

Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista:

Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa

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

Asiasanat: opettajat, kielitietoisuus, kielellisesti vastuullinen opettajuus, kielen oppiminen

Johdanto

PISA-tulokset ovat osoittaneet, että maahanmuuttajaoppilaiden osaaminen jää huomattavasti alle syntyperäisten suomalaisten oppilaiden osaamistason (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014; Kirjavainen & Pulkkinen 2017; Vettenranta ym. 2016). Yhtenä syynä tähän saattaa olla suomen kielen taidon taso, jolla esimerkiksi reaaliaineiden opiskelu on haasteellista (ks. Kuukka & Metsämuuronen 2016). Viime aikoina myös äidinkielisten suomen puhujien lukutaidon heikkenemisestä on alettu kantaa huolta (Arffman & Nissinen 2015): erityisesti heikkojen lukijoiden määrä on kasvanut (Leino ym. 2019). Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmien perusteet pyrkivät vastaamaan lukutaidon ja kielitaidon kehittämisen haasteeseen edellyttämällä kaikilta opettajilta tietoisuutta kielen keskeisestä merkityksestä oppimisessa ja esimerkiksi kieliin kohdistuvista asenteista (Opetushallitus 2014, 2015):

Kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Jokaisella oppiaineella on oma kielensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteistönsä. Eri tiedonalojen kielet ja symbolijärjestelmät avaavat samaan ilmiöön eri näkökulmia. Opetuksessa edetään arkikielestä käsitteellisen ajattelun kieleen. Kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja. (Opetushallitus 2014, 28.)

Käsitteistö, jolla puhutaan huomion kiinnittämisestä kieleen ja kielen merkitykseen oppimisessa, ei ole täysin vakiintunut tutkimuksen ja koulutuksen konteksteissa Suomessa eikä kansainvälisestikään (Suuriniemi 2019). Termillä *kielitietoisuus* voidaan kuvata ”opettajien käsityksiä, tietoa ja ymmärrystä kielestä ja kielen käytöstä sekä heidän pedagogisia taitojaan, joita tarvitaan oppimiseen motivoimisessa ja siinä tukemisessa monikulttuurisessa ja monikielisessä luokkahuoneessa” (Aalto & Tarnanen 2015, 75). Esimerkiksi Honko ja Mustonen (2018) taas sisällyttävät kielitietoisuuteen myös käsityksen siitä, miten kielenkäyttäjien taustat vaikuttavat kielenkäyttötilanteisiin.

Tässä artikkelissa tarkastelemme opettajien tietoisuutta kielen merkityksestä oppimisessa ja heidän kykyään toimia kielellisesti vastuullisesti sitä vaativissa tilanteissa. Aiemman tutkimuksen mukaan perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmissa määritelty *kielitietoisuus* sisältää opettajien kieleen ja sen käyttöön liittyvän ymmärryksen lisäksi myös

kieleen liittyvien asenteiden tiedostamisen ja kielen merkityksen oppijan identiteetille ja yhteiskuntaan sosiaalistumiselle (ks. Alisaari, Vigren & Mäkelä 2019). Tämän vuoksi käytämme kielitietoisuuden sijaan *kielellisesti vastuullisen opettajuuden* käsitettä (ks. myös Alisaari, Korpela & Pihlava 2016), joka pohjautuu Lucasin ja Villegasin (2011, 2013) viitekehykseen (ks. seuraava luku). Vaikka kielellisesti vastuullinen opetus tukeekin kaikkien, myös suomea äidinkielenään puhuvien, oppijoiden oppimista, keskitymme tässä artikkelissa tarkastelemaan erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opetusta.

Maahanmuuttajataustaiset oppijat kohtaavat suomenkielisiä oppilaita enemmän haasteita opiskellessaan oppiaineita kielellä, joka on yhtä aikaa sekä oppimisen kohde että oppimisen väline (ks. Lucas & Villegas 2011), ja siksi heidän opetukseensa on kiinnitettävä erityistä huomiota kielellisen vastuullisuuden näkökulmasta. Tämän tutkimuksen avulla saadaan arvokasta tietoa muun muassa siitä, mitä tietoa kielellisesti vastuullisesta opetuksesta opettajilla on, ja miten opettajankoulutusta pitäisi kehittää, jotta opettajat voisivat työssään toimia kielellisesti vastuullisesti.

Kielitietoisuutta vai kielellisesti vastuullista opetusta?

Opetus, jossa kiinnitetään huomiota kieleen ja sen merkitykseen oppimisessa, on määritelty monin eri tavoin. Suomalaisessa kontekstissa käytetty käsite *kielitietoisuus* käsittää eri kielten arvostamisen ja hyödyntämisen sekä kielen merkityksen tiedostamisen opetuksessa, oppimisessa ja arvioinnissa (Kuukka 2020). Kielitietoisuus on määritelty esimerkiksi ymmärrykseksi kunkin oppiaineen kielestä ja kielenkäyttötilanteista (Aalto & Mustonen 2020; Nikula & Kääntä 2013) ja siitä, miten oppijoiden osallisuutta ”eri oppiaineiden kielellisiin ja viestinnällisiin konventioihin” olisi tuettava (Aalto & Mustonen 2020; Aalto & Tarnanen 2015, 75).

Kielitietoisuus voidaan käsittää myös ymmärryksenä oppimisesta tiedonrakenteluna (Aalto & Mustonen 2020) ja ymmärryksenä kielestä merkitysten ja sosiaalisen todellisuuden rakentajana (Honko & Mustonen 2018). Lisäksi kielitietoisuuteen voidaan määritellä kuuluvaksi tietoisuus yhteisöjen kielellisestä moninaisuudesta ja siihen liittyvistä rakenteista (Niemelä 2020). Lehtonen ja Rätty (2018) erottavat kielitietoisuudesta kaksi erillistä osaa: kielellisen tietoisuuden ja kielitiedon. Ensimmäinen kuvastaa tietoisuutta siitä, millaista kieltä eri tilanteissa kuuluu käyttää, kun taas jälkimmäinen viittaa siihen, ”millaisia kieliä ylipäätään

on olemassa, miten kieli vaihtelee ja muuttuu, miten kieltä käytetään vuorovaikutuksessa ja mikä on kielen merkitys ihmiselle” (Lehtonen & Rätty 2018). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kielitietoisuus määritellään tietoisuudeksi kieliin kohdistuvista asenteista, kielen merkityksestä ”oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa” sekä kielen ulottuvuuksista arkisen keskustelukielen ja eri tiedonalojen kielten välillä (Opetushallitus 2014, 26). Lisäksi sitä pidetään lähtökohtana koulun toimintakulttuurille (Harmanen & Kuukka 2020).

Kielen merkityksen tiedostamisesta oppimisessa puhutaan myös käsitteillä kielisensitiivinen opetus (*language-sensitive teaching*) (Bailey, Burkett & Freeman 2008), opettajan kielellinen tietoisuus (*teacher language awareness*) (Breidbach, Elsner & Young 2011) ja pedagoginen kielitieto (*pedagogical language knowledge*) (Aalto & Tarnanen 2015; Galguera 2011) (termien suomennokset Aalto & Tarnanen 2015). Lisäksi Lucas (2011) yhdessä Villegasin (Lucas & Villegas 2011, 2013) kanssa käyttää termiä *linguistically responsive teaching*, jonka olemme muokanneet muotoon *kielellisesti vastuullinen opetus* korostamaan Lucasin ja Villegasin (2011, 2013) viitekehityksessään esiin tuomaa opettajan aktiivista vastuullisuutta kielenoppijoiden oppimisprosessien ohjaajana. Tämä käsite kattaa mielestämme aiemmassa suomalaisessa kirjallisuudessa kuvattua kielitietoisuutta laajemmin opettajien tietoisuuden ja käsityksen kielestä ja sen merkityksestä oppijalle, yhteisölle ja oppimiselle. Se kattaa myös opettajien pedagogiset taidot ja vastuullisuuden pedagogisina ammattilaisina, joten se vastaa opetussuunnitelmissa kuvattuja kieleen liittyviä asenteita ja toimintatapoja paremmin kuin kielitietoisuuden käsite (Alisaari ym. 2019).

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

Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys

Esittelemme seuraavaksi kielellisesti vastuullisen opetuksen (*linguistically responsive teaching, LRT*) viitekehysten (taulukko 1). Viitekehys koostuu kahdesta osasta: opettajien orientaatioista (*orientations*) ja kieleen liittyvistä tiedoista ja taidoista (*language-related knowledge and skills*).

TAULUKKO 1. Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys (Lucas & Villegas 2011, 2013, mukailtu)

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

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

Kieleen liittyviin tietoihin ja taitoihin sisältyy ymmärrys siitä, että oppijoiden taustojen, kokemusten ja kykyjen tuntemus tekee opetuksesta oppijoille mielekäästä ja heidän tarpeisiinsa pohjautuvaa. Kielellisesti vastuullinen opettaja tunnistaa, millaiset opetuskielen piirteet aiheuttavat oppijoille haasteita opetuksen yhteydessä ja millaista kielitaitoa ja eri tiedonalojen kielten hallintaa erilaisista tehtävistä suoriutuminen edellyttää. Opettajan tulee myös tietää,

millaisia piirteitä liittyy opetuskielen oppimiseen ja miten tätä tietoa voi hyödyntää opetuksen suunnittelussa. Lisäksi kielellisesti vastuullisen opettajan olisi tuettava oppijoidensa oppimista esimerkiksi havainnollistaen, opiskelustrategioita opettaen ja selkeitä ohjeita antaen. (Lucas & Villegas 2011, 2013.)

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

Lucasin ja Villegasin (2011, 2013) viitekehys tarjoaa kokonaisvaltaisen kuvan opetuksesta, jossa pyritään tukemaan kielenoppijoita mahdollisimman hyvin (Tandon, Viesca, Hueston & Milbourn 2017). Käytämmekin viitekehystä tässä tutkimuksessa laadullisen analyysimme pohjana selvittäessämme, miten suomalaisten opettajien käsitykset heijastavat kielellisesti vastuullisen opetuksen periaatteita niissä tilanteissa, jotka vaativat ymmärrystä kielen merkityksestä oppimisessa. Aiemman tutkimuksen mukaan (Sullivan 2016) opettajilla tai opettajaopiskelijoilla ei nimittäin ole tarpeeksi tietoa esimerkiksi siitä, millaisia haasteita eri oppiaineiden kieli luo kielenoppijoille ja miten kieltä opitaan, eikä heillä ole riittävästi keinoja oppijoiden kokonaisvaltaiseen kielelliseen tukemiseen (Aalto 2019; Harju-Autti & Sinkkonen 2020). Lisäksi osa opettajista kokee, etteivät he ole saaneet riittävästi koulutusta kieleen liittyvien seikkojen käsittelyyn eri oppiaineiden opetuksessa (Lucas, Villegas & Freedson-Gonzalez 2008; Schleppegrell, Achugar & Oteíza 2004), eivätkä kaikki opettajat koe, että kielenopetus kuuluisi heidän vastuulleen (Bunch 2010).

Opettajat tai opettajaopiskelijat eivät tutkimusten mukaan tuo opiskelukielitaidon rakenteita välttämättä esille opetuksessaan vaan keskittyvät lähinnä terminologian opetukseen, ja jotkut

opettajat tai opettajaopiskelijat käyttävät opetuksessaan liian yksinkertaista kieltä (Aalto 2019; Scarcella 2003; Schleppegrell 2001). Mitä enemmän opettajilla on tietoa siitä, miten opetuskieltä opettelevia opetetaan, sen positiivisemmin he asennoituvat maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opettamiseen (ks. tarkemmin Villegas ym. 2018). Positiiviset asenteet ilmenevät usein korkeampina odotuksina oppilaita kohtaan, mikä taas johtaa oppilaiden parempaan suoriutumiseen koulussa (Nieto & Bode 2008; Rosenthal & Jacobson 1968).

Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteutus

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme opettajien tietoisuutta monikielisten oppijoiden kielenoppimisesta seuraavin tutkimuskysymyksin:

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

Keräsimme tutkimusaineiston keväällä 2016. Kyselylomakkeen pohjana käytimme Millbournin, Viescan ja Leechin (2017) kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisen opettajuuden kyselylomakkeen työversiota. Tämän artikkelin kirjoittajista ensimmäinen muokkasi kyselyn suomalaiseen opetuskontekstiin sopivaksi yhdessä Emmanuel Acquahin kanssa, minkä jälkeen pyysimme siihen kommentteja Kieliverkoston asiantuntijoilta ja Opetushallitukselta. Kommenttien perusteella muokkasimme kyselyn lopulliseen muotoonsa yhteistyössä tilastotieteilijä Eero Laakkosen kanssa, ja lopuksi teimme siitä sähköisen version.

Suuntasimme kyselyn ensisijaisesti Suomessa työskenteleville perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajille. Nykyiset opetussuunnitelmat edellyttävät jokaiselta opettajalta tietoa kielenoppimisesta ja kielestä (Opetushallitus 2014, 2015) riippumatta siitä, mikä heidän opetettava aineensa on. Kieleen liittyviä asioita ei kuitenkaan välttämättä ole käsitelty kaikkien opettajien koulutuksessa. Tavoitteenamme oli tarkastella sitä, millaista tietoa opettajilla on tästä aiheesta, jotta voitaisiin paremmin kehittää tulevaa opettajankoulutusta,

esimerkiksi meneillään olevissa opettajankoulutuksen kehittämishankkeissa (ks. esim. www.dived.fi).

Mainostimme ja jaoimme kyselyä sähköpostilistoilla, sosiaalisessa mediassa, Opettaja-lehden verkkosivuilla, Suomi toisena kielenä -opettajat ry:n (nyk. Suomenopettajat ry) verkkosivuilla ja Educa-messuilla tammikuussa 2016. Lisäksi lähetimme kyselyn linkin ja saatekirjeen joko suomeksi tai ruotsiksi kaikkiin opetustoimiin ympäri Suomea, ja pyysimme niitä jakamaan sen eteenpäin opettajille. Varsinaista osallistujaprosenttia ei voida laskea, sillä kyselyn linkin saaneiden määrä ei ole tiedossa.

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

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

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

Opettajista opetettavan aineen oli ilmoittanut 50,1 prosenttia kaikista vastaajista, vaikka vain 48,3 prosenttia oli ilmoittanut työskentelevänsä aineenopettajana tai kaksoiskelpoisena

luokan- tai aineenopettajana (taulukko 2). Taulukossa 3 esitetään opettajien maantieteellinen jakauma.

TAULUKKO 3. Osallistujien (N = 820) alueellinen jakautuminen vanhan läänijaon mukaan

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

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

Kyselylomake sisälsi sekä avoimia että Likert-asteikkoisia väittämiä. Tässä osatutkimuksessa tarkastellaan opettajien tietoisuutta kielellisesti vastuullisesta opettamisesta yhden avoimen kysymyksen avulla: ”Olet keskustellut koulussa erään maahanmuuttajataustaisen oppilaan kanssa ja huomannut, että hän puhuu sujuvasti suomea. Kuitenkin oppilaan tullessa omalle oppitunnillesi huomaat, että hänellä on vaikeuksia selviytyä oppitunneilla kielellisesti. Miten reagoit?”.

Avoimen kysymyksen vastauksia raportoitaessa vastaajista käytetään koodeja, jotka ilmoittavat vastaajan numeron (juokseva numerointi) sekä opetusalan tai aineenopettajilta opetettavan aineen, mikäli tämä oli ilmoitettu sitä kysyttäessä. Opetusalan koodit on ilmoitettu taulukossa 2. Niiden oppiaineiden lyhenteet, jotka esiintyvät tulosten yhteydessä olevissa esimerkkivastauksissa, esitetään taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Eri oppiaineista käytetyt lyhenteet vastaajista käytetyissä koodeissa

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

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

Avoimen kysymyksen vastaukset analysoimme aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä (Corbin & Strauss 2008). Kysymyksessä kuvailtiin tilannetta, jonka ymmärrys vaatii tulkintamme mukaan opettajalta tietoisuutta kielen oppimisesta ja toisaalta kielellisesti vastuullisesta opettajuudesta sillä tasolla, jota esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) edellyttää kaikilta opettajilta. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastataksemme luokittelimme aineiston itsenäisesti sen pohjalta, kävikö vastauksesta ilmi monikielisten oppijoiden tukeminen yleisesti, ja toisaalta sen perusteella, toivatko vastaajat

esiin kielen merkityksen opetustilanteessa. Näistä lähtökohdista kategorisoimme vastaukset alaluokkiin.

Itsenäisen luokittelun jälkeen määrittelimme kategorioiden rajat tarkemmin keskinäisessä keskustelussamme, ja lopullisiksi kategorioiksi muodostuivat *tietoisuus kielen merkityksestä oppimisessa, vastuunotto tuen tarjoamisesta oppijalle ja avun pyytäminen toisilta*. Lisäksi osa näihin kategorioihin luokitelluista opettajista oli perustellut vastauksensa. Luokittelimme perustelut seuraavasti: *kielen oppimisesta johtuvat syyt ja tendenssi etsiä kielen ulkoisia syitä oppimisen haasteiden taustalle*. Mikäli vastauksissa ilmeni useamman kategorian elementtejä, koodasimme ne kuuluviksi useaan kategoriaan samanaikaisesti.

Analyysin yksimielisyyttä tarkastelimme kirjaamalla ylös tapaukset, joista olimme eri mieltä alustavassa itsenäisessä analyysissä. Näiden pohjalta laskettu yksimielisyys oli yli 95 prosenttia. Lisäksi muodostimme opettajaprofiilit opettajien vastausten perusteella. Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi analysoimme koko aineiston siitä näkökulmasta, tuotiinko vastauksissa eksplisiittisesti esiin Lucasin ja Villegasin (2011, 2013) viitekehyksen mukaisia *kielellisesti vastuullisen opetuksen* piirteitä. Kategorisoinnin jälkeen tarkastelimme opettajien vastauskategorioiden frekvenssejä. Lopuksi laskimme korrelaatioanalyysin, millaisia keskinäisiä yhteyksiä opettajien kuvitteellisesta tilanteesta esittämien käytänteiden välillä oli.

Tulokset

Seuraavaksi tarkastelemme opettajien vastauksia tilanteeseen, joka vaatii opettajalta ymmärrystä kielen oppimisesta ja toisaalta kielellisesti vastuullisesta opetuksesta. Ensin esittelemme vastausten perusteella muodostetut opettajaprofiilit. Tämän jälkeen esitämme, miten opettajat ilmentävät vastauksissaan kielellisesti vastuullisen opetuksen piirteitä. Lopuksi selvitämme, millaisia keskinäisiä yhteyksiä oli niiden käytänteiden välillä, joiden opettajat esittivät liittyvän tutkimuksen kohteena olleeseen kuvitteelliseen tilanteeseen.

Tarkastelimme kielellisesti vastuullista opettajuutta analysoimalla opettajien raportoimia reaktioita avoimessa kysymyksessä kuvattuun tilanteeseen, jossa opettaja on huomannut oppilaan puhuvan sujuvasti suomea vapaamuotoisessa keskustelussa, mutta oppituntitilanteet ovat oppilaille kielellisesti haastavia. Opettajien vastauksista nousi esille kolme

opettajaprofiilia: 1) kielen oppimisesta tietoinen opettaja, 2) oppilaan tukemisesta vastuun ottava opettaja ja 3) toisiin kollegoihin tukeutuva opettaja.

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

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

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

Vähän riippuu, mistä on kyse. Hänellä voi olla arkikielen sanasto hyvin hallussa, mutta matematiikan sanasto ihan hukassa. Arkikielessä on harvoin tarve käyttää esim. sanoja kolmioviiivotin ja harppi tai ympyrän kaarta vastaava keskuskulma. Ongelma voi olla ihan todellinen, jolloin hän tarvitsee siinä apua. Voi myös olla, että pulma on motivaatiossa. Hän voi väistää epämieluisaa opiskelua kielitaidottomuuteen vedoten. Tässä tapauksessa keskustelun sisältö on toinen. 712/MA, FY

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

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

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

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

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

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

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

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

Seuraavaksi tarkastelimme laadullisia vastauksia (n = 614) siitä näkökulmasta, miten opettajat perustelivat vastauksiaan. Neljännes (25 %) avoimeen kysymykseen vastanneista opettajista ei perustellut vastauksessaan käytänteitään lainkaan. Loput vastauksista luokittelimme sen perusteella, toivatko opettajat Lucasin ja Villegasin (2011, 2013) *kielellisesti vastuullisen opetuksen* viitekehyksen piirteitä (ks. taulukko 1) eksplisiittisesti esiin vastauksissaan. Kaikkien seikkojen, jotka viittasivat kielelliseen vastuullisuuteen liittyviin asenteisiin sekä tietoihin ja taitoihin, tulkitsimme heijastavan kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa. Tämän pohjalta luokittelimme 33 prosenttia kaikista vastaajista (n = 614) kielellisesti vastuullisiksi opettajiksi. Heidän vastauksissaan ilmeni selvästi muun muassa tietoisuus siitä, että sujuva keskustelukielitaito eroaa vasta kehitymässä olevasta opiskelukielitaidosta. Lisäksi nämä opettajat ilmaisivat tukevansa oppijoitaan eri tavoin:

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

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

Useimmat opettajat myös perustelivat vastauksissaan tilanteen vaatimia käytänteitään. Yli puolet (52 %) avoimeen kysymykseen vastanneista opettajista perusteli valitsemiaan toimintamalleja oppilaan kielenoppimiseen liittyvillä seikoilla. Nämä opettajat olivat siis tietoisia siitä, että kuvailtu tilanne perustuu nimenomaan kielenoppimiseen liittyviin tekijöihin: ”Oppitunnin jälkeen kysyn, miten hän pystyy lukemaan kemian/fysiikan oppikirjaa

ja selvittämään siinä olevia käsitteitä. Monet nuoret osaavat puhekieltä hyvin, mutta lukeminen ja kirjoittaminen eivät ole samalla tasolla” (75/FY, KE).

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

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

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

Seuraavaksi esittelemme, millaisia keskinäisiä yhteyksiä oli niillä käytänteillä, joita opettajat esittivät vastauksissaan. Opettajat, jotka raportoivat oppitunnilla tukevansa oppilasta, nostivat usein esiin myös sen, että kysymyksessä kuvailtu tilanne liittyy kielenoppimiseen. Näiden käytänteiden välillä oli heikko positiivinen korrelaatio ($r_s = 0,349$, $p > 0,01$). Lisäksi yhteys tuen antamisen ja kielellisten tekijöiden merkityksen tiedostamisen välillä oli positiivinen, vaikkakin heikko ($r_s = 0,29$, $p > 0,01$). Mitä paremmin opettajat tiedostivat kielen roolin tilanteessa, sitä enemmän he myös tukivat oppilasta.

Kielellisesti vastuullisen opettajuuden mukaiset käytänteet korreloivat keskivahvasti ($r_s = 0,612$, $p > 0,01$) sen kanssa, että kielenoppimisen ymmärrettiin vaikuttavan opetustilanteeseen. Mikäli opettajat tiedostivat kielenoppimisen vaikuttavan oppilaan suoriutumiseen opetustilanteessa, he myös reagoivat siihen kielellisesti vastuullisesti. Lisäksi ymmärrys kielenoppimisen yhteydestä kuvattuun tilanteeseen ja oman toiminnan perustelu olivat melko vahvasti yhteydessä toisiinsa ($r_s = 0,608$, $p > 0,01$). Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että opettajat, jotka olivat tietoisia kielen roolista oppimisessa, pystyivät myös perustelemaan näkemyksensä. Kaikista vahvimmin yhteydessä olivat opettajan esiintuoma kielellisesti vastuullinen opettajuus ja omalle toiminnalle annetut perustelut. Näiden välillä oli vahva korrelaatio ($r_s = 0,821$, $p > 0,01$). Toisin sanoen erityisesti ne opettajat, jotka raportoivat toimivansa tilanteessa kielellisesti vastuullisesti, perustelivat myös toimiaan eniten muihin opettajiin verrattuna.

Näiden korrelaatioiden pohjalta vahvistuu kuva kolmesta opettajaprofiilista: *kielen oppimisesta tietoiset opettajat*, jotka perustelevat omia käytänteitään erityisesti kielen oppimiseen liittyvillä seikoilla; *oppilasta tukevat opettajat*, jotka tukevat oppilasta ja joista

osa myös tiedostaa kielenoppimisen roolin tilanteessa, mutta jotka eivät juuri perustele toimintaansa; *toisiin kollegoihin tukeutuvat opettajat*, jotka eivät itse varsinaisesti kerro tukevansa oppilasta eivätkä välttämättä tiedosta tilanteen johtuvan kielenoppimisen haasteista.

Pohdinta ja johtopäätökset

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

Tuloksista käy ilmi, että opettajat, jotka ymmärsivät kielenoppimisen olevan syynä oppilaan haasteelliseen tilanteeseen, nostivat esiin myös kielellisesti vastuulliseen opettajuuteen liittyviä seikkoja. He myös perustelivat omaa toimintaansa enemmän kuin muiden profiilien opettajat. Tieto ja tietoisuus kielenoppimisen vaikutuksista oppimiseen näyttää siis olevan selvästi yhteydessä siihen, että opettaja osaa toimia kielellisesti vastuullisesti ja myös perustella pedagogisia valintojaan ymmärtäen kielen roolin oppimisessa. Oppilaan tukemisesta vastuun ottavat opettajat taas raportoivat puuttuvansa tutkimuksessa esitetyn kysymyksen tilanteeseen tukemalla oppilasta oppitunnilla eri tavoin. Osa näistä opettajista tiedosti myös, että tilanne vaatii kielellisesti vastuullista opettajuutta, mutta tukitoimet eivät heidän kertomansa mukaan aina välttämättä liittyneet oppilaan kieleen, vaan esimerkiksi arveltuun oppilaan esiintymisjännitykseen tai luokan ryhmädynamiikkaan: ”Oletan, että hän jännittää tai on vain ujo. Rohkaisen ja kannustan. Yritämme yhdessä pohtia missä tilanteissa ihminen jännittää ja kuinka siitä selviää” (248/LO). Oppilasta tukevat opettajat eivät myöskään aina perustelleet tukitoimiaan.

Noin viidesosa vastanneista etsi kuitenkin syytä kielen ulkopuolelta, mikä osoittaa, että kaikilla opettajilla ei ole riittävästi tietoa siitä, miten kielitaidon kehitys näyttäytyy koulukontekstissa (ks. Cummins 2000). Tämä tulos on osin yhtenevä Sullivanin (2016) tulosten kanssa, joiden mukaan kaikilla opettajilla ei ole tarpeeksi tietoa kielen oppimisesta tai eri oppiaineiden kielen aiheuttamista haasteista oppimiselle. Näiden tulosten perusteella

voidaan ajatella, että opettajat tarvitsevat erityisesti tietoa kielenoppimisesta voidakseen toimia kielellisesti vastuullisesti. Tämä on hyvä ottaa huomioon opettajankoulutusta ja täydennyskoulutusta suunniteltaessa.

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

Päätelmien tekemisessä on huomioitava kyselyn ajankohta: nykyiset perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmat eivät olleet vielä astuneet voimaan. Kyselyyn vastaamisen ajankohtana opetussuunnitelmat eivät siis edellyttäneet huomion kiinnittämistä kieleen oppimiseen vaikuttavana tekijänä. Onkin tärkeää jatkaa opettajien kielellisesti vastuullisen toiminnan tarkastelua esimerkiksi uudella kyselytutkimuksella, kun nykyiset opetussuunnitelmat ovat olleet jo jonkin aikaa käytössä, jotta nähdään, ovatko opettajien käsitykset muuttuneet. Olisi tärkeää tutkia myös sitä, miten koulutuksen laajuus ja laatu ovat yhteydessä opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiin ja heidän kompetenssiinsa opettaa monikielisiä oppijoita. Lisäksi jatkossa tutkimusta olisi hyvä laajentaa ammatillisen koulutuksen puolelle, ja toisaalta olisi hyvä verrata eri opettajaryhmien suhtautumista kielellisesti vastuulliseen opetukseen.

Tulevaisuudessa opettajien kielellisesti vastuullista opetusta olisi hyvä tutkia myös observoimalla paitsi opettajien käsityksiä myös heidän konkreettisia opetuskäytänteitään (ks. esim. Sullivan 2016), koska opettajien raportoimat käytänteet voivat erota heidän toteutuneista käytänteistään (Borg 2011). Olisi tärkeää tarkastella, miten opettajat osaavat tehdä monikielisten oppijoiden aiemman osaamisen näkyväksi koulussa (ks. Lucas ym. 2008). Lisäksi olisi kiinnostavaa tarkastella, miten oppijoiden monikielisyyttä käytetään oppimisen resurssina (ks. esim. García 2017) sekä miten oppijat voivat arviointitilanteessa osoittaa osaamisensa eri tavoin, mikäli kielitaito on vasta kehittymässä. Lisää tutkimusta kielellisesti vastuullisesta opetuksesta tarvitaan siis vielä paljon.

Tutkimuksen lisäksi on tärkeää tarjota riittävästi koulutusta kielellisesti vastuullisesta opetuksesta eri kouluasteiden opettajille ja opettajaopiskelijoille, sillä tutkimukseen osallistuneet opettajat toivat esiin siihen liittyvän koulutustarpeen. Nykyiset perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmat (Opetushallitus 2014, 2015) vaativat kaikilta opettajilta kielitietoisuutta eli tietoisuutta kieliin kohdistuvista asenteista, kielen merkityksestä ”oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa” sekä kielen ulottuvuuksista arkisen keskustelukielen ja eri tiedonalojen kielten välillä (Opetushallitus 2014, s. 26). Tutkimukseemme osallistuneista opettajista 87 prosenttia ei ollut kuitenkaan saanut minkäänlaista koulutusta aiheesta. Mielestämme onkin ensiarvoisen tärkeää, että opettajankoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa lisätään mahdollisuuksia saada tietoa kielen oppimisesta ja kielellisesti vastuullisen opetuksen perusteista, jotta opettajat voivat toteuttaa kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa nykyistä paremmin.

Lähteet

Aalto, E. 2019. Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. JYU dissertations 158.

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

Aalto, E. & Tarnanen, M. 2015. Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia. AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8, 72–90. journal.fi/afinla/article/view/53773. (Luettu 15.9.2020.)

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

Alisaari, J., Vigren, H. & Mäkelä, M-L. (2019). Multilingualism as a resource: Policy changes in Finnish education. Teoksessa S. Hammer, K.M. Viesca, & N.L. Commins (toim.) *International research on content teachers working with multilingual learners: policy, perspectives, preparation, practice*. Abingdon: Routledge, 29–49.

Arffman, I. & Nissinen, K. 2015. Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa. Teoksessa J. Välijärvi, P. Kupari, A. K. Ahonen, I. Arffman, H. Harju-Luukkainen, K. Leino, M.

Niemivirta, K. Nissinen, K. Salmela-Aro, M. Tarnanen, H. Tuominen-Soini, J. Vettenranta & R. Vuorinen (toim.) Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6.

Bailey, F., Burkett, B. & Freeman, D. 2008. The mediating role of language in teaching and learning: A classroom perspective. Teoksessa B. Spolsky & F. M. Hult (toim.) The handbook of educational linguistics. Blackwell Handbooks in Linguistics. Malden, MA: Blackwell, 606–625.

Borg, S. 2011. The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System* 39 (3), 370–380.

Breidbach, S., Elsner, D. & Young, A. (toim.) 2011. Language awareness in teacher education: Cultural-political and social-educational perspectives. *Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht* 13. Frankfurt am Main: Peter Lang.

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

Corbin, J. & Strauss, A. 2008. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 3. painos. Los Angeles, CA: Sage.

Cummins, J. 2000. Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. *Bilingual Education and Bilingualism* 23. Clevedon: Multilingual Matters.

Galguera, T. 2011. Participant structures as professional learning tasks and the development of pedagogical language knowledge among preservice teachers. *Teacher Education Quarterly* 38 (1), 85–106.

García, O. 2017. Critical multilingual language awareness and teacher education. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.) *Language awareness and multilingualism*. 3. uud. painos. *Encyclopedia of Language and Education*. Cham: Springer, 1–18.

Harju-Autti, R. & Sinkkonen, H-M. 2020. Supporting Finnish language learners in basic education: Teachers' views. *International Journal of Multicultural Education* 22 (1), 53–75.

Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta J. 2014. Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen: Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

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

Honko, M. & Mustonen, S. (toim.) 2018. *Tunne kieli: Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura.

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

- Kirjavainen, T. & Pulkkinen, J. 2017. Takaako samanlainen tausta samanlaisen osaamisen? Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden osaamiserot PISA 2012 - tutkimuksessa. *Kasvatus* 48 (3), 189–202.
- Kuukka, I. 2020. Kielitietoinen koulu rakentaa oppijan identiteettiä. Teoksessa K. Rapatti (toim.) *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2020. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 12–24.
- Kuukka, K. & Metsämuuronen, J. 2016. Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015. Julkaisut 13:2016. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Lehtonen, H. & Rätty, R. 2018. Kielitietoisia käytänteitä monikielisessä koulussa: Kokemuksia toimintatutkimuksesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9 (3). kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisia-kaytanteita-monikielisessa-koulussa-kokemuksia-toimintatutkimuksesta. (Luettu 15.9.2020.)
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. 2019. PISA 18 ensituloksia: Suomi parhaiden joukossa. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40.
- Lucas, T. 2011. Language, schooling, and the preparation of teachers for linguistic diversity. Teoksessa T. Lucas (toim.) *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators*. New York, NY: Routledge, 3–17.
- Lucas, T. & Villegas, A. M. 2011. A framework for preparing linguistically responsive teachers. Teoksessa T. Lucas (toim.) *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators*. New York, NY: Routledge, 55–72.
- Lucas, T. & Villegas, A. M. 2013. Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory into Practice* 52 (2), 98–109.
- Lucas, T., Villegas, A. M. & Freedson-Gonzalez, M. 2008. Linguistically responsive teacher education: Preparing classroom teachers to teach English language learners. *Journal of Teacher Education* 59 (4), 361–373.
- Milbourn, T., Viesca, K. M. & Leech, N. L. 2017. Measuring linguistically responsive teaching: First results. Konferenssiesitys. 2017 AERA Annual Meeting 27.4.–1.5., San Antonio, Texas.
- Moate, J. & Szabó, T. P. 2018. Mapping a language aware educational landscape. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9 (3). kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/mapping-a-language-aware-educational-landscape. (Luettu 15.9.2020.)
- Niemelä, H. 2020. Kuinka piirtää suomen kieli? Piirustusmetodi osana kieli-ideologioiden ja kielitietoisuuden tarkastelemista. Teoksessa K. Rapatti (toim.) *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2020. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 75–90.
- Nieto, S. & Bode, P. 2008. *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. 5. painos. Boston, MA: Pearson / Allyn & Bacon.

- Nikula, T. & Kääntä, L. 2013. Kieli koulussa: kohti kokonaisvaltaista kielikäsitystä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 4 (5). kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/kieli-koulussa-kohti-kokonaisvaltaista-kielikasitysta. (Luettu 15.9.2020.)
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki: Opetushallitus.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. 1968. Pygmalion in the classroom. *The Urban Review* 3 (1), 16–20.
- Scarcella, R. 2003. Academic English: A conceptual framework. Technical Report 2003-1. Berkeley, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute. <https://escholarship.org/uc/item/6pd082d4>. (Luettu 15.9.2020.)
- Schleppegrell, M. J. 2001. Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education* 12 (4), 431–459.
- Schleppegrell, M. J., Achugar, M. & Oteíza, T. 2004. The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL Quarterly* 38 (1), 67–93.
- Sullivan, E. C. 2016. Mainstream teachers' language-related knowledge and linguistically responsive teaching practices for English language learners. Väitöskirja. Notre Dame of Maryland University.
- Suuriniemi, S-M. 2019. Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa. Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny*. AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 77. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 42–59.
- Tandon, M., Viesca, K. M., Hueston, C. & Milbourn, T. 2017. Perceptions of linguistically responsive teaching in teacher candidates/novice teachers. *Bilingual Research Journal* 40 (2), 154–168.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M-P. 2016. PISA 2015 ensituloksia: Huipulla pudotuksesta huolimatta. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41.
- Villegas, A. M., Saiz de La Mora, K., Martin, A. D. & Mills, T. 2018. Preparing future mainstream teachers to teach English language learners: A review of the empirical literature. *The Educational Forum* 82 (2), 138–155.

Saapunut toimitukseen 25.5.2019

Hyväksytty julkaistavaksi 24.5.2020