioottisista ja modaalisista resursseista (Wei 2017, 18.).

Ben Rampton (2015) on tutkimuksessansa kuvailut termiä *crossing*, josta Heini Lehtonen (2015) on käyttänyt suomeksi termiä *kielenylitys*. Kielenylityksiä tapahtuu sosiaalisessa toiminnassa, ja ne voidaan jakaa kolmeen eri kategoriaan. Ensimmäinen on minimaaliset kielenylitykset, jotka voivat liittyä puhujan mahdolliseen puuttuvaan sanastoon kommunikoinnissa muiden kanssa. Toinen on säännöllisemmät, mutta humoristiset kielenylitykset, joita voi käyttää kiusoitteeluun ja viimeisenä on säännölliset ja vakavat kielenylitykset, eli kirosanon käyttöä vihamielisenä osoituksena muita kohtaan (Rampton 2015, 169–182.). Koodinvaihto ja kielenylitys voidaan siten erottaa niin, että koodinvaihdossa on olennaista pääsääntöisen koodin olemassaolo, joka vaihdetaan toiseen, kun taas kielenylityksessä on kysymys siitä, kenen kielellisen resurssin alueelle astutaan ja minkälaista sosiaalista indeksisyyttä on käytössä (Lehtonen 2015, 169).

### **3.4 Kieli-ideologioiden asema osana luokkahuoneen vuorovaikutusta**

Kieli-ideologioita on tarkastettu muun muassa lingvistikissa antropologiassa, sociolinguistikassa ja diskurssitutkimuksen aloilla (Mäntynen et al. 2012, 325). Tutkimuksissa on yleensä tarkistettu luokitteluja, arvostuksia ja keskusteluja, jotka ovat liittyneet kysymyksiin kielistä (ibid). Varsinkin luokittelu, siitä kuka on oikeutettu mihinkin normeihin ja standardeihin riippuu monesti näkökulmasta ja tilanteista. Arvostukset ja normit ovat keskeisissä asemoissa, kun tarkistellaan institutionaalisia konteksteja, koska niitä muokkaillaan siinä tilassa. Samalla normien neuvottelemine on kieli-ideologinen prosessi, jossa neuvottelu siitä, mikä on hyväksyttävää, kaunista ja sopivaa kielenkäyttöä tapahtuu (Mäntynen et al. 2012, 331.). Luokittelun neuvottelu tapahtuu, kun kieliä, esimerkiksi suomea, arabiaa tai somalia, vertaillaan kielten keskinäisessä suhteessa (Mäntynen et al. 2012, 326). Kielten välinen suhde liittyy taas

arvostukseen ja funktionaalisuuteen. Nimenomaan funktionaalisuus, josta puhuin johdannossa, on kiinnostava kohde kieli-ideologian näkökulmasta, kun keskustellaan riittävästä kielitaidosta ja sen määrittelemisestä maahanmuuttajien keskuudessa (ibid.). Kieli-ideologioihin kuuluu kielen indeksikaalinen luonne, jonka voi jakaa kahteen asteeseen. Ensimmäinen aste liittyy kielellisiin variantteihin, jotka ovat sidoksissa alueellisiin kategorioihin (esimerkiksi suomen kielen 1. persoonan pronomini mä, mie, jne.). Toisen asteen indeksikaalisuus ylittää alueelliset rajat ja yhdistää puhujien sosiaalista luokittelua (esimerkiksi urheilulaji tai työura) (Mäntynen et al. 2012, 327.). Asennoitumisessa tapahtuu samanaikaisesti kielellisten käytäntöjen valinta, joista ne heijastuvat sosiaalisiin suhteisiin, muihin yksilöihin ja peilautuvat omassa identiteetissä. Asennoituminen ja valinnat on aina nähtävä kielenkäytön hallitsevassa laajemmassa sosiokulttuurisessa diskurssissa (ibid.). Kieli-ideologian voi ymmärtää sekä abstraktisena että konkreettisena käsitteenä, joka ulottuu yksilö- ja yhteisötasolle. Yhtäältä sillä kuvaillaan laajempia yhteisöllisiä uskomuksia ja näkemyksiä ja toisaalta sen avulla voi tarkastella yksilön kielenkäytänteitä ja verrata niitä laajempiin pitkäaikaiskestoisiin kulttuureihin ja toimintamalleihin (Mäntynen et al. 2012, 328).

Joskus kieli-ideologioista voi tulla hyvinkin konkreettisia ja materiaalistuneita, esimerkiksi kun Suomen koulutusmaailmassa, ja varsinkin poliittisella, tasolla puhutaan ”pakkoruotsista” tai venäjän kielen hyödyllisyydestä liike-elämässä (ibid).

## 4. Matematiikan oppituntien analyysi

### 4.1 Aineiston kuvaus

Aineistoni on hankittu kevätlukukaudella 2019 suomalaisesta oppilaitoksesta, joka sijaitsee Länsi-Suomessa. Aineistoni koostuu 14 hengen ryhmästä, jossa naisoppilaita on 4 ja miesoppilaita 10. Osallistujista kaksi oli alaikäisiä, jonka takia heidän huoltajiltaan on pyydetty hyväksyntä. Täysikäisiltä osallistujilta kerättiin kirjalliset luvat ja kaikille osallistujille ilmoitettiin, että aineisto ja siihen liittyvät muistiinpanot hävitetään välittömästi pro gradu –tutkielman palauttamisen jälkeen. Osallistujilla oli mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa ilmoittamatta mitään syytä. Sen lisäksi tietojen käsittelyssä noudatettiin yleisen tietosuojasetuksen (GDPR) periaatteita. Aineiston osallistujien lisäksi opiston rehtori, matematiikan opettaja ja koulunkäynninavustaja ovat antaneet suostumuksensa tutkimusta varten. Aineistonkeruun ajankohtana osallistujat olivat asuneet Suomessa 3–4 vuotta. Ryhmässä oli opiskelijoita, jotka eivät halunneet osallistua tutkimukseen, ja heitä on nauhoittamisprosessissa vältetty. Luokkahuoneeseen oli asetettu kaksi kameraa. Yksi, joka kuvasi luokan osallistujia (tässä kohdassa heille, jotka eivät halunneet osallistua, oli kerrottu, että heidän piti istua luokan reunassa) ja toinen kamera, joka nauhoitti opettajan toimintaa. Tutkimuksessani olen hyödyntänyt pelkästään opiskelijoista nauhoitettua materiaalia, koska se on ollut tutkimukseni kohdalla keskeisin. Kaikki osallistujat on anonymisoitu esimerkeissä käyttämällä peitenimiä.

Ottaen huomioon otoksen ja populaation suhteen, olen varovainen tehdessäni yleistäviä johtopäätöksiä aineistoni taustoista opetukseen osallistumisesta. Voin kuitenkin todeta, että oppilaat, jotka istuvat luokan etuosassa, osallistuvat pitkälti enemmän vuorovaikutukseen opettajan kanssa. Yhtenä huomiona on se, että oppijat, joilla on korkeampi koulutustausta kotimaasta, istuvat sekä luokan etuosassa ja osallistuvat aktiivisemmin. Oppijat, joilla on lyhyempi koulutustausta, istuvat luokan takaosassa ja osallistuvat keskusteluun enemmänkin opettajan aloitteista. Tämän pro gradu -tutkielman teemana ei ole motivaatio tai lukutaidottomuus, mutta näitä teemoja voisi tutkia ja tarkastella, onko aktiivisuudessa ja koulutustaustoissa seikkoja, jotka korreloivat keskenään. Lähi-idästä tulleet oppijat ovat keskimäärin käyneet pidempään koulua, kuin oppilaat Afrikasta tai Kaukoidästä. On kuitenkin syytä huomioida, että

Irakia, Irania ja Kambodžaa edustaa kaikissa tapauksissa vain yksi oppija, joten kyseessä on hyvin yleistävä havainto.

Olen käyttänyt litteroinnissa lähtökohtaisesti Jeffersonin (2004) litterointimenetelmää, mutta omassa litteraatissa olen lisännyt jossain paikoissa suluissa olevan selityksen puhutusta sekvenssistä, joka toimii selvennyksenä lukijalle. Vieraskieliset sanat tai lauseet on lihavoitu ja niiden alapuolelta löytyy käännös, joka auttaa lukijaa ymmärtämään tekstin. Koska keskiössä on ollut monikielisyiden rooli enemmän kuin itse funktio, olen välttänyt lauseiden kääntämistä sanasta sanaan, koska semanttinen analyysi ei ole mukana tässä analyysissä. Jeffersonin (2004) merkkien mukaan suluissa oleva numero indikoi taukoa ja sen pituutta. Omassa litteroinnissa taukoja ei ole laskettu tai erityisesti otettu huomioon. Kaksi pistettä peräkkäin indikoi siten pientä taukoa kahden puhevuoron välillä.

## 4.2 Termistön oppiminen ja ymmärtäminen

Luokan aiheena matematiikan opetuksessa on eksponentit ja niiden vaikutusalueet. Substantiivi ”vaikutus” on tässä sekvenssissä keskeisessä asemassa, jonka opettaja tahtoo oppijoiden tunnistavan ja ymmärtävän. Esimerkissä englantia käytetään yhdistävänä kielenä luokan sisällä, joka suomen kielen lisäksi toimii luokan lingua francana opetuksessa. Analysoitavassa kohdassa opettaja ottaa puheenvuoron opetusvideon loppuessa.

Luokassa opettaja kertoo, että aina saa kysyä, jos on jotain epäselvää opetuksessa. Tällä tavalla opettaja muodostaa turvallisen oppimisympäristön, jossa oppijoita kehoitetaan rohkeasti kysymään. Leila (yksi oppijoista) kommentoi opettajan sanomista, kertomalla, että Syyriassakin saa kysyä, jos ei ymmärrä mistä on kyse. Tämä kommentti toimii hyväksyvänä reaktiona opettajan sanomiseen ja vahvistaa kulttuurisen kehyksen samanlaisuuden opettaja-oppijasuhteessa. Ensimmäisessä esimerkissä opettaja kysyy mitä sana ”vaikutus” on englanniksi ja sen jälkeen mitä se on arabiaksi ja somaliksi. Hän käyttää siis hyväksi luokan monikielisyyttä ja varmistaa samalla oppijoiden ymmärryksen kyseisestä aiheesta.

### Esimerkki 1:

01 Opettaja: Okay.. HEI! Kun sinä lähet lukioon niin tässä on  
(huomio opettajan suuntaan)  
02 eks-po-nen-tin vai-ku-tus-alue - ulottuu vain  
03 sen edessä olevaan lukuun - AHAA↑.. mikä on  
(teeskentelee yllättyneenä)  
04 vaikutusalue..? mikä on 'vaikuttaa'?

05 Joo kun vaikuttaa.. sitä ei ole täällä  
(katsoo sanalista)

06 Leila: **Effect.**  
Vaikutus.

07 Opettaja: Vaikutus joo.. kyllä! Just se.. eli hei, jos  
08 aurinko paistaa.. se vaikuttaa meihin niin,  
09 että me ollaan iloisia.  
(korostettu äänensävy)

10 Leila: Joo.

11 Opettaja: Tiedätkö joku asia

12 Leila: [Vaikuttaa

13 Opettaja: [saa sut tekemään jotain

14 **Effect.** Mikä se olisi arabiaksi?  
Vaikutus

15 Hilal: **Da'thir**  
Vaikutus

16 Wasim: Aaah.. **da'thir**  
Aaah.. vaikutus

17 Nadim: **Shu howe?**  
Mikä se oli?

18 Samir: **Da'thir ya zalame.**  
Vaikutus tajuut sä

19 Nadim: Aaah..

20 Opettaja: Hmm.. okay. Tietääkö Abdul mikä se olisi somaliksi?

21 Abdul: Joo. ( )  
(epäselvää metelin vuoksi)

Rivillä 1 opettaja yrittää saada oppijoiden huomion ja kannustaa jatko-opintojen mahdollisuuteen painottaen aiheen tärkeyttä. Toisella rivillä hän tavuttaa sanat *eksponentin vaikutusalue* ikään kuin korostaakseen sanojen tärkeyttä. Opettajan lause jatkuu rivillä kolme, jossa hän ilmaisee partikkelilla *ahaa* teeskentelevää yllätystä äänensävyn korottamisella, joka on prosodinen tapa ilmaista yllätystä. Tämän voi ymmärtää jonkinlaisena humoristisena performanssina, niin että oppijoiden huomio kiinnittyy oleelliseen, eli eksponentin vaikutusalueen selitykseen. Rivillä 3-4 opettaja kysyy luokalta mikä vaikutusalue on ja jatkaa vastauksen etsintää kysymällä verbimuotoa *vaikuttaa*. Rivillä 5 *sitä ei ole täällä* viittaa opettajan selaamaan sanalistaan, joka siis kuuluu materiaaliin, mutta sanaa ei ilmeisesti ole listassa. Sanan löytämisestä tulee yhteinen tehtävä, joka yhdistää opettajan ja oppijoiden sosiaalisen yhteistoiminnan. Leila, joka istuu ensimmäisellä penkkirivillä, sanoo *effect* englanniksi, joka siis on substantiivimuodossa, eikä kyseisessä verbimuodossa. Sen seurauksena opettaja vastaa suomeksi *vaikutus joo.. kyllä* vahvistaakseen Leilan ehdotuksen. Tässä kohdassa syntyy positiivinen suhtautuminen monikielisiin käytäntöihin, koska opettaja hyväksyy vastauksen eikä vaadi Leilalta selitystä esimerkiksi parafraasin kautta suomeksi. Rivillä 7 opettaja jatkaa sanan ”vaikutus” selitystä, esittämällä konkreettisen esimerkin.



Esimerkin kautta oppijat voivat kiinnittää abstraktin käsitteen johonkin arkiseen ja ymmärrettävään, kuten esimerkissä ...*jos aurinko paistaa, se vaikuttaa meihin niin, että me ollaan iloisia*. Oppijoiden lähikehityksen vyöhykettä aktivoidaan samanaikaisesti ja uusi sana jää mieleen. Leila vastaakin myönteisesti rivillä 10 *joo* sanalla ja vahvistaa opettajan käyttämän esimerkin. Esimerkissä opettaja puhuu koko luokalle, vaikka Leila on ainoa aktiivinen osallistuja sekvenssin alussa ja sen takia opettaja pyrkii parafrasilla selittämään sanan *vaikutus* verbimuodossa *vaikuttaa* riveillä 11–13. Rivillä 14 opettaja aktivoi oppijansa uudestaan kysymällä mitä sana *effect* olisi arabiaksi. Oppimisen kannalta hän käyttää hyväksi luokan monikielisyyttä ja tarkistaa ovatko oppijat ymmärtäneet sanan suomeksi.

Oppijoiden oma ensikieli saa luokahuoneessa ja opetuksessa arvostuksen ja siitä tulee käyttökelpoinen vaihtoehto. Arvostus voi olla tapa jäsentää ja aktivoida oppijoita, jotka eivät muuten ja muista syistä ole yhtä aktiivisia luokahuoneen keskustelussa. Rivillä 15 Hilal, joka istuu Leilan vieressä eturivillä, vastaa nopeasti kysytyyään *da 'thir* ja vahvistaa ainakin omalta osaltaan, että hän on ymmärtänyt mistä opettaja on puhunut. Sanan tunnistaminen voi siten olla indikaattori siitä, että Hilal ainakin on käynyt läpi samoja aiheita matematiikantunneilla omassa kotimaassaan Syyriassa. Wasim, joka istuu toisella penkkirivillä, reagoi Hilalin kommenttiin sanomalla *aaah da 'thir* rivillä 16. Interjektion *aaah* voi tulkita ymmärtämisen merkinä, koska hän samalla toistaa mitä Hilal on äsken sanonut. Tässä esimerkissä Hilal siis toimii kielen välittäjänä, kuten Aalto (2019) ja Kraft (2020) nimittävät sitä ja ensikielen avulla muut oppijat pysyvät mukana opetuksessa. Ymmärtämisen merkki voi siis toimia muistutuksena aiemmasta oppimisesta Irakissa tai uuden sanan selityksenä Wasimille.

Tärkeintä tapahtumassa on kuitenkin, että asia näyttää olevan selvä Wasimille. Wasimin toiston voi myös tulkita kuulemisen haasteena. Luokassa on hyvin paljon melua ja kuten mainitun esimerkin alussa, opettaja yrittää saada oppijat keskittymään ja olemaan hiljaa. Kuulemisen toinen haaste voi myös liittyä arabiankieliseen variaation, joka voi vaikeuttaa ymmärtämistä syyrialais- ja irakilaispuhujan kesken. Nadim, joka on ollut keskustelun ulkopuolella tähän asti, sanoo *shu howe?* Keskustelussa on tapahtunut koodinvaihto, koska oppijat, jotka ovat arabiankielisiä taustaltaan käyttävät arabiaa yhteisenä kielenä keskenään. Nadim kysyy rivillä 17 siis *mikä se oli* viitaten sanaan *da 'thir*. Kyseessä on todennäköisesti jonkinlainen performanssi, jossa Nadim pelleilee vieruskaverinsa Wasimin kanssa. Nadimin katse on nimittäin suunnattu edellisiin

puhujiin, eli hän osallistuu passiivisena keskusteluun. Reaktiona siihen Samir sanoo *da'thir ya zalame* rivillä 18. Sanomalla *vaikutus*, *tajuut sä* puoliksi nauraen, toiminnan voi ymmärtää siten, että hän reagoi Nadimin performanssiin. Nadim vastaa rivillä 19 myönteisesti *aaah*. Opettaja lopettaa kolmikön välisen keskustelun rivillä 20 ja kääntää keskustelun kielen takaisin suomeksi sanomalla *hmm.. okay*, jossa hän osoittaa, että keskustelun on edettävä. Tämä antaa myös muille oppijoille, jotka eivät puhu arabiaa, mahdollisuuden osallistua keskusteluun. Tästä seuraa sama kysymys yhdelle luokan somali oppijoista, Abdulille, mitä *vaikutus* on somaliksi. Rivillä 21 Abdul vastaa *joo*, mutta itse vastaus ei melun vuoksi kuulu nauhoituksessa, ja sen lisäksi Abdul istuu luokan takarivillä ja mahdollisimman kaukana kamerasta.

### 4.3 Tehtävänanto opettajan näkökulmasta

Luokassa on juuri päästy loppuun matemaattisen tehtävän kanssa ja opettaja valmistaa oppijoita etenemään opetuksessa. Olen valinnut tämän sekvenssin, koska opettaja eksplisiittisesti kehuu oppijoiden oman äidinkielen käyttöä oppimisen välineenä. Opettajan positiivinen suhtautuminen luokahuoneen monikielisyyteen luo oppijoille turvallisen oppimisympäristön, jota myöhemmässä esimerkistä (esimerkki 4) on hyvä katsoa. Esimerkki 2 alkaa opettajan yhteydenotolla luokkaan, jossa oppijat innokkaasti puhuvat keskenään.

#### Esimerkki 2:

01 Opettaja: Okay.. HEI!... HALOJ! Mennään eteenpäin ja  
02: onko (huomio opettajan suuntaan)  
03: oikeasti selvää kaikille?  
(korostettu äänen sävy)  
04 Nadim: Joo kaikille opettaja.  
05 Opettaja: Joo.. Huomaa, että mä opin itse teidän  
06: kanssa myös..  
07: Viimeksi kun opetin matikkaa niin.. oppilaat  
08: olivat pieniä.. oli vähän erilaisia  
09: laskuja.. kun nämä  
10: mutta HEI↑ tosi hyvää jos osaatte opettaa..  
11: jos joku osaa omalla kielellä selittää..  
(korostettu äänen sävy)  
12: eli tässä oli tämä kertaus vaan.. muista  
13: KÄÄNTÄÄ lasku toisinpäin.  
(korostettu äänen sävy)

Rivillä 1 opettaja kohottaa ensin ääntään ja sanoo *HEI* osoittamalla oppijoille, että huomio pitää kiinnittää opettajaan. Oppijoiden välinen puhuminen jatkuu ja opettaja yrittää uudelleen korottamalla ääntään yhä enemmän ja sanomalla *HALOJ*. Oppijat

orientoituvat nyt opettajan suuntaan ja hän jatkaa sanomalla, että *mennään eteenpäin* ja sulkee siten aiemman opetusteeman. Lause jatkuu riveillä 2–3, jossa hän vielä varmistaa, että oppijat ovat ymmärtäneet läpikäydyn aiheen kysymällä *onko oikeasti selvää kaikille?* Rivillä 4 Nadim vastaa koko luokan puolesta sanomalla *joo kaikille opettaja*. Kukaan ei reagoi siihen, ja opettaja jatkaa puhumista. Opettaja jatkaa riveillä 5–6, *huomaa, että mä opin itse teidän kanssa myös*. Opettaja tiedostaa tässä, että oppiminen tapahtuu yhteistoimintana ja yhteistyönä vuorovaikutuksessa osallistujien välillä. Tämä tukee käsitystä siitä, että oppiminen on sosiaalista toimintaa, joka liittyy vuorovaikutukseen. Riveillä 7–9 opettaja sisältää pienen anekdootin aiemmasta kokemuksesta, joka ensimmäisenä vahvistaa oppijoille, että he laskevat nyt vaikeampia tehtäviä verrattuna hänen opettajankokemuksensa nuorempien oppilaiden parissa. Toisaalta kommentti laskutehtävistä voi olla osoitus opettajan puolesta peittää omaa epävarmuuttaan tehtävien selittämisessä. Rivillä 10 opettaja palaa sekvenssin pääasiaan eli yhteiseen vastuuseen oppimisesta ja korostaa oppimisen yhteistoimintaa sanomalla *tosi hyvää jos osaatte opettaa* ja jatkaa rivillä 11 *jos joku osaa omalla kielellä selittää*. Hän tuo esille mahdollisuuden käyttää niitä luonnollisia affordansseja, jotka muodostuvat monikielisessä ympäristössä ja kannustaa niiden käyttöä. Sekvenssi loppuu riveillä 12–13 opettajan kertauksella. Hän muistuttaa oppijoita korostamalla sanaa ”kääntää”, että heidän pitää muistaa kääntää lasku toisinpäin.

### Esimerkki 3:

01 Opettaja:	HEI↑ kuinka moni on tehny näitä aikaisemmin?
02:	How many of you have done this before?
	Miten monet teistä ovat tehneet tämän ennen?
03:	Have you done this before?
	Oletko tehnyt tämän ennen?
04 Nadim:	Mitä sinä sanoit opettaja?
05 Opettaja:	Have you done this before?
	Oletko tehnyt tämän aikaisemmin?
06:	Oletko tehnyt tämän aikaisemmin?
07 Samir:	Kaikki valmis opettaja
08 Nadim:	[No.. I'm sorry opettaja
	Ei olen pahoillani opettaja
09 Bopha:	[Mina en!
10 Samir:	Minulla on valmis 111
11 Opettaja:	No niin. Hyvä!
12 Bopha:	Mina myös!
13 Samir:	Oikeasti↑?!
	(kiusatellen sanottu)
14 Nadim:	Mee to.
	Minä myös

15 Opettaja: Eli.. tämä.. ton arvo on ei toimi.. koska  
 16: kaksi toiseen tai..  
 17 Bopha: jeehh.  
 18 Samir: kaks kertaa kaks  
 19 Opettaja: [Joo..  
 20 Samir: Uhdeksas  
 Yhdeksäs  
 21 Opettaja: Juuri 81 on yhdeksän  
 22 Bopha: [On 4  
 23 Opettaja: Kyllä.

Luokassa on teemana neliöjuuren laskuja ja opettaja kysyy oppijoilta, ovatko he aiemmin tehneet tämän kaltaisia laskuja. Luokahuoneessa on huomattavasti vähemmän oppijoita kuin yleensä, koska monet oppijat ovat jääneet kotiin ramadanin vuoksi. Riveillä 1–3 opettaja pyytää oppijoiden huomion sanomalla *hei* ja kysyy sen jälkeen ensin suomeksi ja sen jälkeen englanniksi oppijoilta, ovatko he aikaisemmin käyneet läpi neliöjuurta. Luonnollisesti opetuksen kieli on suomi ja sen takia hän kysyykin suomeksi ensin. Englannin kielen funktio on tukikieli, niin että kaikki oppijat varmasti ymmärtävät, mitä opettaja kysyy. Opettajan näkökulmasta on olennaista saada tietoa siitä, ovatko oppijat jo oppineet neliöjuuren laskentatavan, koska silloin ei ole kyse neliöjuuren konseptista vaan spesifien termien opettamisesta. Kysymällä eri kielillä on siis suurempi todennäköisyys, että kaikki oppijat ymmärtävät opettajan esittämän kysymyksen. Samalla opettaja vahvistaa oppijoiden lähikehityksen vyöhykettä tarjoamalla englanninkielisiä tukisanoja, jotka voivat ratkaista ymmärtämisongelmia. Rivillä 4 Nadim heti vastaa *mitä sinä sanoit opettaja?* Videonauhoituksesta näkyy, että Nadimin katse on ollut suunnattu opettajaa kohti aiemman puhevuoron aikana, niin hänen kommenttinsa voi nähdä pelleilynä, eli jonkunlaisena performanssina (ks. Lehtimaja 2012). Nadimin esittämällä retorisella kysymyksellä ilmenee myös, että hän hymyilee ja niin ollen tilanteessa ei todennäköisesti ole kyse ymmärryksen ongelmasta. Riveillä 5–6 opettaja toistaa sanomansa hieman ärtyneenä. Ensin englanniksi ja sitten suomeksi. Tämän voi nähdä varoituksena Nadimille, että opettaja ei ole humoristisella tuulella tässä tilanteessa. Samir ilmaisee *kaikki valmis opettaja* rivillä 7 ja katsoo monistetta. Ilmeisesti hänelle neliöjuuri on tuttu asia aiemmasta matematiikanopetuksesta ja samalla hän ilmaisee ymmärtävänsä opettajan aiemman kysymyksen. Nadim jatkaa rivillä 8 *no I'm sorry opettaja*, Samirin lauseen jatkumona. Nadim vaihtaa tässä lauseessa englanniksi, mutta puhuttelee opettajaa suomeksi. Tässä on siis kyse koodinvaihdosta, koska opettajaa aina puhutellaan suomeksi ja vaihto englanniksi voi olla luontevampi tapa ilmaista itseään.

Toisaalta voi myös olla kysymys kielellisestä performanssista, koska Nadim ilmaisee itseään myös suomen kielellä. Melkein samanaikaisesti Bopha katsoo Samirin suuntaan ja sanoo *mina en* vastauksena hänen lauseeseensa rivillä 7 *kaikki on valmis*. Tämä voi myös olla osoitus opettajalle, että Bopha ei ole perillä neliöjuuren laskimisesta ja hänen ilmauksensa viittaa siihen, että hän kaipaa lisäselitystä. Rivillä 10 Samir sanoo, että hänellä on valmis 111, joka viitanee tehtävään monisteessa. Opettaja vastaa seuraavalla rivillä *No niin. Hyvä*, eikä anna Nadimin tai Bophan puhevuoroille vastausta. Tämä voi johtua siitä, että oppijat puhuvat päällekkäin ja opettaja ei ole saanut selville, mitä hänelle on sanottu. Opettajan vuoron jälkeen Bopha ilmaisee rivillä 12 *mina myös*, ikään kuin hän kaipaisi opettajan huomiota. Samir huomaa heti tilanteen, jossa Bopha toistaa Samirin sanoja ja vastaa hänelle rivillä 13 kiusatellen *oikeasti?!* retorisenä kysymyksenä ja sarkastisella äänensävyllä. Nadim leikkii mukana ja sanoo rivillä 14 *mee to*, mutta kukaan ei reagoi siihen. Syynä voi olla hänen matala äänensävyensä tai muiden osallistujien kyllästyminen hänen vitsailuunsa sekvenssin aikana.

Oppijoiden päällekkäinen puhuminen eri kielillä osoittaa myös, että luokkahuoneen ilmapiirissä on hyväksyttyä käyttäviä eri kieliä ilman opettajan puuttumista asiaan. Rivillä 15–16 opettaja ottaa puheenvuoron ja jatkaa selitystä liittyen tehtävään *eli.. tämä.. ton arvo on ei toimi.. koska kaksi toiseen tai..* (todennäköisesti tehtävä 111, johon Samir, Bopha ja Nadim ovat reagoineet). Vuoro ja tehtävän selittäminen siirtyy nyt pelkästään suomeksi, mutta pelkistetyksi. Tämä voi opettajan puolesta olla tapa testata oppijoiden lähikehityksen vyöhykettä ja miten paljon se on laajentunut. Jos oppijat ymmärtävät opettajan suomen kielen ohjeistusta, tämän aiheen sisältö on saavutettu. Rivillä 17 Bopha ilmaisee interjektioilla *jeehh* innostusta sekä asian ymmärtämistä.

Rivillä 18 Samir jatkaa opettajan lausetta ja täydentää opettajan lausetta vastaamalla *tai osaan*, sanomalla *kaks kertaa kaks*. Oppijat ovat oppineet, että neliöjuuren voi laskea joko kertomalla tai jakamalla löytääkseen vastauksen. Opettaja hyväksyy Samirin vastauksen vastaamalla rivillä 19 *joo*. Rivillä 20 Samir sanoo *uhdeksas* (yhdeksäs), jonka opettaja korjaa seuraavalla rivillä vastauksella *”juuri 81”*. Tämä viimeinen osa sekvenssistä muistuttaa ensimmäistä tilannetta analyysista, joka liittyy termistön oppimiseen ja ymmärtämiseen. Vaikka opettaja ymmärtää mitä Samir hakee, hän ilmaisee, miten suomeksi ilmaistaan neliöjuuren sanoja, kun niitä lasketaan. Tässä tilanteessa on siis pikemmin kyse matematiikan kielen oppimisesta kuin suomen kielen oppimisesta. Bopha ymmärtää opettajan vastauksen Samirille kysymyksenä ja vastaa

opettajan vuorolle 4, joka siis on vastaus, koska 4 potenssiin neljä on 81. Opettaja reagoi Bophan sanomaan ja vastaa *kyllä*. Bophan vastauksen voi myös ymmärtää myöhäisenä reaktiona Samirin *kaks kertaa kaks* rivillä 18. Sekvenssi on hyvä esimerkki siitä, miten oppijat rakentavat yhteisymmärryksen ja miten oppijoiden erilaiset lähikehitysten vyöhykkeet voivat edesauttaa konkreettisen matemaattisen ongelman ymmärtämistä. Opettaja käyttää monikielisyyttä aluksi apuvälineenä ja kohti sekvenssin loppua sekä oppijat että opettaja kommunikoivat pelkästään suomeksi. Missään vaiheessa ei oppijoiden muodostamia lauseita tai vuoroja vääristellä, vaan ne hyväksytään osana oppimisympäristön tekijöitä.

#### 4.4 Tehtävänanto oppijan näkökulmasta

Opettaja on antanut oppijoille aikaa laskea tehtäviä ja he auttavat toisiaan. Esimerkistä käy selville, miten vahvemmat oppijat voivat toimia omalla äidinkielellään välittäjinä luokkakavereille. Tässä esimerkissä Leila auttaa Nadimia ja selittää hänelle, miten tehtävä pitää laskea. Opettaja on, kuten aiemmin mainittu, kehottanut oppijoita auttamaan toisiaan, myös omalla äidinkielellään. Koko sekvenssi on arabiaksi ja alkaa riviltä 1, jossa Leila alkaa selittää tapaa laskea tehtävää.

Esimerkki 4:

01 Leila:	Badi shuf shu a'andi hon wara Minä katson mitä viimeisellä sivulla lukee
02:	Hadi a'arif shu howe rakam wahad Minun täytyy saada selville mikä numero yhden (ensimmäisen luvun) tulos on
03:	Hon bel sha'loub Tässä toisin päin
04:	Halla' hon btehesbon ma'a ba'aed Tässä näet, miten numerot lasketaan yhteen
05:	Haydi sar a'andi yaha a'arba asreen (24) Tämän tulos on kaksikymmentäneljä (24)
06:	Wa haydi sar a'andi yaha? Ja tämän tulos on?
07 Nadim:	Sittata a'ashar (16) Kuusitoista (16)
08 Leila:	Mazbout. Eh hay heyye. Oikein. Siinä se.

Ensimmäisellä rivillä Leila sanoo *badi shuf a'andi hon wara* ja osoittaa Nadimille, että monisteen takasivulla on avainluku, jota tarvitaan tätä tehtävää laskettaessa. Leila puhuu yksikön ensimmäisessä persoonassa, vaikka tässä tapauksessa luulisi olevan luontevampaa puhua suoraan yksikön toisessa persoonassa, kun yrittää selittää asiaa

toiselle henkilölle. Tässä esimerkissä Leila seisoo selin kameraan, niin sekvenssistä ei käy ilmi, mihin tiettyyn paikkaan monisteessa hän osoittaa, kun hän puhuu Nadimille. Sekvenssi on pitkälti monologi, jossa Leila asia kerrallaan käy läpi, miten tehtävä lasketaan. Olennaista on hänen selvä ymmärtämisensä ja oman äidinkielen käyttö resurssina toisen oppijan opettamisessa. Hän jatkaa rivillä 2 sanomalla, että hänen täytyy laskea ensimmäisen numeron tulos, eli kyseessä on välilasku tehtävässä. Rivillä 3 Leila sanoo *hon bel sha'loub*, joka tarkoittaa *tässä toisin päin*. Käsitellessään asiaa hän suullisen ilmaisun lisäksi käyttää visuaalista opetusmenetelmää ja näyttää konkreettisesti sormilla monisteesta, miten lasku lasketaan.

Tämä on hieman erilainen tapa verrattuna opettajan opettamiseen, joka on enimmäkseen tauluopetusta. Nadim ei missään vaiheessa keskeytä Leilaa, joka voi olla osoitus siitä, että Leila selittää tehtävän johdonmukaisesti ja selkeästi. Rivillä 4 Leila puhuu suoraan Nadimille vaihtamalla yksikön toisen persoonan verbimuotoon, sanomalla suoraan *tässä näet, miten numerot lasketaan yhteen*. Hän jatkaa selitystään rivillä 5, jossa hän paljastaa välilaskun tuloksen. Rivillä 6 hän osoittaa taas sormella monisteeseen ja kysyy sitten Nadimilta, mikä tulos laskusta tulee. Tämä kuuluu johdonmukaisesti siihen selitykseen, jonka Leila on antanut sekvenssin aikana. Kysymys voi myös osoittautua testiksi siitä, onko Nadim ymmärtänyt Leilan selityksen. Rivillä 7 Nadim vastaa Leilan kysymykseen sanomalla *16*. Siihen Leila vastaa myönteisesti ja osoittaa vastaamalla *Oikein. Siinä se*, että Nadim on ymmärtänyt tehtävänannon. Sekvenssi on osoitus siitä, miten Leila käyttää hyväksi omia äidinkielen taitoja ja selkeästi ja yksityiskohtaisesti pystyy selittämään toiselle oppijalle, miten tehtävä pitää laskea. Luokkahuoneen avoimuus ja toisten kielten arvostus tarjoa Leilalle kielellisiä tarjoamia, jotka voivat edesauttaa matematiikan ymmärtämistä ja oppimista.

Seuraavassa sekvenssissä tarkastelen myös tehtävään liittyvää keskustelua oppijan Wasimin ja koulunkäynninavustajan kesken. Wasim istuu yleensä Nadimin ja Samirin välissä tunneilla, mutta tässä sekvenssissä he eivät ole istumapaikoillaan. Yleensä kolmikko puhuu arabiaa keskenään ja Wasim antaa yleensä joko Nadimin tai Samirin vastata opetukseen liittyviin kysymyksiin ja yleiseen keskusteluun opettajan kanssa suomeksi. Tässä sekvenssissä tulee esille, että Wasim pystyy hyvin käyttämään suomen kieltä kommunikaatiovälineenä ja kysymään koulunkäynninavustajalta apua tehtävän suorittamiseksi. Sen lisäksi, että sekvenssissä on kyse oppijan puolesta oleva tehtävän suorittaminen, sekvenssin sosiaalinen näkökulma on hyvin mielenkiintoinen. Wasim,

joka on yleensä hiljainen, onnistuu tilanteessa kommunikoimaan avustajan kanssa ja ratkaisemaan tehtävän. Seuraavassa tapauksessa Wasim johtaa keskustelua ja yrittää selittää koulunkäynninavustajalle miten tehtävä pitää laskea. Tässä on sekä kyse suomen kielen oppimisesta että matematiikan oppimisesta. Wasimin suomen kielen käytössä voi olla kysymys siitä, että hänen tavalliset luokkakaverinsa eivät ole läsnä ja hän sen takia rohkaistuu käyttämään omaa kielellistä repertuaariaan.

#### Esimerkki 5:

01 Wasim: Jos minä laitan 0 se on parempi?..  
02: Tai normaali?  
03 Avustaja: Ei.. Jos 0 on ensimmäinen luku niin ei ole,  
04: paitsi jos.. nolla.. nollan jälkeen  
05: tulee pilkku. Koska ei voi sillee 0 70.  
06 Wasim: Jos tulee esimerkiksi tällänen..  
07: yks.. esimerkiksi  
08 Avustaja: Kyllä.  
09 Wasim: Aaaahh.. Okay.  
(ymmärtäväinen äänen sävy)

Riveillä 1-2 Wasim katsoo avustajaan päin, joka istuu hänen vieressään, ja esittää kysymyksen *Jos minä laitan 0 se on parempi.. tai normaali?* Tauko sanan *parempi* jälkeen voi indikoida, että Wasim etsii parempaa sanaa selittääkseen mitä hän tarkoittaa. Tämä voi johtua siitä, että avustaja ei heti ymmärrä Wasimin esittämää kysymystä ja sen takia hän kokeilee toista sanaa. Avustaja taas ei sano mitään ensimmäisen tauon jälkeen, joka voi vahvistaa tätä käsitystä tilanteesta. Tilanne antaa Wasimille mahdollisuuden osallistua vuorovaikutukseen toisessa roolissa, kuin tavallisesti, jossa hän antaa vieruskavereiden puhua, ja jonka takia hän siinä konkreettisessa tilanteessa ottaa roolin passiivisena osallistujana. On kiinnostavaa havainnoida, miten ryhmädynamiikka vaihtuu, kun luokassa ei ole yhtä paljon oppijoita, kuin tavallisesti. Tämä johtuu siitä, että ramadanin pyhä kuukausi sijoittui videonauhoitusten ajalle.

Toisaalta avustajan hiljaisuus antaa Wasimille mahdollisuuden etsiä toista sanaa, joka tuo mahdollisuuden avustajalle saada selvää ja tarkentaa ymmärrystä vuorovaikutustilanteesta. Wasim kirjottaa monisteeseen selittäen tehtävää samanaikaisesti, kun hän kysyy avustajalta apua. Kamerakulmasta ei näy mitä Wasim kirjoittaa, niin esimerkissä on meneillään kaksi vuorovaikutustilannetta yhtä aikaa, eli non-verbaalinen ja verbaalinen kommunikaatiotilanne. Sana *normaali* ei sinänsä anna lukijalle tai avustajalle tilanteessa sen enempää tietoa siitä, mitä Wasim tarkoittaa. Materiaalista käy kuitenkin ilmi, että Wasim osoittaa käsillään pois kehosta ja pois toisistaan, ikään kuin hän tarkoittaisi sanalla *normaali*, että se on saman tekevää. Avustaja



ymmärtää ainakin Wasimin kysymyksestä, että ongelma kohta tehtävän tekemisessä on luku 0. Tämä tulee helposti selville, koska avustaja ja Wasim istuvat vierekkäin ja osoittavat aktiivisesti monisteeseen samanaikaisesti, kun he puhuvat. Avustaja vastaa Wasimin kysymykseen riveillä 3–5. Ensin kielteisesti ja sitten selittämällä 0:n suhdetta tehtävässä. Avustaja tuo esille sanan *pilkku*, joka desimaalilukujen yhteydessä on avainsana. Tässä yhteydessä pilkun merkitys ja sen selittäminen käy käsi kädessä visuaalisen opettamisen kanssa, kun avustaja puhuessaan myös näyttää Wasimille monisteessa, miten lasku lasketaan. Moniste matemaattisine merkkeineen laajentaa lähikehityksen vyöhykettä ja avustaja tuo uutta sanastoa Wasimin käyttöön ja omaksumiseksi. Riveillä 6-7 Wasim yrittää uudelleen näyttää avustajalle miten lasku pitää laskea sanomalla *jos tulee esimerkiksi tälläinen* ja osoittaa kynällä monisteeseen ja pitää pienen tauon, kunnes hän jatkaa *yks esimerkki*. Avustaja vastaa myönteisesti *kyllä*, joka siis osoittaa, että Wasim on ymmärtänyt, miten tehtävä lasketaan. Wasim pystyi melko rajoittuneella kielellisellä repertuaarillaan selittämään avustajalle, mitä hän tarkoittaa ja myös ymmärtämään avustajan selitystä viittaamisen avulla monisteeseen.

#### **4.5 Oma äidinkieli ”salakielenä”**

Luokkahuoneessa on koko ajan erilaisia keskusteluja meneillään. Sekä formaalisia keskusteluja opettajan ja oppijoiden välillä, että epäformaalisia keskusteluja, jotka ovat keskusteluja oppijoiden kesken. Oman äidinkielen käyttö opetustilanteissa voi olla osoitus siitä, että puhujat haluavat ilmaista mielipiteensä tietyistä asioista, joihin kaikkien osallistujien ei tarvitse osallistua. Omaa äidinkieltä on myös luontevampaa käyttää selittäessä toiselle luokkakaverille, miten tehtävä ratkaistaan, kuten osoitettu esimerkissä 4. Alla olevassa esimerkissä tilanne on se, että oppijat ovat saaneet palautetta kokeesta ja veljekset Samir ja Nadim vertailevat tuloksiaan. Veljekset vaikuttavat kilpailevan siitä, kumpi heistä on saanut parhaimmat numerot matematiikan kokeesta. Leikillisen kiusaamisen kohteena on myös oman äidinkielen käyttö, joka voi liittyä tilanteeseen, joka todennäköisesti muistuttaa arkitilannetta, eikä niinkään institutionaalista tilannetta.

## Esimerkki 6:

- 01 Joku: A'ato ala'alaamat halla'  
He ovat antaneet arvosanat nyt
- 02 Nadim: A'atitak hon sefor  
Hän on antanut sinulle nolla (0) tästä  
(näyttää sormella tehtävää)
- 03 Wasim: (-)
- 04 Samir: Ana akhid aktar minak nisbah,  
Olen saanut parempia arvosanoja kuin sinä
- 05: Enta 5 hone wa 3, ana akhid 4,5 wa 6,5  
Sinä olet saanut tästä 5 ja 3 ja minä olen saanut  
4,5 ja 6,5
- 06: Wa 6 hon awal warakah  
Ja 6 tässä ensimmäisellä sivulla
- 07 Nadim: A'ashara.. a'ashara  
Tässä lukee kymmenen
- 08 Samir: Bas ana akhathit arba'a a'alamaat  
Mutta minä olen saanut 4 arvosanaa

Ensimmäisellä rivillä, joku oppijoista huutaa, että he ovat antaneet arvosanat. He, subjektina voi viitata sekä opettajaan että avustajaan. Metelin vuoksi ja päällekkäisen puhumisen takia, en ole saanut selvää, kuka oppijoista tämän kommentin on ilmaissut, mutta sillä ei ole suurta merkitystä tässä tilanteessa. Rivillä 2 Nadim osoittaa nauraen sormella Samirin tenttitulosta, että hän on saanut 0 pistettä. Tässä tilanteessa Nadimin tapa osoittaa sormella paperia on jonkinlainen performanssi, jossa hän kiusaa veljeään Samiria. Sosiaaliset vuorovaikutukset osoittautuvat siis olevan kiihkeästi yhteydessä tiettyihin kieliin, koska veljekset astuvat ulos institutionaalisesta kehyksestä, jonka kieli tässä tapauksessa on suomi, ja käyttävät sen sijaan omaa äidinkieltään. Wasim osallistuu vuorovaikutustilanteeseen kuuntelemalla veljesten keskustelua ja tarkistaa istuessaan heidän vieressään heidän tuloksiaan. Rivillä 3 Wasim osallistuu verbaalisesti vuorovaikutukseen, mutta metelin takia, siitä ei saa selvää. Hän osallistuu sen jälkeen samalla tavalla, eli kuuntelemisen kautta ja silmäkontaktin kautta veljesten keskusteluun. Rivillä 4 Samir kommentoi *olen saanut parempia arvosanoja kuin sinä* ja haastaa siinä veljensä tulokset. Samir jatkaa vuorostaan rivillä 5, jossa hän osoittaa sormella monistetta, ja näyttää Nadimille, mistä tehtävistä hän on saanut enemmän pisteitä, sanomalla *sinä olet saanut tästä 5 ja 3 ja minä olen saanut 4,5 ja 6,5*. Rivillä 6 Samir jatkaa, että hän on saanut kuutosensa ensimmäisellä sivulla monisteessa. Rivillä 7 Nadim nostaa monisteen Samirin silmien eteen ja sanoo *tässä lukee kymmenen*, jolla hän tarkoittaa saaneensa kymmenen pistettä tehtävästä, josta Samir vain sai 6 pistettä. Samir

ei luovuta ja sanoo rivillä 8 nauraen: *mutta minä olen saanut 4 arvosanaa* viitanee kokonaismäärään muiden tulosten kanssa.

Opettaja antaa oppijoiden puhua jonkun aikaa ennen kuin he jatkavat opetusta ja tässä mielessä opettaja antaa vapaalle kielen käytölle tilaa, kun hän näkee miten non-verbaalinen vuorovaikutus osoittaa, että oppijat puhuvat koetuloksista. Non-verbaaliset toiminnot herättävät opettajan kielitietoisuutta, kun hän toteaa, että oppijat puhuvat kokeista, vaikka hän ei itse puhuisikaan arabiaa tai somaliaa. Samalla opettaja antaa veljesten käyttää omaa äidinkieltään ja osoittaa, että se on heidän kielellinen käytäntönsä, joka myös voi osoittaa jonkunlaisen intiimisfääriin heidän välillään, johon luokan muiden oppijoiden ei haluta osallistuvan.

Alla olevassa esimerkissä oppijat ovat laskemassa tehtäviä, kun Nadim alkaa puhumaan arabiaa kesken opetusta. Utelias opettaja keskeyttää oppijoiden keskustelun kysymällä, mitä tietty sana tarkoittaa suomeksi. Keskustelu alkaa siten, että Nadim katsomatta kehenkään alkaa puhua hiuksistaan, joka ei mitenkään liity opetukseen tai tehtävien laskemiseen. Arabian kielen käyttö voi hyvin olla osoitus siitä, että Nadim epätietoisesti käyttää omaa äidinkieltään, koska hänen ilmaisunsa ei liity tilannekohtaiseen tekemiseen. Esimerkki on myös ilmentymä siitä kulttuuritietoisuudesta ja kiinnostuksesta, joka on läsnä luokahuoneessa ja osana sitä vuorovaikutusta, joka syntyy oppijoiden ja opettajan välillä. Seuraavan esimerkin olisi voinut sijoittaa seuraavaan alakategoriaan, koska siinä on kyseessä sekä oman äidinkielen käyttöä, joka ei liity tehtäviin, eli tässä yhteydessä ”salakieli” että kulttuurisidonnaisten sanojen joukkoon, jonka selitän itse analyysikappaleessa esimerkin jälkeen.

#### Esimerkki 7:

01 Nadim:	Hassis sha'ari samkaan, talla'a talla'a
02:	sha'ari wen wasi Tuntuu hiukset minun paksumpi, katso katso minun hiukset mihin ne ylettyy (minusta tuntuu, että hiukseni ovat paksummat. Katso, katso miten pitkä niistä on tullut)
03 Wasim:	Aboo↑ (oikeasti) Interjektio, jolla on monta merkitystä.
04 Opettaja:	Mitä tarkoittaa "aboo?" tai niin kuin..
05 Samir:	Se on yllätys
06 Opettaja:	Aah.. Koska Ruotsissa he sanoo myös..

07 Samir: [tai kun  
 08: tehtävä on paljon.. 'aboo'.  
 09 Opettaja: Aah..Okay.  
 10 Nadim: Sano esimerkiksi 'aboo' miksi paljon?!  
 (korottaa äänensä)  
 11 Opettaja: Aah okay.. hyvä esimerkki.

Luokassa on lähes hiljaista, kun oppijat laskevat tehtäviä yksittäin. Rivillä 1–2 Nadim rikkoo hiljaisuuden ilmaisemalla: *minusta tuntuu, että hiukseni ovat paksummat. Katso, katso miten pitkä niistä on tullut.* Samanaikaisesti hän vetää käden hiuksiensa läpi. Ilmaus ei ole suunnattu kenellekään tietylle henkilölle, koska hänen katseensa ei ole kiinnittynyt toiseen henkilöön luokkahuoneessa. Lauseesta tulee irtonainen, ikään kuin Nadim puhuisi itselleen. Nadim vaikuttaa olevan tylsistynyt tehtäviin, koska hän alkaa leikkiä hiuksillaan. Wasim, joka myös laskee matematiikan tehtäviä, reagoi Nadimin puheeseen sanomalla *aboo*, korostamalla äänensävyään sanan lopussa. Arabiaksi *aboo* tarkoittaa 'isä', mutta tässä yhteydessä ilmaisua käytetään niin kuin englannin kielen 'really' ja toimii siis vahvistusinterjektiona Nadimin ensimmäiselle lauseelle. Äänensäyn korostaminen sanan loppuosassa ilmentää yllätyksen sävyä. Seuraavana opettaja ottaa puhevuoron ja kysyy rivillä 4 *mitä tarkoittaa 'aboo' tai niin kuin oppijoilta.* Opettajan aito kiinnostus oppijoiden omiin äidinkieliin on hyvä tapa saada heidät ilmaisemaan suomeksi omien kielellisten repertuaarien ja lähikehityksen vyöhykkeen kautta kulttuurisidonnaisia sanoja päästäkseen yhteisymmärrykseen. Lähikehityksen vyöhykkeenä toimii konkreettisesti muut luokkakaverit ja yhdessä he yrittävät rakentaa selityksen. Samir vastaa rivillä 5 *se on yllätys*, eli sanan 'aboo' käytetään ilmaisemaan yllättyneisyyttä toisen puhevuoroon. Rivillä 6 opettaja vastaa vuorolla *aah.. koska Ruotsissa he sanoo myös.* 'Aah' on osoitus siitä, että opettaja hyväksyy Samirin selityksen ja vahvistaa ymmärryksensä sanasta 'aboo'. Hän yrittää tilanteessa jakaa anekdotin sanan aiheesta ruotsalaisessa kontekstissa, mutta Samir keskeyttää hänen puheensa rivillä 7-8 sanomalla *tai kun tehtävä on paljon.. 'aboo'*. Opettaja hyväksyy vielä kerran lisäselityksen rivillä 9 sanomalla *aah.. okay.* Yleensä oppijat eivät keskeytä opettajaa, kun hänellä on puheenvuoro, mutta Samir vaikuttaa olevan niin innoissaan, että hän tässä tapauksessa jatkaa omaa puheenvuoroaan, vaikka hänelle ei ole annettu lupaa puhua. Tämä paljastaa myös ne erot, jotka tulevat esille opetustilanteissa, jossa oppija-opettaja vuorovaikutus siirtyy institutionaalisesta vuorovaikutuksesta arkipäivän aiheisiin ja sen myötä myös arkikeskusteluihin ja siihen kuuluviin normeihin puhevuorojen ottamisesta. Rivillä 10 Nadim ottaa vuoron ja antaa lisäselityksen sanalle 'aboo' sanomalla *sano*

*esimerkiksi 'aboo' miksi paljon?! Sana 'sano' näyttää olevan imperatiivin muodossa, mutta kyseessä on Nadimin lausunnassa lyhyt loppuvokaali, vaikka kyseessä on indikatiivin presensin yksikön 3. persoona. Kuten aikaisemminkin Nadim käyttää huumoria kertoessaan esimerkkinsä ja korottaa ääntään dramaattisesti ikään kuin näyttelisi teatterirepliikin. Nadimin leikillisen performanssin jälkeen opettaja vastaa hyväksyvästi rivillä 11 sanomalla *aah okay.. hyvä esimerkki* ja reagoi siis positiivisesti poikien yritykseen selittää sanaa 'aboo' suomeksi.*

#### **4.6 Kulttuurisidonnaisia sanoja, jotka esiintyvät luokkahuonetilanteissa**

Alla olevassa keskustelussa tulee esille ramadanin käsite, joka ei kaikille oppijoille ole selvä. Eri kielellisten resurssien kautta ja yhteistyössä luokan osallistujat pääsevät yhteisymmärrykseen tästä kulttuurisidonnaisesta sanasta tai käsitteestä. Tilanne on aamutunti ramadanin ensimmäisenä päivänä. Tästä syystä luokassa ei ole niin paljon oppijoita kuin yleensä, joka antaa mahdollisuuden osallistua yhteiskeskusteluun niille oppijoille, jotka yleensä eivät sano paljon tai ovat passiivisia tunneilla.

Esimerkki 8:

01 Opettaja: Okay.. Ramadan mubarak  
Siunattua Ramadan  
(oppijat nauravat)

02 Kenan: Kiitos..

03 Opettaja: Olkaa hyvä.. toivottavasti jaksatte.. hei

04: onneksi ei ole kuuma.. ensimmäinen päivä

05: on tosi vaikea.. onko?

06 Jamil: Joo.

07 Wasim: [Ei vaikea

08 Jamil: Mutta kum.. kummenen päivä jälkeen on vaikea  
(kymmenen)

09 Abdul: Ei, ensimmäinen päivä on vaikea

10 Opettaja: Niin..

11 Avustaja: Alkoiks tänään?

12 Jamil: Ensimmäinen..

13 Opettaja: [Alkoi joo..

13: Huomaa ettei ketään ole syömässä.

14: On hiljaista.. outoa

15 Abdul: Ensimmäinen päivä on vaikea, kun ei voi

16: juoda vettä, ei saa syödä.. ensimmäinen

17: se on vähä vaikea.

18 Opettaja: Joo tämä kun ei pidä juoda..

19 Abdul: [ensimmäinen se on

20: vaikea

21 Opettaja: se tosi vaikeaa mun mielestä.

22 Jamil: Bopha mitä kuuluu?  
 23 Bopha: Joo.. miksi ei juo?  
 24 Jamil: ei juo ei suo  
           (syö)  
 25 Opettaja: Joo tiedätkö sinä Bopha mikä tuo on?  
 26: They feast.. (fast) in one month  
           He juhlivat.. (paastoavat) yhden kuukauden  
 27 Jamil: mmmh.. 20 tuntia  
 28 Bopha: WHAT↑!  
           MITÄ↑!  
           (kaikki nauravat)  
 29 Opettaja: When the sun goes down.. they can only drink  
 30: and eat when it's dark.. and because it's  
 31: Finland and it's May..  
           Kun aurinko laskee.. he voivat vain juoda  
           Ja syödä kun on pimeää.. ja koska kyseessä on  
           Suomi ja toukokuu  
 32: ..20 tuntia, se on tosi pitkä  
 33: Eikö voisi olla että, koska..  
 34 Wasim: [enemmän kun 20  
 35 Opettaja: enemmän kun 20.. 21.

Ensimmäisellä rivillä opettaja sanoo *okay.. ramadan mubarak*. Yleensä opettaja pyytää oppijoiden huomiota sanomalla *okay* ja jatkaa sitten sanomalla *ramadan mubarak*, joka käännettynä arabiasta suomeen tarkoittaa 'siunattua ramadania'. Reaktiona siihen, luokan oppijat alkavat nauraa. Tämä voi johtua siitä, että opettaja astuu ulos roolistaan opettajana ja ehkä kiinnostavampi seikka on, että hän astuu ulos kielellisestä repertuaaristaan, joka tavallisesti tässä yhteydessä koostuu suomen tai englannin kielestä. Rivillä 2 Kenan vastaa opettajan tervehdykseen sanomalla *kiitos*. Riveillä 3–5 opettaja vastaa kiittelyyn sanomalla *olkaa hyvä*, joka on suunnattu koko luokalle. Hän jatkaa inhimillisellä kommentilla oppijoille sanomalla, että *toivottavasti jaksatte.. hei onneksi ei ole kuuma.. ensimmäinen päivä on tosi vaikea.. onko?*

Opettajan oletamus oppijoiden kokemuksista ramadanista osoittaa, että hän tietää mikä ramadan on, mutta myös osoittaa kiinnostusta ja avaa keskustelun kulttuurisesta käytännöstä, josta oppijat voivat kertoa ja keskustella. Rivillä 6 Jamil vastaa heti *joo*, mutta Wasim on eri mieltä ja vastaa heti peräkkäin rivillä 7 että, *ei vaikea*. Keskustelu jatkuu poikien välillä ja Jamil jatkaa rivillä 8 *mutta kum.. kummenen päivä jälkeen on vaikea*. Jamil aikoo korjata itseään, mutta jatkaa sanalla *kummenen* (kymmenen). Erimielisyyteen on tilaa ja Abdul osoittaa rivillä 9, ettei hän ole samaa mieltä sanomalla *ei ensimmäinen päivä on vaikea*. Verrattuna Jamilin lauseeseen, Abdul käyttää järjestyslukua ilmauksessaan ja osoittaa osaavansa käyttää sitä. Opettaja hyväksyy ja vastaanottaa hänen vuoronsa sanomalla *niin* Abdulin selitykselle rivillä 10. Avustaja istuu

Jamilin ja Abdulin välillä ja siirtää sitten katseensa Abduliin päin ja kysyy *alkoiks tänään*. Sillä tavalla avustajakin kehittää vuorovaikutusta aktiivisella kysymyksensä kautta oppijoita puhumaan heidän pyhästänsä. Sekä opettaja että avustaja näyttävät oppijoille, että he ovat kiinnostuneita, joka on indikaattori hyvästä kulttuuritietoisuudesta. Avustaja kääntyy Abduliin päin ja kysyy seuraavaksi *alkoiks tänään?* Hän kannustaa siis Abdulia kertomaan lisää ramadanista ja rohkaisee häntä käyttämään suomen kieltä selittääkseen lisää olennaisesta osasta omaa kulttuuriaan ja uskontoaan. Rivillä 11–12 Jamil ja opettaja puhuvat päällekkäin ja vaikka avustajan kysymys selvästi oli osoitettu Abdulille, muut osallistujat tarjoavat vastauksen. Jamil vastaa aloittaen lauseella *ensimmäinen* ja opettaja vastaa *alkoi joo*. Opettajan vastaus voi osoittaa, että hän haluaa ohjata keskustelua tiettyyn suuntaan, koska hän jatkaa riveillä 13–14 *huomaa ettei ketään ole syömässä. On hiljaista.. outoa*. Abdul jatkaa vastaamistaan avustajan kysymykseen, johon Jamilkin yritti vastata ennen kuin opettaja keskeyttää omalla vastauksellaan. Abdul kertoo riveillä 15-17 *ensimmäinen päivä on vaikea, kun ei voi juoda vettä, ei saa syödä.. ensimmäinen se on vähä vaikea*. Tässä lauseessa Abdul pystyy konkretisoimaan kertomalla, mitä ramadanin viettoon liittyy ja mistä ramadanista on kyse. Yksinkertaisella selityksellä hän pystyy vastaamaan avustajan kysymykseen, joka opettaja hyväksyy affirmaatiivisella vastauksella *joo.. tämä kun ei pidä juoda* rivillä 18. Abdul yrittää antaa lisäselityksen riveillä 19-20, jossa hän aloittaa lauseensa samalla tavalla kun aiempi lause *ensimmäinen se on vaikea*. Sana 'päivä' on vaihdettu sanalla 'se', koska osallistujat implisiittisesti ovat tietoisia mistä on kyse. Opettaja vastaa rivillä 21 *se on tosi vaikeaa mun mielestä* ja lisää siinä tilanteessa oman henkilökohtaisen näkemyksensä asiasta.

Jamil, joka on ollut vähän aikaa hiljaa, ottaa yhteyttä Bophaan, joka on istunut hiljaa ja seurannut keskustelua sivusta. Rivillä 22 hän kysyy: *Bopha mitä kuuluu?* Tämä osoittautuu tavaksi ottaa yhteyttä ja kuunnella, mitä Bopha ajattelee ramadanista tai toisaalta testauksena siitä, että onko Bopha ymmärtänyt mistä muut oppijat puhuvat tässä tilanteessa. Bopha vastaa kysymyksellä *joo.. miksi ei juo?* Tässä tapauksessa Bopha ei vastaa konventioiden mukaisesti, joka luontevammin voisi olla *hyvää, kiitos*, mutta sen sijaan hän osoittaa vastakysymyksellään, että hän on pysynyt mukana keskustelussa ja kysyy Jamililta miksi he eivät juo. Rivillä 24 Jamil vastaa *ei juo ei suo (syö)*. Opettaja siirtää nyt katseensa pojista Bophaan päin ja kysyy häneltä rivillä 25 *joo tiedätkö sinä Bopha mikä tuo on?* Sana 'tuo' referoi ramadaniin. Hän jatkaa puhettaan vaihtamalla englantiin selittääkseen ramadanin konseptia sanomalla *they feast in one month*, jossa

opettaja tarkoittaa 'fast'. Jamil konfirmoi opettajan selitystä sanomalla *mmmh* ja lisää *20 tuntia*, joka referoi siihen kuinka pitkä paasto kestää päivittäin. Rivillä 28 Bopha ilmaisee hämmästyttä kiljahtamalla *what!* Bopha on ainoa henkilö luokassa, joka ei ole kotoisin Lähi-idästä, niin muut oppijat nauravat hänen reaktiolle. Opettaja jatkaa selitystään Bophalle englanniksi riveillä 29-31 kertomalla *when the sun goes down.. they can only drink and eat when it's dark.. and because it's Finland and it's May*. Rivillä 32 opettaja hyppää takaisin suomen kieleen ja aloittaa uuden lauseen *20 tuntia, se on tosi pitkä aika*. Lause vaikuttaa irtonaiselta ja implisiittiseltä, koska siinä referoidaan siihen päivittäiseen aikaan, kun pitää paastota, joka on hyvin keskeinen osa ramadania. Rivillä 33 opettaja jatkaa puhetta ehdotuksella *eikö voisi olla, että... koska*, jota hän ei saa tuotettua valmiiksi ennen kuin Wasim sanoo *enemmän kun 20*, johon opettaja toistaa Wasimin sanoja ja lisää *enemmän kun 20, 21*. Yhteistyön kautta opettaja ja oppijat muodostavat yhteisen mentaalisen maailmankuvan, joka sekä suomen että englannin kielen kautta rakentuu pala palalta koko sekvenssin aikana.



## 5. Tulosten pohdinta ja vertailu muihin tutkimuksiin

### 5.1 Yhteenveto

Kieleily ja monikielisyys ovat keskeisessä ja aktiivisessa asemassa tutkimassani luokkahuoneessa. Kieleilyn rooli opetusmenetelmänä varmistaa, että kaikki oppijat pysyvät mukana opetuksessa ja ymmärtävät matematiikan aiheeseen liittyviä käsitteitä ja termistöä, kuten käy ilmi esimerkissä 1. Tulokset osoittavat, että opettajan positiivinen asenne monikielisyteen rohkaisee oppijoiden aktiivista vuorovaikutuksellista kanssakäymistä sekä opettajan kanssa, että oppijoiden kesken. Kiinnostava asia, joka tuli esille tuloksista, on Bophan suomen kielen käyttö, joka esiintyy, kun hän haluaa osoittaa ymmärtävänsä opettajan selityksiä ja ohjeistuksia, kuten esimerkissä 3. Nadim taas käyttää englantia leikkimielisenä humoristisena performanssina. Esimerkeistä käy myös ilmi, että hänen englannissaan on paljon kieliopillisia virheitä, jonka takia voi tehdä johtopäätöksen siitä, että kielen vaihtelu ei ainakaan liity siihen, että se olisi hänellä vahvempi kieli. Yleisenä huomautuksena voi lisätä opettajan arvostuksen kaikkia kieliä kohtaan, niin ettei synny prestiisikieliä verrattuna muihin kieliin ja niitä hyödynnetään monissa eri tilanteissa.

Tätä innostusta edesauttaa opettajan suora kehuminen esimerkissä 2 ja näkyvä tuloksena esimerkissä 5, jossa Wasim ylittää omaa rajansa pyrkimällä selittämään kysymyksensä suomeksi koulunkäynninavustajalle. Opettajan aito kiinnostus ja hyvä kieli- ja kulttuuritietoisuus tulee esille sekä esimerkissä 7, jossa osa oppijoista puhuu keskenään ja opettaja kiinnittää huomionsa kulttuurisidonnaiseen sanaan 'aboo', vaikka hän ei saanut kontekstista selvää ja myös esimerkissä 8, jossa luokassa käydään keskustelua ramadanista ja mitä tämä pyhä sisältää. Monikielisyuden läsnäolo luokassa antaa opettajalle tärkeää tietoa oppijoiden konseptuaalisesta tiedosta, joka siis mahdollistaa, ettei asioita tarvitse käydä läpi monta kertaa, jos oppijat ovat ilmaisseet osaavansa opetettavan asian. Silloin opettaja voi keskittyä suomenkielisten käsitteiden nimien opettamiseen, eikä hänen tarvitse käyttää aikaa itse käsitteisiin ja niiden opettamiseen kuten havaitaan esimerkeissä 2 ja 3. Omien äidinkielen hyödyntäminen antaa oppijoille mahdollisuuden auttaa toisiaan tehtävien suorittamisessa, joka myös edesauttaa, että oppijat pysyvät mukana opetuksessa eivätkä jää jälkeen. Tämä näkyy selvästi esimerkistä 4, jossa Leila hyödyntää tietojaan ja arabian kieltään selittääkseen tehtävää toiselle oppijalle. Oppijat rohkaistuvat käyttämään erilaisia rekistereitä, ja kun

ilmapiiri luokassa on myönteinen, ujutkin oppijat tai kielellisesti heikommatkin oppijat uskaltavat käyttää esimerkiksi suomea tunneilla ja kommunikaationvälineenä. Tästä esimerkkinä Wasimin tilanne esimerkissä 5. Tulokseni osoittavat myös, miten omaa äidinkieltä voi käyttää identiteetin edustajana ja osoituksena siitä, että tietty oppija kuuluu tiettyyn sosiaaliseen ryhmään kielen perusteella, johon kaikilla ei ole tarkoitus saada paikkaa tai osallistua. Salakieltä esiintyy myös tilanteissa, joissa omaa äidinkieltä nimenomaan ei käytetä opetuksessa vaadittavissa tehtävissä, vaan enemmänkin yksityisiin asioihin, kuten esimerkissä 6.

Tässä alaluvussa aion vastata asettamiini tutkimuskysymyksiin. Monikielisyydelle on tilaa luokassa ja sitä käytetään aktiivisesti opetuksen tukena, niin että jokaisella oppijalla on kokemus onnistumisesta ja matematiikan aineeseen liittyvien asioiden oppimisesta. Tulokseni osoittavat, että positiivinen asenne luokahuoneessa muita kieliä kohtaan, antaa oppijoille mahdollisuuden näyttää opettajalle, mitä he aiemmin ovat oppineet. Samalla monikielisyys luokahuoneessa tarjoaa yhteisen mentaalisen maailmankuvan, joka rakentuu vuorovaikutuksen kautta ja loppujen lopuksi vaikuttaa positiivisesti sekä matematiikan oppimiseen, että suomen kielen funktionaaliseen käyttöön. Oppijat saavat luvan käyttää kaikkia kielellisiä repertuaarejaan, jotka luovat arvokkaan positiivisen ilmapiirin luokassa ja vaikuttavat positiivisesti suhteessa opettajaan ja oppijoiden kesken. Monikielisyys osoittautuu voimavaraksi, kun opettaja osaa ohjata ja käyttää sitä hyödyksi, niin ettei siitä tule haitallinen ja häiritsevä elementti oppitunneilla. Monikielisyys voimavarana voi tulla esille myös yhteiskeskustelussa, jossa oppijat eri kielellisten resurssien kautta pääsevät yhteisymmärrykseen tai kun oppijat keskenään auttavat toisiaan eri kielillä ymmärtääkseen tehtävän ja sen ratkaisemisen. Kielelliset performanssit luovat jokaiselle oman identiteetin luokan sisällä ja tutkimuksessani arabia ja englanti ovat pääasiassa ne kielet, jotka esiintyvät, koska niiden käyttö heijastuu oppijoiden taustoista. Englannin taitotaso on hyvin eritasoista oppijoiden välillä, joten suomen kielestä tulee itse asiassa lingua franca luokassa. Monikielisyys ei itsessään osoittaudu negatiiviseksi, mutta joissakin tilanteissa vieraan kielen käyttö voidaan kokea häiritseväksi, kun taas toisissa siitä on paljon hyötyä oppimisen kannalta. Tärkeänä johtopäätöksenä on, että luokassa on tilaa eri kielille ja kulttuureille, niin että monikielisydestä tulee luonnollinen ja integroitu tekijä luokan toiminnoissa. Opettajan rooli kieli- ja kulttuuritietoisuuden asiantuntijana osoittautuu arvokkaaksi, koska sillä tavalla hän pystyy nopeammin oivaltamaan oppijoiden aiemmin omaksumaa tietoa

esimerkiksi matematiikasta, aikaa ei tarvitse käyttää itse matematiikan konseptiin, kuten esimerkiksi neliöjuuri, vaan enemmänkin neliöjuureen liittyvään sanastoon ja yleisemminkin suomalaiseen koulu- ja oppimistraditioon. Samaan aikaan monikielisyys osana opetusta tukee aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelmaa ja sen tavoitteita oppijoiden integraatiosta suomalaiseen yhteiskuntaan, joko työelämän suuntaan tai jatko-opintojen pariin.

## **5.2 AIPE-opetussuunnitelman tavoitteet analyysin tulosten valossa**

Tässä alaluvussa sukellan AIPE-opetussuunnitelman tavoitteisiin ja pohdin, miten opetussuunnitelma suhtautuu monikielisyyteen laajemmin, mutta myös osana opetusta. Osoittavatko analyysini tulokset jonkun tavoitteen saavuttamisen opettajan kannalta, vai miten ne liittyvät toisiinsa.

Alustavasti voi sanoa, että AIPE on osa yleissivistävää opetusjärjestelmää ja muun muassa osa aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutusjärjestelmää (Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017, 18). Opetusjärjestelmän kuuluu esimerkiksi kartuttaa sosiaalista pääomaa, johon tavoitteiden mukaan päästään vuorovaikutuksen ja luottamuksen avulla. Pääoman saavuttaminen taas tukee opiskelijoiden (Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet käyttävät sanaa 'opiskelija', jossa minä käytän sanaa 'oppija') integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan oppimalla riittäviä kielellisiä ja yhteiskunnallisia valmiuksia (ibid.). Kulttuurinen puoli pääomasta liittyy oman kulttuuri-identiteetin edistämiseen ja kulttuurisen pääoman rakentamisen säilyttämiseen opetuksen yhteydessä (ibid).

Opetussuunnitelmaan on myös luotu tavoitteellinen toimintakulttuuri opetuksen yhteydessä, joka kokonaisuudessaan muodostuu vuorovaikutuksesta osallistujien kesken sekä arkikäytännöistä ja erilaisista oppimisympäristöistä (Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017, 27). Toimintakulttuurin kehittämisen perusedellytys on vuorovaikutteinen ja luottamusta rakentava sekä koko luokan yhteisön jäseniä osallistava keskustelukulttuuri (ibid). Tämä tulee hyvin esille omien tuloksieni esittelyssä, jossa vuorovaikutus ja arkipäivän ja aiheeseen liittyvät asiat opetetaan ja opitaan vuorovaikutuksen ja keskustelun kautta, jossa oppijoiden äänelle on tilaa ja he saavat esittää valitsemallaan kielellä kysymyksiä ja vastauksia. Opetuksen kautta he oppivat ja omaksuvat toimintakulttuurin arvoja ja asenteita, osin myös tiedostamattakin,

esimerkiksi kun opettaja puhuu tai antaa tehtävänannon, oppijat keskittyvät hänen puheeseensa ja jättävät hetkeksi omat asiansa (Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017, 27). Oppijat oppivat vuorovaikutuksen kautta oppimisympäristön käyttämiä kielenkäyttömalleja ja saavuttavat sillä tavalla toimintakulttuurin asettamat odotukset.

Aikuisten perusopetuksen suunnitelman perusteet (2017) pitävät tärkeänä tavoitteena, että oppiva yhteisö hyödyntää tietoisesti kulttuurista moninaisuutta ja yleistä kielitietoisuutta. Siihen liittyy esimerkiksi maan kulttuuriperintö ja kulttuuriympäristö sekä suhtautuminen moninaisuuteen avoimesti ja myönteisesti (Aikuisten perusopetuksen suunnitelman perusteet 2017, 28). Juuri näihin tavoitteisiin kaikki antamani esimerkit analyysissäni viittaavat. Sen lisäksi opetus tukee oppijan kasvamista sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisöön että oppijan oman kielen ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi (ibid). Näitä arvoja ja periaatteita tukevat esimerkkini, joissa opettaja kiinnostuksella vuorovaikutuksen kautta kysyy oppijoiden kulttuuriin liittyviä tapoja ja toisissa esimerkeissä opettaa oppijoille matematiikkaa suomalaisesta opetuskulttuurin näkökulmasta. Viimeisenä havaintona Aikuisten perusopetuksen suunnitelman perusteisiin (2017) liittyvä seikka on myönteinen asenne monikielisyyttä kohtaan, jossa eri kielten käyttö rinnakkain oppilaitoksen arjessa nähdään luontevana ja arvostettuna, joka monin tavoin on tämän pro gradu -tutkielman keskeinen tema.

### **5.3 Tutkimustulokseni aiempien tutkimusten valossa Suomessa**

Heini Lehtosen (2015) tutkimuskohteena on ollut yläkouluikäisten nuorten kieli, vuorovaikutus sekä yksilön oma että muiden sosiaalinen asemointi erilaisten kielellisten repertuaarien kautta. Hän toteaa, että erilaisia tyylejä käytetään esimerkiksi kielellisissä performansseissa. Olennaisena havaintona on leksikaaliset resurssit ja niiden käyttö oppijoiden kesken. Esimerkiksi sana *waryaa*, joka osoittaa sosiaalista ryhmäjäsennystä performatiivisena elementtinä (Lehtonen 2015, 292.). Samoja elementtejä löytyy omasta tutkimuksestani, jossa esimerkiksi Samir, Nadim ja Wasim käyttävät sanaa *aboo*, josta syntyy keskustelu sanan merkityksestä luokassa. *Aboo* toimii myös vahvana sosiaalisena indeksisyyden merkinä poikien kesken. Lehtonen (2015) on tullut siihen tulokseen, että sana *waryaa* ja sen käyttö liittyy maskuliinisuuteen, koska tytöt eivät samalla tavalla käytä sitä omien kielellisten repertuaarinsa yhteydessä. Omassa tutkimuksessani sana *aboo* ainakin yhdistää käyttäjät, niin että he edustavat omaa ryhmäänsä luokan sisällä.

Performansseista syntyy keskustelu ns. ”oikeasta” ja ”huonosta” suomen kielestä kielellisten resurssien seurauksena. Tämä ongelma ei samalla tavalla tule esille omassa tutkimuksessani, koska oppijoilla ei vielä ole kokemusta koulunkäynnistä etnisten suomalaisten kanssa, jonka takia tämä ero ja moninaisuus ei samalla tavalla kohtaa aineistoni osallistujia (Lehtonen 2015, 293). Toisaalta identiteetin etsiminen osana laajempaa kielellistä repertuaaria ei ole samalla lailla läsnä oppijoilla aineistossani ottaen huomioon heidän ikänsä. Samalla tavalla kielenylitykset eivät ole yhtä keskeisiä oman identiteetin luomisen kannalta aineistossani, koska oppijat muodostavat niin heterogeenisen massan, jossa kielitaidotkaan eivät riitä asemoimaan itseään suhteessa muihin (ibid.).

Aineistoni tilanteet on otettu institutionaalisista tilanteista, joista osa keskusteluista on epävirallisessa muodossa, tai ns. vapamuotoisen keskustelun kohteena. Heini Lehtosen (2015) analyysi taas painottuu enimmäkseen epävirallisiin tilanteisiin, mutta koulumaailman kontekstiin, kuten esimerkiksi välitunneille. Opettaja osoittautuu olevan suvaitsevainen muita kieliä kuin suomea kohtaan ja ottaa huomioon oppijoiden eri kielitaitotasot. Sen lisäksi oppijoille on annettu tilaa auttaa toisiaan tunneilla heidän moninaisilla kielellisillä resursseillaan (Lehtonen 2015, 293.).

Inkeri Lehtimajan tulokset ovat syntyneet tutkimuksesta, jossa hän tutki oppijoiden kilpailua julkisista puheenvuoroista eri keinoineen luokkahuoneessa. Sen lisäksi hän tutki, miten osa oppijoista sovittaa toimintansa muiden oppilaiden toimintaan (Lehtimaja 2012, 212.). Tuloksista näkyy, että oppijat yrittävät viitata toisiinsa välttääkseen oman vuoronsa (Lehtimaja 2012, 213). Tähän voi liittyä aineiston ikäryhmä, joka koostuu teini-ikäisistä yläkoululaisista. Omassa tutkimuksessani näkyy myös esimerkkejä siitä, miten oppijat vastaavat päällekkäin eli samanlaista kilpailua, mutta vastaamisen välttämistä ei juuri esiinny tutkimuksessani. Vaikka ilmapiiri on joustava ja informaalinen molemmissa tutkimuksissa, humoristiset performanssit ovat erilaisia. Rinnakkaiskeskusteluja esiintyy sekä Lehtimajan (2012) että omassa tutkimuksessani. Suurena erona on, että omassa aineistossani rinnakkaiskeskustelut tapahtuvat oppijoiden omalla äidinkielellä, johon on erilaisia syitä. Lehtimaja (2012) nostaa esille tuloksissaan, että rinnakkaiskeskustelut koostuvat muun muassa oppijoiden asiantuntijuudesta tai jos oppijat nostavat esille ongelmankohtia keskenään. Samoja piirteitä löytyy omassa tuloksissani, jossa Leila esimerkissä 4 käyttää asiantuntijuuttaan auttaakseen Nadimia. Lehtimaja (2012) mainitsee myös sosiaalisten suhteiden ylläpitämisen yhtenä syy-seurauksena, jota myös

esiintyy omassa tutkimuksessani, vaikkapa esimerkissä 6, jossa Nadim ja Samir keskustelevat koetuloksistaan. Negatiivisena seurauksena rinnakkaiskeskustelut tuottavat meteliä ja vaikuttavat häiritsevinä tekijöinä, kuten molemmissa tutkimuksissa näkyy, kun opettaja yrittää saada huomion takaisin opetukseen. Yksi tärkeimmistä tuloksista Lehtimajan (2012) väitöskirjassa on hänen havaintonsa systemaattisista monipuolisista vuorovaikutustaidoista. Vaikka kielitaito ei kaikilla oppijoilla ole yhtä sujuva, he kuitenkin pystyvät rakentamaan aitoja vuorovaikutuksellisia yhteistoimintoja, sekä suomeksi että omalla äidinkielellään (Lehtimaja 2012, 214). Samalla tavalla omat tulokseni näyttävät, miten opettajan positiivinen asenne oppijoiden omia äidinkieliä kohtaan, antaa oppijoille mahdollisuuden tuottaa relevantteja opetukseen liittyviä keskusteluja keskenään.

Humoristiset performanssit ovat samalla tavalla keskeisessä asemassa sekä Lehtimajan (2012) että omassa tutkimuksessani. Molemmissa tutkimuksissa on selvää, että tietyt oppijat esittävät näitä niin sanottuja humoristisia performansseja, jotka voivat osoittautua vitsailusta lievempään kiusailuun. Omassa tutkimuksessani varsinkin Nadim ja Samir ovat olleet aktiivisia tämän suhteen. Toinen mielenkiintoinen havainto, jonka Lehtimaja (2012) esittää tuloksissaan, on vuorovaikutuksen kaksitasoisuus. Hän kuvaa sekä pedagogiset tavoitteet, eli suomen kielen kieliopin ja muut kieleen liittyvät asiat, että kasvatukselliset tavoitteet, eli koulun käytäntöihin liittyviä seikkoja. Omassa tutkimuksessani on samankaltaisuuksia vuorovaikutuksellisissa tilanteissa, mutta Lehtimajan (2012) esittämiin kaksitasoisiin vuorovaikutuksiin on omassa tutkielmassani vielä kahtiajako molemmissa kategorioissa. Ensinnäkin, kuten jo mainittu, oma pro graduni -tutkielmani lähtökohtana ovat matematiikan tunnit, eli siinä on sekä matematiikan oma termistö että taustalla suomen kielen oppiminen ja sen kautta matemaattisen sanaston oikea käyttö. Pedagogisten tavoitteiden yhteydessä on myös toinen kahtiajako, eli koulun käytäntöihin liittyviä opittavia seikkoja. Laajempi ymmärrys ja oppiminen suomalaisesta koulunkäynnistä ja minkälaisia arvoja ja odotuksia koulussa on oppijoiden opiskelusta ja käyttäytymisestä, sekä laajemminkin johdatus suomalaiseen yhteiskuntaan nousevat esille aina joskus tunneillavkeskustelujen kautta. Viimeisenä asiana, jonka haluan nostaa esille Lehtimajan (2012) tuloksista on se, että aktiiviset oppijat saavat nopeasti huomiota tutkimuksessa, koska keskusteluanalyysi nimenomaan fokusoi analyysissa puhuttuun kieleen, niin että hiljaisemmat oppijat jäävät nopeasti

taustalle. Sama haaste on tullut esille analysoidessani omia sekvenssejä, vaikka luokassa on vain 14 oppijaa, eivät kaikki ole edustettuna analyysissäni.

Eija Aallon tulokset ovat lähtöisin hänen kolmesta artikkelistaan, jotka muodostavat hänen väitöskirjansa. Tulokset artikkeleista 2 ja 3 ovat kiinnostavia tutkielmani tulosten vertailussa. Lähtökohtaisesti artikkeli 2 toteaa, että tutkimuksessa esiintyvä opettajien asenne oli positiivinen integroituneeseen opetukseen, eli opetukseen, jossa oppiaine ja kielen opetus yhdistettiin (Aalto, 2019, 64–65). Vaikka asenne oli positiivinen, Aalto (2019) selventää, että aineenpohjainen kielenopetus oli lähes näkymätöntä, kun taas perinteinen tapa opettaa ainetta ja kielioppia erikseen yhä edelleen vallitsee opettajien keskuudessa. Siinä valossa omien tulosteni mukaan opettaja hallitsee tämän yhdistelmän ja sen lisäksi aktivoi oppijoiden omia äidinkieliä osana oppimisprosessia kuten analyysini esimerkissä 1. Sen lisäksi kielitaidon edistäminen opetuksessa ei itsessään ollut pääkohteena ja/tai työkaluna opettajien opetuksessa, vaan enemmänkin aineen sisältö (Aalto 2019, 65). Eija Aalto (2019) tuo hyvin kiinnostavan näkökulman esille väitöskirjassaan, nimittäin kielelliset perspektiivit opetuksessa, joiden on myös tultava aineopettajilta, eikä ainoastaan tiedostettuna ylhäältä, esimerkiksi Opetushallituksen opetussuunnitelmista. Tämä on klassinen kritiikki siihen, miten viranomaiset asettavat opettajille vaatimuksia, vaikka heillä voi olla erilaisia kokemuksia arkipäiväisestä toiminnasta (Aalto 2019, 31–32.). Kieli-ideologiselta kannalta viranomaisten asettamat vaatimukset on nähtävä minimivaatimuksina, niin että kielitaidosta voidaan puhua ”objektiivisesti”, koska Eurooppalaisen Viitekehyksen (European Common Framework of Reference) pohjalta suomalaiset viranomaiset myöntävät Suomen kansalaisuuden tuleville kansalaisille. Sama koskee myös tiettyjen ammattien minimivaatimuksia, joissa vaaditaan tietty kielitaso työtä varten (Mäntynen et al. 2012, 338.). Kun puhutaan suomi toisena kielenä ja kirjallisuus vs. äidinkieli ja kirjallisuus oppimäärästä tai muista yhteiskunnallisista diskursseista, jossa ei-natiivien ja natiivien kieltä erotellaan, on tärkeää muistaa, ettei kyseessä ole kielitieteellinen vaan kieli-ideologinen syy (Mäntynen et al. 2012, 339). Aallon (2019) toisen artikkelin tulos antaa myös kuvan siitä, että luokan ryhmä on ollut hyvin heterogeeninen kielitaitotason kannalta. Opettajankeskeinen opetus oli hallitseva metodi, koska yhteiseen merkityksen tai ymmärryksen ’tilaan’ (engl. space) ei päästy, ja samalla oppijoiden resurssit (piirtäminen, puhuminen ja kirjoittaminen) eivät täydentäneet toisiaan, eli kielellistä jatkumoa oli vaikeaa rakentaa (Aalto 2019, 65.). Sen seurauksena vuorovaikutuksellinen merkityksen luominen opetusmetodinä oli paljon

käytetympi verrattuna sosiaaliseen yhteistyöhön perustuvaan oppimiseen ja tiedon rakentamiseen (ibid). Kiinnostava oivallus Aallon (2019) tuloksista on johtopäätös siitä, että yhteistyöhön perustuva kieleily ei näyttänyt auttavan oppijoiden yhteisen merkityksen ja ymmärryksen luomista verrattuna omiin tuloksiini. Aallon (2019) kolmas artikkeli koostuu nimenomaan aineiden ja kieliopin yhdistävistä kokemuksista. Opettajilla näytti olevan vaikeuksia yhdistää kielen rooli aineenopetukseen, eivätkä he sen takia hyödyntäneet kielen oppimista ja aineenopetusta kohdemaisena opetussuuntauksena (Aalto 2019, 67). Aktiviteetit, joissa opettajat pyrkivät muokkaamaan opetustyyliään, koettiin vaihtoehtona tavanomaiselle menetelmälle, eli opettajankeskeiselle käytännölle (Aalto 2019, 67–68). Tärkeä tekijä, joka tekee kolmannen artikkelin havainnoista kiinnostavan on se, että tutkimukseen osallistuvilla opettajilla ei ollut kokemusta kielisensitiivisestä aineenopetuksesta aikaisemmin (Aalto 2019, 69).

Salla Kurhilan väitöskirja ja hänen tuloksensa ovat tutkielmani kannalta kiinnostavia, koska että hän tutkii hyvin tarkasti ei-ensikielisten ja ensikielisten vuorovaikutusta ja kommunikaatiota. Ensikieliset eivät ikinä ilmaise eksplisiittisesti, etteivät he ymmärrä ei-ensikielistä puhujaa, vaan kokeilevat korjausten avulla selvittää tilanteesta (Kurahila 2006, 220). Joko ensikielinen tarjoaa korjauksen heti tai sitten hän tarjoaa vaihtoehtoisen ymmärryksen aiemman vuoron seurauksena oman tulkintansa mukaan siitä, miten ei-ensikielinen on yrittänyt ilmaista asiansa (ibid). Niissä tilanteissa, joissa ensikielinen ei anna ei-ensikieliselle mahdollisuutta ilmaista itsekorjausta, tilanteen voi ymmärtää niin, ettei ensikielinen puhuja pidä ei-ensikielistä puhujaa kielellisesti kompetenttina (Kurahila 2006, 221).



## 6. Lopuksi

Pro gradu -tutkielmani antaa kuvan siitä, miten monikielisyyttä voi käyttää hyödyllisesti ja voimavarana aikuisten perusopetuksessa. Opetussuunnitelma korostaa aikuisten maahanmuuttajien kotoutumista ja kulttuuriin ja kieleen sopeutumista, niin että he sen lopputuloksena pääsevät hyvin alkuun suomalaisessa yhteiskunnassa, joko työelämän pariin tai jatko-opiskeluun. Vielä on paljon tutkittavaa Suomeen tulleiden kielellisten resurssien osalta ja miten niitä voidaan hyödyntää paremmin myös opetuksessa ja myöhemmin työmarkkinoilla. Pro gradu -tutkielmani antaa pienen aavistuksen siitä, että jos oppijoiden omia äidinkieliä otetaan käyttöön aktiivisesti ja niitä rohkaistaan käyttämään, opettajallekin selviää nopeammin, mitä oppijat jo osaavat etukäteen. Sillä tavalla päästään nopeammin konseptin ymmärryksestä ja oppimisesta suoraan sanastolliseen oppimiseen, joka antaa opettajalle aivan toisenlaisen lähtökohdan opetuksessa. Yhteiskunnassa ja varsinkin koulumaailmassa on aina fokus siinä, miten opetus voidaan virtaviivaistaa ja miten sitä voidaan parantaa kulujen säästämiseksi.

Jatkotutkimuksena olisi kiinnostavaa tutkia kieleilyn roolia myös arkitilanteissa ja vertailla sitä institutionaalisiin tilanteisiin. Missä kieleilyn käyttö erkaantuu ja miten se tulee esille keskusteluissa ja aidoissa vuorovaikutustilanteissa. Tätä voisi tutkia etnografisella tutkimusmenetelmällä, joka antaisi mahdollisuuden toimia karpäsenä katossa ja seurata kielenkäyttäjien toimintaa eri tilanteissa. Etnografisen kenttätyön yhteydessä voisi laajentaa tutkimusta tarkkailemalla minkälaisia upotettuja fraaseja tai sanoja omasta äidinkielestä sulautuu kohdekieleen. Sen lisäksi voisin hyödyntää tanskalais-suomalaista taustaani väitöskirjan tekemisessä ja kerätä aineistoa molemmista maista ja verrata näitä monikielisiä käytänteitä keskenään. Rahoitusta voisi anoa esimerkiksi suomalais-tanskalaisesta kulttuurirahastosta yhteistutkimusta varten tai sitten laajemminkin liittyä tutkimusryhmään, joka tutkii samoja asioita EU-tasolla, jossa olisi mahdollista käyttää kvantitatiivista tutkimusmenetelmää laajempia korpuksia analysoitaessa.

## 7. Lähteet

- Aalto, Eija. 2019: Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration. JYU Dissertations, 158. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto
- Aalto, Eija – Mustonen, Sanna – Tukia, Kaisa. 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana, *Virittäjä* (3) s. 402–423.
- Bakhtin, Mikhail. 1981: *The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin.* Austin, University of Texas Press.
- Butler, Judith. 1990: *Gender trouble: feminism and the subversion of identity,* Routledge, New York
- Dillenbourg, Pierre. 1999: What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1e19). Oxford: Elsevier.
- Doerr, Neriko Musha. (toim.) 2009: *The Native Speaker Concept: Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects.* Berlin, Mouton de Gruyter
- Dufva, Hannele – Pietikäinen, Sari. 2009: Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja Kieli* (29) s. 1-14.
- García, Ofelia – Wei, Li. 2014: *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education:* Palgrave Macmillan UK.
- Goffman, Erving. 1956: *The presentation of self in everyday life.* Edinburgh: University of Edinburgh, Social Sciences Research Centre.
- Hofstede, Geert. 1991: *Cultures and organizations: software of the mind:* McGraw-Hill cop., London
- Jantunen, Jarmo Harri. 2015: *Oppimiskontekstin vaikutus oppijanpragmatiikkaan: astemääritteet leksikaalisina nallekarhuina. Lähivördlusi. Lähivertailuja,* 25, 105-136
- Jefferson, Gail. 2004: Glossary of transcript symbols with an introduction. Teoksessa Gene Lerner (toim.) *Conversation Analysis: Studies from the First Generation.* Amsterdam: John Benjamins. 13–31
- Kaivapalu, Annekatrin – Muikku-Werner, Pirkko. 2010. Reseptiivinen monikielisyys: *miten suomenkielinen oppija ymmärtää viroa äidinkiелensä pohjalta?* Artikkel, *Lähivördlusi/Lähivertailuja* s. 68–97.
- Kraft, Kamilla. 2020: Trajectory of a language broker – between privilege and precarity. *International Journal of Multilingualism,* 17:1, DOI, s. 80-96.
- Kurhila, Salla. 2006: *Second language interaction.* Pragmatics & Beyond New Series, Nro vol. 145, Benjamins, Amsterdam.
- Kurhila, Salla – Laakso, Minna. 2016: Puhumisen haasteet (Toim.) Stevanovic, Melisa & Lindholm, Camilla. *Keskustelunanalyysi – Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta.* Vastapaino, Tampere.
- Kurhila, Salla – Lindholm, Camilla. 2016: Ymmärtämisen haasteet. (Toim.) Stevanovic, Melisa & Lindholm, Camilla. *Keskustelunanalyysi – Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta.* Vastapaino, Tampere.
- Laakso, Minna – Pajo, Kati. 2016: Kuulemisen haasteet. (Toim.) Stevanovic, Melisa & Lindholm, Camilla. *Keskustelunanalyysi – Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta.* Vastapaino, Tampere.

- Lappalainen, Hanna. 2004: *Variaatio ja sen funktiot: erään sosiaalisen verkoston jäsenten kielellisen variaation ja vuorovaikutuksen tarkastelua*, Helsinki
- Lehtimaja, Inkeri. 2012: *Puheen suuntia luokkahuoneessa: Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*.
- Lehtonen, Heini. 2015: *Tyylitellen: Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Helsinki: University of Helsinki PhD Thesis
- Lier, Leo van. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lilja, Niina 2014: Artikkelit: Matematiikkaa vai suomea? S2-oppijoiden oma-aloitteiset kysymykset peruskoulun matematiikan oppitunneilla: AFinLan vuosikirjasta 2014. Mutta, Maarit, P. Lintunen, Ilmari Ivaska & P. Peltonen (toim.) 2014. *Tulevaisuuden kielenkäyttäjä*. Language users of tomorrow. Suomen soveltavan kielitieteen julkaisuja n:o 72. Jyväskylä s. 25–48.
- Lindholm, Camilla. 2016: *Keskustelunanalyysi ja etnografia* (Toim.) Stevanovic, Melisa & Lindholm, Camilla. *Keskustelunanalyysi – Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Vastapaino, Tampere.
- Lindholm, Camilla – Stevanovic, Melisa – Peräkylä, Anssi. 2016: Johdanto (Toim.) Stevanovic, Melisa & Lindholm, Camilla. *Keskustelunanalyysi – Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Vastapaino, Tampere.
- Löytty, Olli. 2005. *Toiseus – kuinka tutkia kohtaamisia ja valtaa* (toim.) Rastas, Anna et al. *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere, Vastapaino.
- McKellin, William H. et al. 2007: Pragmatics of conversation and communication in noisy settings. *Journal of pragmatics*. [Online] 39 (12), 2159–2184.
- Mustonen, Sanna – Puranen, Pauliina – Suni, Minna. 2020: Maahanmuuttotasaisten opiskelijoiden tasa-arvoisen osallisuuden tukeminen ammatillisessa koulutuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(6).
- Mäntynen, Anne – Halonen, Mia – Pietikäinen, Sari – Solin, Anne 2012: *Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä*. *Virittäjä* (3). s. 325–348.
- Pietikäinen, Sari. 2012: *Kieli-ideologiat arjessa – neksusanalyysi monikielisen inarinsaamenpuhujan kielielämäkerrasta*. *Virittäjä* (3). s. 410-442.
- Rampton, Ben. 2015: *Crossing: language & ethnicity among adolescents*. 2. Edition Oxfordshire England: Routledge.
- Sacks, Harvey – Schegloff, Emanuel A. – Jefferson, Gail. 1974: *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*. *Language* 50:4. s. 696–735.
- Saukkonen, Pasi. 2012: *Suomi: Euroopan multikulturalistisin maa?* *Oikeus* (41:2). s. 226–243.
- Saville-Troike, Muriel. 2012: *Introducing Second Language Acquisition*, Croydon, UK: Cambridge University Press
- Sigurd, Bengt – Håkansson, Gisela. 2007: *Språk, språkinläring och språkforskning*. Författarna och studentlitteratur.
- Stalnaker, Robert. 2002: *Common Ground*. *Linguistics and Philosophy*, 25(5/6), 701-721. Springer
- Strömmer, Maiju. 2017: *Mahdollisuuksien rajoissa: neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä, University of Jyväskylä.

- Suni, Minna. 2008: Toista kieltä vuorovaikutuksessa. *Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. *Virittäjä*, 112 (2).
- Suni, Minna. 2008a: Toista kieltä vuorovaikutuksessa. *Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Thunberg, Stina – Sundström, Birgitta – Vennberg, Anne-Charlotte. 2016: Matematikkursen som gör eleven till resursen, kirjassa: *Flerspråkighet som resurs – Symposium 2015*, (toim.) Björn Kindenberg. Liber.
- Vatanen, Anna. 2016: Keskusteluanalyttinen tutkimusprosessi. (Toim.) Stevanovic, Melisa & Lindholm, Camilla. *Keskusteluanalyysi – Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Vastapaino, Tampere.
- Vygotsky, Lev S. 1978: *Mind in society: The development of higher psychological functions*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wei, Li. 2017: *Translanguaging as a practical theory of language*, kokoelmasta *Applied Linguistics* 2018: 39/1: 9–30, Oxford University Press

Nettisivut:

Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017:  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/aikuisten\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/aikuisten_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf)  
Luettu 25.10.2020 klo. 16:00

Council of Europe (Euroopan Neuvosto) 2020: <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-of-plurilingual-and-intercultural-education>  
Luettu 25.10.2020 klo. 20:27

DivED - kieli- ja kulttuuritietoisien opettajuuden ja opettajankoulutuksen kehittämishanke, 2017-2020.  
[Sukella kieleen ja kulttuuriin - Sukella kieleen ja kulttuuriin \(dived.fi\)](http://sukella.kieleen.fi)  
Luettu 17.1.2021 klo. 13:40

Opetushallituksen esitys suomi toisena kielenä ja kirjallisuus aineesta  
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/suomi-toisena-kielena-ja-kirjallisuus>  
Luettu 25.10.2020 klo. 20:40

Opintopolku – Aikuisten perusopetuksen kesto  
<https://opintopolku.fi/wp/valintojen-tuki/maahanmuuttajien-koulutus/perusopetus-maahanmuuttajille/>  
Luettu 29.10.2020 klo. 15:58

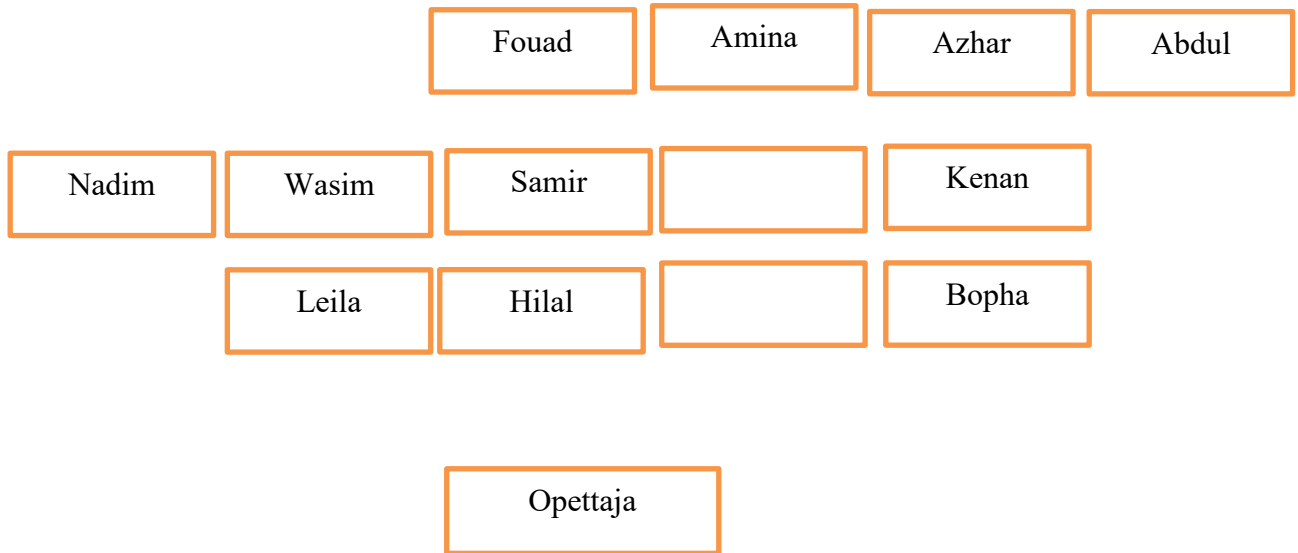
## **8. Liitteet**

Liite 1: Luokkahuoneen istumajärjestys

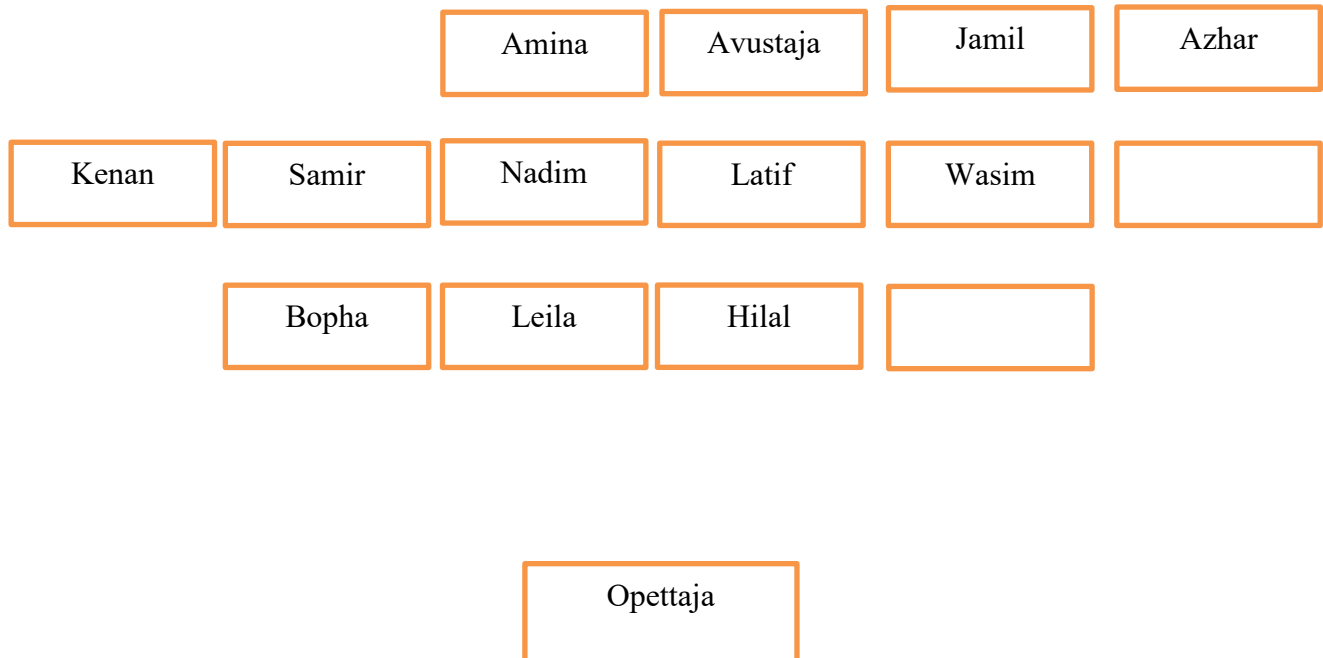
Liite 2: Taustatietolomake

## Liite 1: Luokkahuoneen istumajärjestys

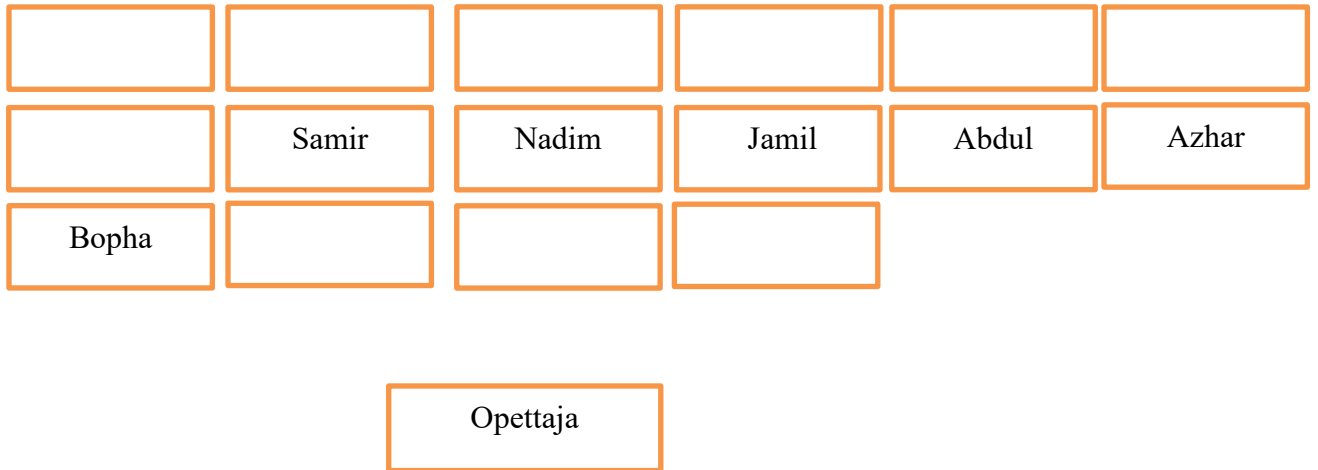
Esimerkki 1:



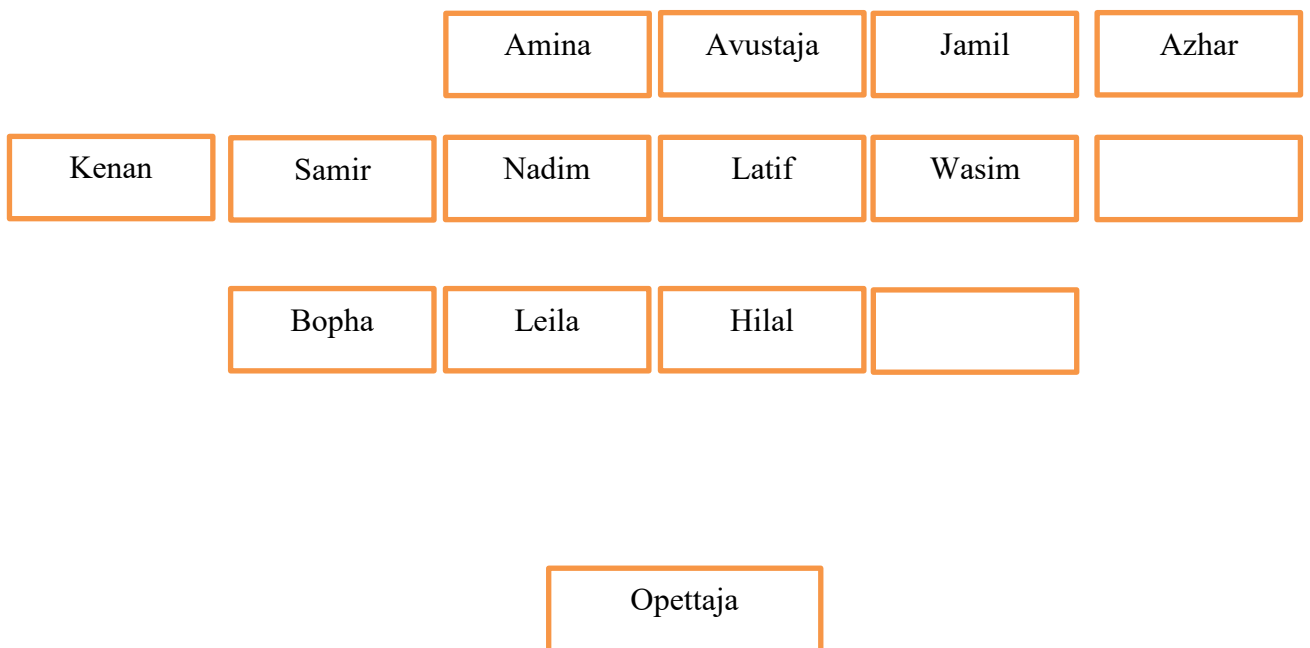
Esimerkki 2:



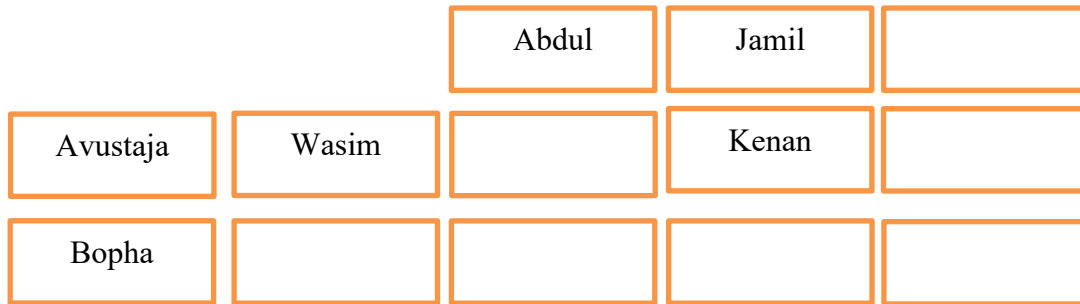
Esimerkki 3:



Esimerkki 4:



Esimerkki 5:

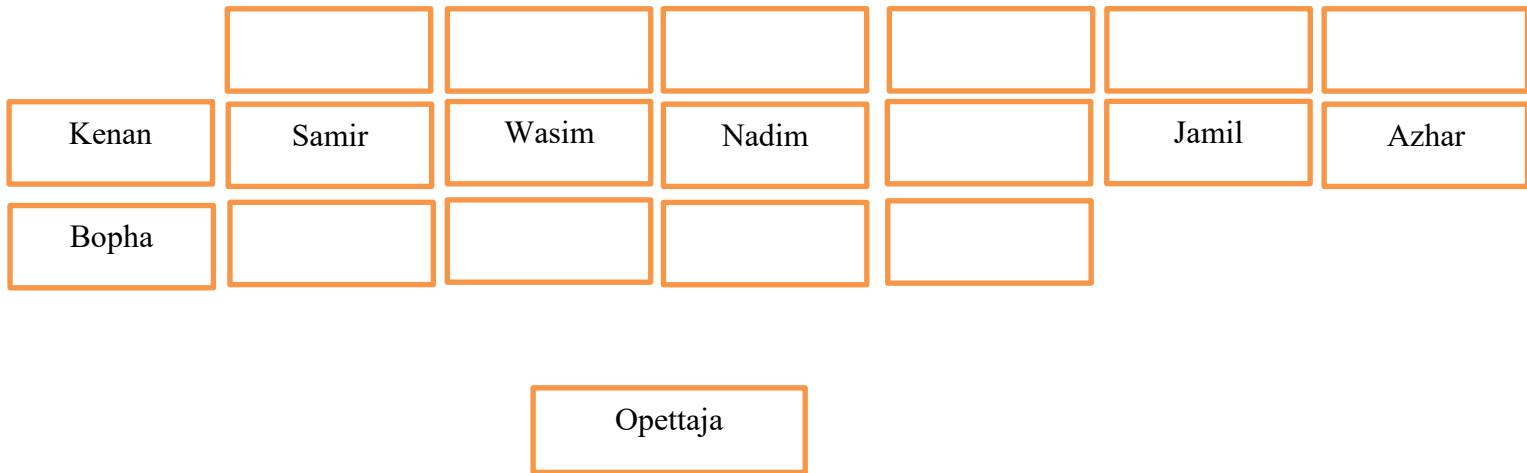


Esimerkki 6:

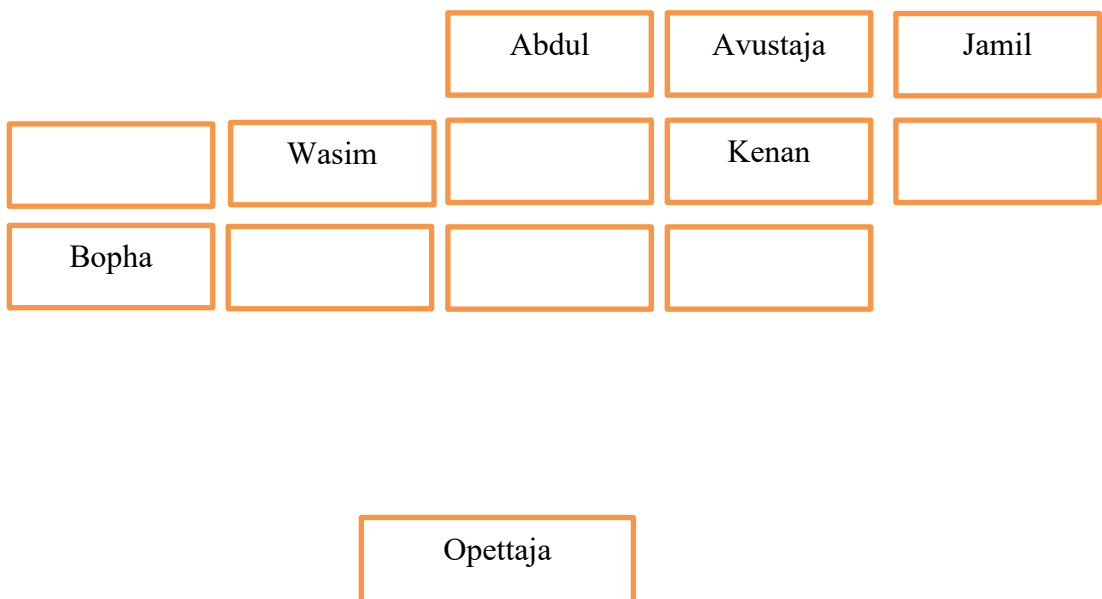




Esimerkki 7:



Esimerkki 8:



## Liite 2: Taustakyselylomake

### TAUSTAKYSELYLOMAKE

Gradun tekijät (Kinga Bodor ja Niels Aslak Korkeaniemi-Lehtonen) pyytävät luvan käyttää informanttien taustatiedot gradututkielmissaan. Informanttien nimet käsitellään anonymisesti eikä tietoja viedä julkisuuteen. Tietojen käsittelyssä noudatetaan GDPR tietosuojan periaatteita. Tutkielmien valmistuessa tiedot hävitetään välittömästi.

#### INFORMANTTIEN TIEDOT

Nimi: \_\_\_\_\_

Sukupuoli: \_\_\_\_\_

Ikä (laita x):

alle 18 v. \_\_\_\_\_

19-24 v. \_\_\_\_\_

25-29 v. \_\_\_\_\_

30-34 v. \_\_\_\_\_

35-39 v. \_\_\_\_\_

yli 40 v. \_\_\_\_\_

Synnyinmaa: \_\_\_\_\_

Äidinkieli: \_\_\_\_\_

Muut kielet ja niitä puhuttujen vuosien määrä:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Koulutustausta (montako vuotta olet käynyt koulua ja sen sisältö):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Kiinnostus matematiikasta (1–5, jossa 1 – erittäin vähän, 2 – vähän, 3 jonkin verran, 4 – paljon, 5 – erittäin paljon). Ympyröi yksi seuraavista numeroista.

1      2      3      4      5

Päiväys: \_\_\_\_\_

Luvanantajan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Nimenselvennys: \_\_\_\_\_

Lupa vastaanotettu: \_\_\_\_\_

Vastaanottajan allekirjoitus: \_\_\_\_\_