

Kielitietoisuus ammatillisen koulutuksen S2- opettajien kokemuksina

Jasmiina Saarikoski

Pro gradu -tutkielma

Kielen oppimisen ja opettamisen tutkinto-ohjelma, suomen kieli

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Humanistinen tiedekunta

Turun yliopisto

Lokakuu 2025

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Kielen oppimisen ja opettamisen tutkinto-ohjelma, suomen kieli

Jasmiina Saarikoski

Kielitietoisuus ammatillisen koulutuksen S2-opettajien kokemuksina

Sivumäärät: 46, 2

Tässä tutkimuksessa selvitettiin ammatillisen koulutuksen suomi toisena kielenä -opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta, heidän käyttämiään kielitietoisia pedagogisia käytänteitä sekä kielitietoisuuden opetuksen asettamia haasteita ja kehitysnäkymiä. Vieraskielisten opiskelijoiden määrä ammatillisessa koulutuksessa kasvaa ja kielitietoinen pedagogiikka on yhä keskeisemmässä asemassa opiskelijoiden kielitaidon kehittymisessä ja työelämään kiinnittymisessä.

Tutkimuksessa haastateltiin viittä ammatillisen koulutuksen S2-opettajaa. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoiduin teemahaastatteluin vuoden 2025 kevään ja syksyn aikana. Haastattelut analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Haastateltavien käsityksiä kielitietoisuudesta verrattiin Garcían (2008) neljään pedagogisen kielitietoisuuden ulottuvuuteen.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että S2-opettajien käsitykset kielitietoisuudesta vaihtelevat. Kielitietoisuus nähdään laajana käsitteenä, joka toimii opetuksen perustana. Kielitietoisuus käsitetään Garcían (2008) kielitietoisuuden ulottuvuuksista erityisesti tietoisuutena opettajan kielenkäytöstä ja tietoisuutena kielen rakenteista ja tehtävistä.

Tutkimuksen S2-opettajilla on hallussaan monia pedagogisia kielitietoisia käytänteitä. Opetusta havainnollistetaan monin keinoin, kuten visuaalisilla keinoilla, sanalistoilla ja selkokielellä. Osa S2-opettajista tekee yhteistyötä ammatillisten aineiden opettajien kanssa kielen ja ammatillisten sisältöjen yhdistämiseksi. Monikielisyttä huomioidaan osittain opetuksessa, mutta samalla sitä myös rajoitetaan. Opiskelijoiden monikielisyttä hyödynnetään enimmäkseen tehtävien ja käännösten tukena sekä pienryhmätehtävissä. Moni S2-opettajista rajoittaa opiskelijoiden omien kielten puhumista luokassa ja kokee muut kielet suomen kielen oppimista häiritsevänä.

Kielitietoisuuden pedagogiikan haasteena S2-opettajat kokevat kielitietoisuuden huomioimisen osana koko ammattioppilaitoksen toimintaa. Kehitettävänä he tuovat esiin yhteistyön lisäämisen tarpeen ja ammatillisten aineiden opettajien kielitietoisuuden lisäämisen.

Tutkimuksen tuloksista voidaan todeta, että haastatelluilla S2-opettajilla on tietoa kielitietoisuudesta ja he hyödyntävät kielitietoista pedagogiikkaa opetuksessaan. Opiskelijoiden kaikkien kielitaitoresurssien hyödyntäminen jää kuitenkin käytännössä vähäiseksi. Monikielisydestä ja sen hyödyntämisestä käytännössä tarvitaan lisää koulutusta. Ammattioppilaitosten johto on merkittävässä asemassa kielitietoisuuden opetuksen ja toimintakulttuurin toteuttamisessa. Jatkossa tarvitaan lisää tutkimusta ammatillisten aineiden kielitietoisuuden osaamisen kehittämisestä.

Avainsanat: kielitietoisuus, kielitietoinen pedagogiikka, monikielisyys, monikielitietoisuus, suomi toisena kielenä, ammatillinen koulutus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Teoreettinen tausta	8
2.1	Kielitietoisuus käsitteenä	8
2.2	Kielitietoisien opettajan pedagogiikka	11
2.3	Monikielisyyden merkitys koulutuksessa	13
2.4	Suomi toisena kielenä ammatillisessa koulutuksessa	14
2.5	Aiempi tutkimus	16
3	Tutkimuksen toteutus	18
3.1	Aineiston keruu	18
3.2	Tutkimuksen menetelmä	19
3.3	Tutkimuksen eettisyys	20
4	Aineiston analyysi	21
4.1	S2-opettajien käsitykset kielitietoisuudesta	21
4.2	S2-opettajien kielitietoiset pedagogiset käytänteet	22
4.3	S2-opettajien kokemat haasteet ja kehitysnäkymät	32
5	Lopuksi	36
5.1	Yhteenveto ja päätelmät	36
5.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheita	39
	Lähteet	40
	Liitteet	47
	Liite 1. Haastattelurunko	47

1 Johdanto

Viime vuosina vieraskielisten opiskelijoiden määrä ammatillisessa koulutuksessa on huomattavasti lisääntynyt. Vuonna 2011 ammatillisen koulutuksen opiskelijoista 5,5 prosenttia puhui muuta kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään, ja vuonna 2023 vieraskielisten osuus nousi 15 prosenttiin (HE 118/2013; Opetushallitus 2024, 4). Tämä muutos vieraskielisten opiskelijoiden määrässä on tuonut lisää haasteita ammatilliseen koulutukseen. Kielitietoinen opetus ja kielitietoiset toimintatavat ovat yhä merkittävämmässä asemassa koulutuksen järjestämisessä, jotta kaikille opiskelijoille voidaan tarjota tasavertaiset mahdollisuudet kehittää osaamistaan ja päästä osaksi työelämää (Opetushallitus 2023). *Kielitietoisuus* voidaan määritellä monella tavalla: tässä tutkimuksessa se tarkoittaa tietoa kielistä ja niiden rakenteista, tietoa oppiaineiden ja koulun kielestä sekä ymmärrystä monikielisydestä ja sen hyödyntämisestä oppimisen tukena (Dived, n.d.).

Ammatillinen koulutus on suunnattu peruskoulunsa päättäneille nuorille, muille ilman ammatillista tutkintoa oleville sekä jo työelämässä oleville aikuisille. Sen tehtävä on antaa valmiuksia työelämään ja tuottaa ammatillista osaamista. Ammatillinen koulutus on siirtynyt yhä enemmän työpaikkojen yhteyteen, ja työelämässä suoritettavat oppimisjaksot kuuluvat olennaisena osana koulutusta. Muutoksen taustalla on ajatus siitä, että opiskelijoille annetaan enemmän valmiuksia sijoittua myös tulevaisuudessa työelämään. (VTV 2021, 10, 20.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM 2022) mukaan opetuskielen tukemisen vastuu on painottunut erityisesti toiselle asteelle, varsinkin ammatilliseen koulutukseen. Ammatillisessa koulutuksessa kielen oppiminen liitetään osaksi ammatin opiskelua (Arola–Seppä 2019). Työelämässä on tärkeää ymmärtää ammattisanastoa ja kielenkäytön tapoja, jotta vuorovaikutus on sujuvaa (Opetushallitus 2025a).

Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusen tilastojen mukaan yli puolet vieraskielisistä hakeutui ammatilliseen koulutukseen vuonna 2023. Ammatilliseen koulutukseen hakeutuu myös paljon aikuisena maahan muuttaneita, mikä korostaa ammatillisen koulutuksen keskeistä asemaa työelämään kiinnittymisessä. Ammatillisella koulutuksella onkin suuri vastuu vieraskielisten henkilöiden koulutuksessa ja kotoutumisessa. (Opetushallitus 2024, 7, 11, 19.)

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen arviointien mukaan suomalainen koulutusjärjestelmä ei kuitenkaan nykyisenään pysty aina tarjoamaan maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille riittäviä valmiuksia kouluttautumiseen ja

työelämään (Hievanen ym. 2023, 2). Vain harva ammatilliseen koulutukseen hakeutuvista maahanmuuttajista hallitsee suomen kielen tasolla, joka vastaa opiskelun ja työelämän vaatimuksia. Heikko suomen kielen taito johtaa helposti koulutuksen keskeyttämiseen, mikä lisää huomattavasti riskiä jäädä koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle. Tämä puolestaan vaikeuttaa kotoutumista ja osallisuutta suomalaiseseen yhteiskuntaan. (Arola–Seppä 2019.)

Suomi toisena kielenä (S2) -opetuksen haasteena on sekä hyvän yleiskielen että työpaikalla käytettävän puhekielen opettaminen ja yhteensovittaminen (Arola–Seppä 2019). Erityisesti luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen tuottavat haasteita ammatillisen koulutuksen vieraskielisille opiskelijoille (Opetushallitus 2025a). Kielitietoinen opetus on eduksi erityisesti heikkokielitaitoisille opiskelijoille, koska se edistää sekä opittavan asian ymmärtämistä että kielitaidon kehittymistä (Opetushallitus 2024, 41).

Ammatillisen koulutuksen reformin (2018) myötä luovuttiin ammatillisen koulutuksen yleisestä suomen tai ruotsin kielen B1.1-tason kielitaitovaatimuksesta, sillä ajateltiin, että opiskelijoiden tarvittava kielitaito kehittyy opintojen ja työpaikkakoulutuksen aikana (Strömmer ym. 2023, 362). Tällä haluttiin varmistaa, ettei vielä kehittyvä kielitaidon taso muodostaisi estettä koulutukseen pääsulle, mikä puolestaan kasvattaisi maahanmuuttajien riskiä jäädä työelämän ulkopuolelle (OKM 2019, 29–30). Tämä lisäsi puolestaan tarvetta ammatillisen koulutuksen henkilöstön täydennyskoulutukselle, erityisesti kielitietoisien opetuksen osaamisen osalta (Opetushallitus 2024, 42). Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2021 tekemän selvityksen perusteella 57 prosenttia ammatillisen koulutuksen henkilöstöstä koki tarvitsevansa lisää täydennyskoulutusta kielitietoiseen opetukseen, ja 63 prosenttia koki ajanpuutetta kielitietoisien opetuksen ja ohjauksen toteuttamiselle (Owal Group 2022, 170–71).

Ammatillisten opettajien ja ohjaajien kielitietoisien opetuksen ja ohjauksen tarve on korostunut, ja sen kehittämiseksi Opetushallitus on rahoittanut *Kielitietoinen ohjaus ammatillisessa koulutuksessa ja työelämässä -hankeen* (KIELO, 9/2018–6/2020). KIELO-hankeen aikana kehitettiin ammatillisten opettajien ja työpaikkaohjaajien kielitietoisien ohjauksen osaamista, jotta maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kouluttautuminen ja työelämään pääsy helpottuisivat. (Arola–Seppä 2019.) Lisäksi Opetushallitus (2023) perusti vuonna 2023 ammatillisen koulutuksen kehittämisestä kiinnostuneille *kielitietoisuusverkoston* lisätäkseen ymmärrystä ja tietoa kielitietoisuudesta ja kielitietoisista toimintatavoista ammatillisessa koulutuksessa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää ammatillisen koulutuksen S2-opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta, heidän käyttämiään kielitietoisia pedagogisia käytänteitä sekä kielitietoisuuden opetuksen asettamia haasteita ja kehitysnäkymiä. Opettajien näkemysten selvittäminen on tärkeää, koska kielitietoisuuden käsite ja sen ilmeneminen koulussa ovat opettajille usein epämääräisiä (ks. Andersen–Ruohotie-Lyhty 2019, 2). Alisaaren ym. (2021, 47) mukaan opettajien kokemusten tutkiminen on tärkeää, sillä opettajien käsitykset ohjaavat opetuksessa käytettyjä toimintatapoja ja käytänteitä. Lisäksi Suurniemen (2019, 44) mukaan suomalaisten opettajien käsityksiä ja ymmärrystä kielitietoisuuden käsitteestä ei ole paljon tutkittu. Sen sijaan opettajien suhtautumista monikielisyyteen ja sen hyödyntämistä opetuksessa on tutkittu jonkin verran (mt., 44).

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten ammatillisen koulutuksen S2-opettajat ymmärtävät kielitietoisuuden käsitteen?
2. Millaisia kielitietoisia pedagogisia käytänteitä ammatillisen koulutuksen S2-opettajat käyttävät?
3. Millaisia haasteita tai kehitysnäkymiä ammatillisen koulutuksen S2-opettajat näkevät kielitietoisuuden pedagogiikan toteuttamisessa?

Tutkielman luvussa 2 kuvataan tutkimuksen teoreettinen tausta ja esitellään aiheeseen liittyvää aiempaa tutkimusta. Luvussa 3 kuvataan tutkimuksen aineisto ja tutkimusmenetelmä sekä käsitellään tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Luvussa 4 aineisto analysoidaan ja pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Lopuksi luvussa 5 tehdään tutkimuksen tuloksista yhteenveto ja pohditaan niiden merkitystä sekä mahdollisia jatkotutkimuksia.

2 Teoreettinen tausta

2.1 Kielitietoisuus käsitteenä

Kielitietoisuuden termille ei ole olemassa yhtä vakiintunutta tulkintaa, vaan sen merkitys vaihtelee aina sen käyttökontekstin mukaan (Suurniemi 2019, 43). Kielitietoisuutta on tutkittu monista näkökulmista, kuten psykologian, kielitieteen ja pedagogiikan aloilla. Eri perinteiden taustaoletukset ja termit vaihtelevat, mikä tekee kielitietoisuuden käsitteestä monitulkintaisen. Esimerkiksi psykologian ja psykolingvistiikan tutkimuksissa on käytetty käsitettä metakielellinen tietoisuus, jossa kielitietoisuus nähdään lasten kehitysprosessina, jossa he oppivat tunnistamaan ja erittelemään äidinkieltensä piirteitä. Suurin osa näistä tutkimuksista on tarkastellut kielen rakenteita, kuten fonologista, morfologista ja syntaktista tietoisuutta. (Dufva 2018, 2–3.)

Kielitietoisuus voidaan ymmärtää myös yhteisöön ja yhteiskuntaan kietoutuneena käsitteenä, jolloin kielen merkitys kaikessa inhimillisessä toiminnassa korostuu. Kielellä nähdään olevan eriarvoistava vaikutus yhteiskunnassa ja siksi kriittistä kielitietoisuutta pidetään erityisen tärkeänä. Tutkimukset keskittyvät kielellisiin oikeuksiin, median käyttämään kieleen, kielikoulutukseen ja erilaisten palveluiden saatavuuteen kielitietoisuuden näkökulmasta. (Dufva 2018, 3–4.)

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on pedagoginen näkökulma kielitietoisuuteen, joka kohdistuu äidinkielen ja vieraiden kielten opetukseen. Pedagogisesta näkökulmasta kielitietoisuus korostaa kielenkäyttäjän oppimista ja toimijuutta laajemmin kuin vain kielen rakenteisiin kohdistuvana. Lähtökohtana on, että tietoisuuden tutkimisen lisäksi kielenkäyttäjän kielitietoisuutta pyritään herättelemään eri menetelmin, kuten vuorovaikutuksen kautta tai erilaisiin tehtäviin syventymällä. Päämääränä on kehittää kielitietoista toimijuutta vahvistamalla kielellistä ymmärrystä ja analyysikykyä. (Dufva 2018, 3.)

Ahlholmin (2020, 16) mukaan pedagoginen kielitietoisuus tarkoittaa tietoisuutta oppijoiden kielistä, opetettavan aineen kielestä ja siitä toiminnasta, jolla luodaan merkityksiä oppitunnilla. Ruohonen (2019, 2) määrittelee kielitietoisuuden oppiaineiden tekstikäytänteiden ja tiedon alojen kielten tiedostamisena. Olennaista on kielen merkityksen

ymmärtäminen oppimisessa ja vuorovaikutuksessa (mt., 2). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 28) kielitietoisuus määritellään seuraavalla tavalla:

Yksi kulttuurisen moninaisuuden ilmentymä on monikielisyys. Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen. Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana ja kieliä arvostetaan. 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.)

Alisaari ja Heikkola (2020, 10–12) määrittelevät kielitietoisuuden kielellisesti vastuullisena pedagogiikkana, johon kuuluu seitsemän osa-aluetta. Opettajan kieleen ja kieliin kohdistuviin asenteisiin kuuluu sosiolingvistinen tietoisuus, jossa opettaja käsittää kielen, kulttuurin ja identiteetin yhteyden toisiinsa sekä ymmärtää kielen käytön ja kielikoulutuksen sosiopoliittisen ulottuvuuden. Lisäksi kielellisen moninaisuuden arvostaminen ja kielenoppijoiden tukeminen ovat keskeisiä opettajan kieliasteisiin liittyviä osa-alueita. Kielellisesti vastuulliseen pedagogiikkaan kuuluu myös opettajan tietoihin ja taitoihin liittyviä osa-alueita, kuten oppijoiden taustojen ja luokassa käytettävän kielen erityispiirteiden tuntemus. Lisäksi opettajan tietoihin ja taitoihin kuuluvat kielen oppimisprosessin ymmärtäminen sekä pedagogisten menetelmien hallinta oppijoiden kielenoppimisen tukemiseksi.

Kielitietoisuuden käsite (engl. *language awareness*) nousi esiin Isossa-Britanniassa 1970-luvulla, jolloin se nähtiin ratkaisuna moniin koulutuksellisiin haasteisiin (Hawkins 1999, 124; Kelly 2019, 39). Brittiläistä Eric Hawkinsia pidetään kielitietoisuuden liikkeen keskeisenä henkilönä ja hänen vuonna 1984 ilmestynyttä teostaan *Awareness of Language: An Introduction* liikkeen merkittävänä teoksena, joka antoi kielitietoisuuden tutkimukselle alkusysäyksen (Latomaa ym. 2017, 13; Kelly 2019, 39–40). Hawkinsin (1999, 124) mukaan kielitietoisuuden tavoite oli parantaa lukutaitoa ja vieraiden kielten oppimista sekä vähentää kieliin ja kulttuureihin liittyviä ennakkoluuloja.

Youngin (2017, 23) mukaan Hawkins (1987) toi esiin, että oppilaat, joiden perheet käyttivät koulun suosimaa standardikieltä, pärjäsivät muita paremmin ja erot muihin kasvoivat

entisestään oppilaiden edetessä koulutiellä. Andrews (2007, 9–10) mukaan kielitietoisuuden liike pyrki kehittämään sekä äidinkielen että vieraiden kielten opetusta ja edistämään sekä oppilaiden että opettajien kielitietoisuutta. Kielitietoisuuden liikkeen perusajatuksena on, että taitavimpia kielenkäyttäjiä ovat oppijat, jotka kykenevät analysoimaan ja kuvaamaan kieltä tarkasti. Lisäksi opettajien syvä ymmärrys opettamastaan kielestä ja kyky analysoida sitä vaikuttavat opetuksen laatuun. (mt., 9–10.) Kielitietoisuuden tutkimukselle on perustettu oma yhdistys *Association for Language Awareness* vuonna 1994. Yhdistys määrittelee kielitietoisuuden eksplisiittiseksi tiedoksi kielestä sekä tietoiseksi havainnoinniksi ja herkkyydeksi kielen oppimisessa, opetuksessa ja kielenkäytössä. (ALA 2025.)

García (2008, 386–88) mukaan pedagogista kielitietoisuutta on perinteisesti lähestytty yksikielisestä näkökulmasta, ja se on usein liitetty toisen ja vieraan kielen opettamiseen. Tällöin on painotettu kohdekieltä eli opetettavaa kieltä, eikä oppijoiden muita kieliä ole huomioitu, vaan ne on nähty kohdekielen oppimista häiritsevinä. Opettajien on odotettu olevan tietoisia opetettavasta kielestä ja kielitietoisista pedagogisista käytänteistä, mutta ei muista kielistä, kaksikielisyydestä tai kielen sosiaalisista epäkohdista.

Hawkinsin käynnistämä kielitietoisuuden liike on sittemmin saanut uuden näkökulman, *monikielitetietoisuuden* (multilingual language awareness), joka laajentaa perinteistä näkemystä kielitietoisuudesta ottaen huomioon monikielisyyden. Monikielitetietoisuus huomioi kaikki ympäristössä käytetyt kielet ja kielen varieteetit (Lilja ym. 2017, 14.) Kielitietoisuuden tutkimus on siirtynyt yhä enemmän kohti monikielistä näkökulmaa (Repo 2023, 37). Tässä tutkimuksessa kielitietoisuus ymmärretään monikielitetietoisuuden näkökulmasta.

Pedagogista kielitietoisuutta on perinteisesti tarkasteltu kolmen ulottuvuuden kautta.

Ensimmäinen ulottuvuus on opettajan kielen käyttötaito, joka tarkoittaa opettajan ymmärrystä kielen sosiaalisista ja pragmaattisista normeista ja taitoa käyttää kieltä tilanteen vaatimalla tavalla. Toinen ulottuvuus on opettajan tieto kielen rakenteista ja tehtävistä, mikä tarkoittaa kieliopin, sanaston ja fonologian tuntemusta. Kolmas ulottuvuus on opettajan kielitietoiset pedagogiset käytänteet, kuten kielenoppimista tukevien tehtävien suunnittelu.

Monikielitetietoisuus sisällyttää kielitietoisuuteen neljännen ulottuvuuden, *kriittisen kielitetietoisuuden* (critical language awareness), joka huomioi kielen yhteiskunnalliset, poliittiset ja taloudelliset epäkohdat. Kriittinen kielitietoisuus on tärkeää kaikille opettajille, mutta erityisesti monikielisessä koulussa työskenteleville opettajille (García 2008, 385–88.)

Sittemmin monikielitetietoisuuden ja kriittisen kielitetietoisuuden yhdistävä termi, *kriittinen monikielitetietoisuus* (critical multilingual awareness), on otettu käyttöön erityisesti opettajan koulutusta koskevan tutkimuksen yhteydessä (Lilja ym. 2017, 14). Kriittisen monikielitetietoisuuden mukaan opettajien ei tulisi ainoastaan olla tietoisia, vaan myös haastaa yksikieliset ideologiat, jotka hallitsevat opetusta ja kielipolitiikkaa (Veliz–Chen 2024, 3 < García 2016.). Kriittinen monikielitetietoisuus eroaa aiemmista lähestymistavoista siinä, että se korostaa monikielisen koulutuksen edistämisen lisäksi myös monikulttuurisen koulutuksen merkitystä (Veliz–Chen 2024, 4).

Tässä tutkimuksessa käytetään termiä kielitetietoisuus, koska se on Opetushallituksen (2014, 28) käyttämä vakiintunut käsite. Kielitetietoisuus rajataan tässä tutkimuksessa pedagogiseen kontekstiin ja monikielitetietoisuuden näkökulmaan.

2.2 Kielitetietoisien opettajan pedagogiikka

Aallon ja Tarnasen (2015, 73) mukaan kielitetietoisien opetuksen tarve on korostunut maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisääntyessä ja koulujen muuttuessa yhä monikulttuurisemmiksi ja monikielisemmiksi. Koulun kielen oppimisen tukeminen ja kielitietoinen opetus ovat keskeisessä asemassa, sillä ne vaikuttavat sekä oppilaiden koulumenestykseen että kotoutumiseen.

Kielitetietoisien koulun tavoitteena on vahvistaa oppilaiden itseluottamusta kielten oppimiseen ja kielten rohkeaan käyttöön (Ruohonen 2019, 2). Koulu muovaa merkittävästi kielitetietoisuutta, mutta myös vapaa-ajan toiminnot ja ympäröivä yhteiskunta vaikuttavat siihen (Alto ym. 2014, 1). Kielitetietoisuus pyrkii ratkaisemaan kielestä johtuvia oppimisen haasteita, kuten tilanteessa, jossa oppilaan kielitaito ei vielä riitä opetuksen seuraamiseen tai oppiaineen käsitteet ovat liian monimutkaisia (Opetushallitus 2023b). Kielitetietoisuudella pyritään luomaan oikeudenmukainen ja osallistava vuorovaikutusympäristö, jotta oppilaiden väliset menestyserot vähenisivät (Opetushallitus 2017, 12).

Kielitetietoisessa koulussa opetuksen pohjana toimii tekstitetietoisuus ja tunnistava pedagogiikka, jossa kehitetään oppilaiden ajattelua arkipäiväisestä kielestä kohti käsitteellistä ajattelua (Ruohonen 2019, 3). Mustosen ja Purasen (2021, 67–68) mukaan ammatillisen koulutuksen kielitetietoisessa pedagogiikassa olennaista on sekä ammattiopettajien että kielten opettajien ymmärrys siitä, miten kieltä käytetään eri aloilla ja miten opiskelijoiden oppimisprosessia tuetaan.

Euroopan komission (2023) mukaan kielitietoinen opettaja suhtautuu positiivisesti monikielisyyteen luokkahuoneessa ja näkee useat eri kielet oppimisen voimavarana ja rikkautena. Lisäksi hän ymmärtää oppilaiden kielellisiä haasteita oppimisessa erityisesti silloin, kun oppilaat ovat kasvaneet kaksikielisessä ympäristössä tai puhuvat eri kieltä kotona kuin koulussa.

Kielitietoisen opettajan tärkein tehtävä on yhdessä koulun johdon kanssa luoda kielitietoinen toimintakulttuuri, jossa arvostetaan monikielisyyttä (Ruohonen 2019, 3). Kielitietoisessa toimintakulttuurissa kielelle annetaan keskeinen merkitys oppimisessa, opetuksessa, arvioinnissa ja kaikessa koulun toiminnassa. Olennaista on tehdä eri kielet näkyväksi osaksi koulun arkea. Oppiaineen kielen lisäksi oppilaat hyödyntävät oppimisessa monia kieliään, kuten omia äidinkieliä, vieraita kieliä, murteita ja puhekieltä. (Opetushallitus 2017, 3, 7.) Opettajien tehtävä onkin selvittää oppilaiden kielitaitoresurssit ja hyödyntää niitä koulun päivittäisessä toiminnassa (Ruohonen 2019, 3).

Jokaisen oppiaineen opettaja toimii oppilaiden kielellisenä mallina ja opettaa oman alansa kieltä (Aalto ym. 2014, 1). Kielitietoinen opettaja näkee kielen ja opetettavat sisällöt erottamattomina toisistaan. Tämän vuoksi opettajan on tärkeää kiinnittää huomiota omaan sanastoonsa sekä opetuspuheensa selkeyteen ja ymmärrettävyyteen. (Opetushallitus 2017, 12.) Kielitietoisen opettajan tavoite on tietoisesti herättää oppilaiden mielenkiintoa ja herkistää heitä kielille. Oppilaiden on keskeistä havainnoida ja ymmärtää kielen eri ilmenemismuotoja ja kielen käyttötapoja. Lisäksi opettajan on tärkeää olla tietoinen siitä, mitä kielestä ja kieliopista on olennaista opettaa. (Aalto, ym. 2014, 1–2.)

Opetushallituksen (2017, 3) mukaan tiivis yhteistyö muiden opettajien kanssa on keskeistä, sillä kielitietoinen opetus perustuu opettajien yhteistyössä luomiin kielitietoisin käytänteisiin. Kielitietoiset käytänteet tukevat oppimista monella tapaa: ne auttavat ymmärtämään tietorakenteita, tukevat käsitteiden oppimista ja sanavaraston laajenemista sekä kykyä erottaa erilaisia kielenkäyttötilanteita ja tekstilajeja. Lisäksi ne kehittävät erilaisten tekstien lukemista, tulkitsemista ja tuottamista. Kielitietoisia käytänteitä tarvitaan monenlaisia, koska kaikki eivät opi samalla tavalla (Ruohonen 2019, 7). Kielitietoisia käytänteitä ovat esimerkiksi oppiaineen sanastoon tutustuminen, keskeisten käsitteiden avaaminen, oppiaineen tyypillisiin tekstilajeihin tutustuminen ja tekstien lukeminen useampivaiheisena prosessina. (Opetushallitus 2017, 9–11.)

2.3 Monikielisyyden merkitys koulutuksessa

Opetushallitus (2023b) määrittelee monikielisyyden henkilön taidoksi käyttää ja ymmärtää useampia kieliä. Euroopan komissio (2007, 6) määrittelee monikielisyyden yhteiskuntien, instituutioiden, ryhmien ja yksilöiden kykyä käyttää sujuvasti useampaa kuin yhtä kieltä arjessa. Koulukontekstissa monikielisyys näkyy paitsi opittavien kielten ja äidinkielen hallintana, myös eri kielen murteiden, rekisterien ja kielimuotojen ymmärtämisenä (Opetushallitus 2025c).

Alisaaren ym. (2020, 35) mukaan monikielisyydestä on monia etuja. Monikielisyys vahvistaa kielellistä tietoisuutta sekä kognitiivisia kykyjä, kuten tarkkaavaisuutta ja ongelmanratkaisukykyä. Monikielisen henkilön maailmankuva on usein laaja, ja hän pystyy helpommin ymmärtämään erilaisia näkökulmia. Lisäksi vahva kielitaito yhdellä kielellä edistää uusien kielten oppimista. Opetushallituksen (2023b) mukaan monikielisyys helpottaa vuorovaikutusta erilaisten ihmisten välillä ja voi syventää ymmärrystä eri kulttuureja kohtaan. Samalla monikielisyys voi tuoda myös haasteita, kuten pienemmän sanaston yhdessä kielessä sekä hitaamman kyvyn muistaa sanoja (Alisaari ym. 2020, 35).

Kieliaineita on perinteisesti pidetty toisistaan erillisinä niin opetuksessa kuin vuorovaikutuksessakin. Erityisesti kieliaineet ja muut oppiaineet on nähty usein toisistaan irrallisina. Todellisuudessa kieliä käytetään kuitenkin rinnakkain ja limittäin. (Lahti ym. 2020, 34.) Tarnasen ym. (2017, 4) mukaan tätä kutsutaan *transkieleilyksi* tai *kielten limittäiseksi käytöksi* (eng. translanguaging). Kielten limittäinen käyttö koulussa tarkoittaa käytänteitä, jotka lisäävät oppilaan kielellistä tietoisuutta, kannustavat oman äidinkielen käyttöön ja edistävät monikielisen identiteetin kehittymistä.

Oppilaiden kielellisen identiteetin tukeminen on tärkeää, jotta he oppivat tiedostamaan, arvostamaan ja hyödyntämään kielellisiä resurssejaan eri tilanteissa. Oppilaiden monikielisyyttä tulisi pyrkiä hyödyntämään oppimisessa tavalla, joka tukee ja syventää oppiaineen tavoitteiden oppimista. Oppilaat voivat esimerkiksi vertailla kieliä, tuottaa osan tehtävästä omalla äidinkielellään, hakea tietoa eri kielillä tai opettaa lauseita ja sananlaskuja omalla äidinkielellään muille. Kokeen tai tehtävien tekeminen omalla äidinkielellä tukee oppimista erityisesti silloin, kun oppilaan suomen kielen taito on heikko. (Opetushallitus 2023b.) Monikielisyys tuo kuitenkin uusia haasteita erityisesti opettajille, jotka eivät ole kielenopettajia. Opettajien tulisi hallita oppiaineen sisällön lisäksi kaksi- ja monikielisyyttä

tukevia pedagogisista käytänteitä ja ymmärtää ensikielen vaikutus toisen kielen oppimiseen. (García 2008, 389.)

Latomaan (2019, 185) mukaan monikielisyyttä on alettu huomioimaan länsimaissa vasta viimeisen vuosikymmenen aikana. Yksikielisyyttä pidettiin pitkään normina, ja useamman kielen käyttöä poikkeuksellisenä. Monikielisyys suhtauduttiin usein negatiivisesti, ja se koettiin yhteiskunnan ongelmana. Myös kielitieteellisen tutkimuksen lähtökohtana oli pitkään yksikielisyys, ja monikielisyyttä tutkittiin lähinnä haittojen näkökulmasta. Viime vuosina kielitieteessä on tapahtunut niin sanottu monikielinen käänne, jossa monikielisyyttä on alettu tarkastelemaan tutkimuksen ja opetuksen lähtökohtana. Esimerkiksi uusimmat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat hyödyntämään oppilaiden eri kieliä oppimisessa. (mt., 185–86.)

Tästä huolimatta yksikieliset käytänteet näkyvät kuitenkin yhä koulun arjessa, eikä niistä välttämättä uskalleta poiketa (Latomaa 2019, 200; Lahti ym. 2020, 35). Oppituntien aikana puhutaan usein pelkkää opetuskieltä, ja oppilaita voidaan ohjata harjoittamaan suomen kieltä myös välituntien aikana. Joissakin tapauksissa opettajat voivat jopa kieltää muiden kuin opetuskielen käytön koulupäivän aikana. (Latomaa 2019, 200–201.) Oppilaiden oman äidinkielen merkitys jää usein koulun kielen varjoon, eikä oppilaiden äidinkieliä hyödynnetä riittävästi oppimisen tukena (Aalto & Tarnanen 2015, 73).

Alisaaren ym. (2019, 2) mukaan kielet asetetaan eriarvoiseen asemaan suomalaisissa kouluissa, eikä maahanmuuttajien kieliä nähdä yhtä arvokkaina kuin koulussa opiskeltavia vieraita kieliä. Tämä voi vaikuttaa oppilaiden motivaatioon käyttää ja kehittää omia kieliään. Oppilaiden kielten arvostaminen vahvistaa monikielisten oppilaiden identiteettiä ja koulu yhteisöön kuulumista. Opettajien on tärkeää tehdä pedagogisia ratkaisuja, jotka kannustavat oppilaiden omien kielten käyttöön. Kuitenkin vielä vain harva opettaja hyödyntää oppilaiden monikielisyttä oppimisen tukena. (mt., 49, 63–64.) Monikielisuuden ottaminen kouluissa lähtökohdaksi edellyttää muutosta kohti kielitietoisempaa ajattelutapaa (Lehtonen–Räty 2018).

2.4 Suomi toisena kielenä ammatillisessa koulutuksessa

Toisella kielellä tarkoitetaan mitä tahansa kieltä, joka opitaan äidinkielen ja mahdollisten varhaislapsuudessa omaksuttujen ensikielten jälkeen. Toinen kieli opitaan siinä maassa, jossa sitä käytetään joko luonnollisessa vuorovaikutuksessa tai luokkahuoneessa. (Pietilä–Lintunen

2014, 12.) S2-opiskelija oppii siis suomen kieltä äidinkielen ja muiden varhaislapsuudessa omaksuttujen kielten jälkeen Suomessa. *Vieras kieli* taas tarkoittaa kieltä, jolla ei ole maassa virallista asemaa ja joka opitaan ympäristössä, jossa sitä ei puhuta (Tieteen termipankki 2025; Pietilä–Lintunen 2014, 14). Vieras kieli ja toinen kieli siis opitaan molemmat äidinkielen jälkeen, mutta toisistaan ne erottaa kieliympäristö: toista kieltä käytetään puhujan ympäristössä, kun taas vierasta kieltä käytetään erillään tästä ympäristöstä (Suni 2008, 29).

Vieraskielinen viittaa Suomessa henkilöön, jonka äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame (Rapo 2010). Vieraskielisten opiskelijoiden määrä on vaihdellut eri koulutussektoreilla, mutta suurin muutos on tapahtunut ammatillisessa koulutuksessa, jossa vieraskielisten määrä on 2,5-kertaistunut vuosien 2012–2022 aikana. Vuonna 2022 vieraskielisiä opiskelijoita oli ammatillisessa koulutuksessa lähemmäs 52 000. (Tilastokeskus 2024.) Vieraskieliset opiskelijat ovat keskimäärin kotoperäisiä kieliä puhuvia opiskelijoita vanhempia, sillä moni heistä on muuttanut Suomeen aikuisiällä. Lisäksi vieraskieliset opiskelijat suosivat enemmän sosiaali- ja terveystieteiden, ravintola- ja catering-alan sekä puhtaus- ja kiinteistöpalvelualan ammattitutkintoja ja suorittavat vähemmän sähkö- ja automaatioalan perustutkintoja kuin kotoperäisiä kieliä puhuvat opiskelijat. (Opetushallitus 2024, 4.)

Ammatillisiin tutkintoihin kuuluvat ammatilliset perustutkinnot sekä osaamista syventävät ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot (§ 5, L 531/2017). Ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa S2-opetus sisältyy yhteisiin tutkintojen osiin eli YTO-opintoihin osana viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen kokonaisuutta (Opetushallitus 2024, 44). Kokonaisuus on mahdollista suorittaa joko suomi tai ruotsi toisena kielenä -opintoina tai omalla äidinkielellä, jos koulutus sitä järjestää (Grym–Pietilä 2019).

Ammatillisen perustutkintokoulutuksen S2-opintojen tavoitteena on, että opiskelija osaa käyttää suomen kieltä arjen tilanteissa niin suullisesti kuin kirjallisesti. Suullisen viestinnän osalta on tärkeää, että opiskelija pystyy vaivattomasti seuraamaan opetusta, osallistumaan työskentelyyn aktiivisesti ja osallistumaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Kirjallisissa taidoissa painotetaan erilaisten tekstilajien ymmärtämistä sekä ammatissa ja muualla tarvittavien tekstien tuottamista. Tavoitteena on, että opiskelija voi hyvällä ammattikielen hallinnalla osallistua tasavertaisesti koulutukseen, harjoittaa ammattiaan, kehittää itseään ja toimia yhteiskunnan jäsenenä. (Martin ym. 2006, 32.)

Yhteiset tutkinnon osat eivät kuulu ammatti- tai erikoisammattitutkintoihin, mutta suomea toisena kielenä voi opiskella valinnaisina opintoina, jos koulutus niitä tarjoaa. Koulutuksen on

mahdollista tarjota S2-opetusta ja -tukea kaikissa tutkinnon yhteisissä osissa, ammatillisissa osissa, näytöissä ja työpaikalla toteutuvassa koulutuksessa. Maahanmuuttotaustainen opiskelija voi saada S2-tuen lisäksi myös opiskeluvalmiuksia tukevaa opetusta (OPVA), jossa voidaan kehittää opiskelijan suomen kielen taitojen lisäksi myös englannin tai matematiikan perustaitoja. (Owal Group 2022, 147–148.) Opetuksen ja koulutuksen järjestäjät vastaavat suomen kielen tuen ja valinnaisten opintojen järjestämisestä opiskelijoiden tarpeiden mukaan (OKM 2022).

2.5 Aiempi tutkimus

Monikielisyyttä on tutkittu Suomessa erityisesti perusopetuksen ja lukio-opettajien asenteiden näkökulmasta (esim. Tarnanen–Palviainen 2018; Alisaari ym. 2021). Tarnanen ja Palviainen (2018) osoittivat tutkimuksessaan, että opettajat tiedostavat oppilaiden monikieliset taustat, mutta hyödyntävät niitä harvoin oppimisen tukena. Alisaari ym. (2021) puolestaan havaitsivat, että opettajat hyväksyvät oppilaiden monien kielten käytön luokkahuoneessa, mutta eivät aktiivisesti kannusta niiden käyttöön. Andersen (2024) tutki monikielisyyttä norjalaisten ammatillisen koulutuksen opettajien näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan ammatillisen koulutuksen opettajat näkevät monikielisyyden haasteena, eivätkä koe saaneensa tarpeeksi koulutusta monikielisyyden hyödyntämiseen oppimisen resurssina.

Kielitietoisuuden näkökulmasta mm. Alisaari ja Heikkola (2020) tutkivat perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajien näkemyksiä kielen merkityksestä oppimisessa sekä heidän kykyään toimia kielellisesti vastuullisesti. Tutkimuksen mukaan opettajat tarvitsevat tietoa kielen oppimisesta voidakseen toteuttaa kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa.

Mustonen ja Puranen (2021) tutkivat, miten kielitietoisuus tukee maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kiinnittymistä ammatilliseen koulutukseen. Tutkimuksen mukaan ammatillisten aineiden opettajat pitävät kielitietoisia käytänteitä tärkeinä, mutta heillä ei ole tarpeeksi aikaa tai resursseja niiden toteuttamiseen. Osa haastatelluista opettajista kuitenkin hyödyntää opetuksessaan osallisuutta tukevia kielitietoisia käytänteitä. Tutkimuksessa näkyy myös kielen ja ammatillisen opetuksen sisältöjen yhdistämisen haasteellisuus. Vain osa ammattiaineiden opettajista ymmärtää, tukee ja arvioi alansa kielellisten käytänteiden kehittymistä, kun taas kielten opettajat näkevät kielen lingvistisenä järjestelmänä, erillään eri ammattialojen kieltenkäyttötavoista. Opettajat eivät myöskään kannusta opiskelijoita käyttämään suomen kielen lisäksi muita kieliä.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan samoja tutkimusaiheita kielitietoisista käytänteistä ja monikielisuuden hyödyntämisestä opetuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten ammatillisen koulutuksen S2-opettajat ymmärtävät kielitietoisuuden käsitteen, millaisia kielitietoisia pedagogisia käytänteitä he hyödyntävät sekä millaisia haasteita tai kehitysnäkymiä he kokevat kielitietoisien pedagogiikan toteuttamisessa. Tässä tutkimuksessa keskitytään aiemmista tutkimuksista poiketen ammatillisen koulutuksen S2-opettajien näkemyksiin ja kokemuksiin, koska kielitietoisuutta ammatillisten S2-opettajien kokemuksina on tutkittu vähemmän. Tämä tutkimus syventää ymmärrystä siitä, miten kielitietoisuus toteutuu ammatillisen koulutuksen S2-opetuksessa.

3 Tutkimuksen toteutus

3.1 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto koostuu viiden ammatillisen koulutuksen S2-opettajan teemahaastatteluista. Yhden S2-opettajan haastattelu jouduttiin rajaamaan tutkimuksen ulkopuolelle, sillä hän työskenteli aikuisten perusopetuksessa. Haastattelut järjestettiin yksilöhaastatteluina vuoden 2025 kevään ja syksyn aikana. Tutkimuksen toteutuksen alkuvaiheessa otettiin yhteyttä useisiin ammatillisiin oppilaitoksiin, joilta pyydettiin tutkimuslupaa. Tutkimuslupaa anottiin yhteensä 19 ammatilliselta oppilaitokselta, joista seitsemän myönsi tutkimusluvan. Näiden oppilaitosten S2-opettajille lähetettiin haastattelukutsut ja viidestä oppilaitoksesta löytyi halukkaita opettajia osallistumaan tutkimukseen.

Haastattelut toteutettiin ensisijaisesti etäyhteyksin Zoom-palvelun välityksellä. Etäyhteys mahdollisti osallistumisen eri paikkakunnilta ja säilytti samalla kasvokkaisen keskustelun piirteitä videoyhteyden avulla. Haastateltaville annettiin myös mahdollisuus puhelinhaastatteluun osallistumisen helpottamiseksi, ja yhden opettajan toiveesta haastattelu toteutettiin näin. Puhelinhaastattelussa elekieli puuttuu, mikä voi vaikeuttaa arvioimaan, onko haastateltava ymmärtänyt kysymyksen tarkoitettulla tavalla (Hirsjärvi–Hurme 2008, 64). Haastattelut äänitettiin haastateltavien luvalla.

Haastateltavilla opettajilla on 2–30 vuoden kokemus suomen kielen opettamisesta. He opettavat tai ovat aiemmin opettaneet suomea toisena kielenä ammatillisille tutkinto-opiskelijoille. Tämän lisäksi heillä on opetusta erilaisissa S2-ryhmissä, kuten kotoutumiskoulutuksessa, tutkintokoulutukseen valmentavassa koulutuksessa (TUVA), tilauskoulutusryhmissä sekä suomen kielen tukea tarvitsevien ryhmissä. Lisäksi osa opettajista opettaa S2-valinnaiskursseja sekä S2-verkkokursseja lähiopetuksen ohella.

Haastattelumenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu teemahaastattelu, koska tässä tutkimuksessa haluttiin korostaa S2-opettajien omia kokemuksia, tulkintoja ja näkökulmia (lähestymistavasta ks. Tuomi–Sarajärvi 2018, 88). Teemahaastattelu on haastattelu, jossa keskusteltavat teemat ovat etukäteen määritelty samoiksi kaikille haastateltaville.

Teemahaastattelut ovat puolistrukturoituja eli haastateltavat saavat vastata omin sanoin kysymyksiin, ja haastattelijan on mahdollista esittää vastausten pohjalta tarkentavia lisäkysymyksiä. (Tuomi–Sarajärvi 2018, 87–88.)

Tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen perusajatus on todellisen elämän kuvaaminen, ja sen tavoitteena on kuvata tutkimuksen kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym. 2009, 161). Laadullisessa tutkimuksessa aineisto kerätään useimmiten haastattelun, kyselyn tai havainnoinnin avulla (Tuomi–Sarajärvi 2018, 83).

Teemahaastatteluja varten laadittiin haastattelurunko (liite 1), joka toimi pohjana haastatteluille. Haastattelurunko rakentui tutkimuskysymysten pohjalta ja käsitteli kolmea eri teemaa. Ensimmäinen teema liittyi opettajien käsityksiin kielitietoisuudesta ja sen merkityksistä. Toinen teema käsitteli opettajien hyödyntämiä kielitietoisia pedagogisia menetelmiä opetuksessa. Kolmas teema taas keskittyi kielitietoisien pedagogiikan haasteisiin ja kehitysnäkyymiin. Haastattelukysymyksillä pyrittiin saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiin.

3.2 Tutkimuksen menetelmä

Sisällönanalyysin tavoitteena on järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon ilman, että sen sisältämä informaatio häviää. Ensin aineisto jaetaan osiin, käsitteellistetään ja lopulta rakennetaan uudeksi kokonaisuudeksi. (Tuomi –Sarajärvi 2018, 122.) Tämän tutkimuksen haastatteluaineisto analysoitiin laadullisen teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysi ei perustu suoraan teoriaan, vaan teoria toimii analyysin apuna. Analyysiä lähestytään aineistolähtöisen analyysin tapaan aineiston ehdoilla ja analyysin edetessä teoria tuodaan ohjaamaan lopputulosta. (Tuomi –Sarajärvi 2018, 109–113, 133.)

Tämän tutkimuksen aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla äänitetty haastatteluaineisto kirjalliseen muotoon. Aineistosta etsittiin kaikki tutkimuskysymyksiin liittyvä olennainen tieto, ja opettajien vastauksia vertailtiin etsimällä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Tämän jälkeen aineisto pilkottiin ja ryhmiteltiin tutkimuskysymysten mukaisesti teemoihin. (ks. Tuomi –Sarajärvi 2018, 123, 105.) Analyysin loppuvaiheessa teemoja suhteutettiin teoriaan kielitietoisuudesta. Aineistosta esiin nousevia käsityksiä kielitietoisuudesta verrattiin Garcían (2008) kielitietoisuuden ulottuvuuksiin.

3.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksessa käsiteltiin henkilötietoja, joten tutkimuksessa tuli noudattaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) eettisiä periaatteita ihmisiin kohdistuvista tutkimuksista. Ennen haastatteluja, tutkimusluvut pyydettiin ammatillisten oppilaitosten johdolta. Tämän jälkeen opettajille lähetettiin sähköpostitse haastattelukutsut, joissa annettiin tietoa tutkimuksesta, sen tarkoituksesta ja käytännön toteutuksesta. Lisäksi tutkimukseen osallistujat saivat tietosuojaselosteen, jossa kerrottiin aineiston ja henkilötietojen säilytyksestä ja käsittelystä. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, 8) mukaan tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on oikeus osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti, mutta myös oikeus keskeyttää osallistumisensa missä vaiheessa tahansa ilman, että siitä aiheutuu kielteisiä seurauksia. Tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta painotettiin tutkimukseen osallistuville haastattelukutsussa sekä haastattelun alussa. Tutkimukseen osallistuvat opettajat antoivat suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta vastaamalla sähköpostiin ja suullisesti haastattelujen alussa.

Kerätty haastatteluaineisto ja siihen liittyvät henkilötiedot tallennettiin Turun yliopiston tarjoamaan suojattuun SeaFile-pilvitalennuspalveluun, johon vain tutkijalla itsellään on pääsyoikeus. Tallennettu aineisto käytetään vain tutkimuksen tarkoituksiin, eikä sitä jaeta kolmansille osapuolille. Tutkimuksen valmistuttua aineisto ja siihen liittyvät henkilötiedot tuhotaan.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, 12) mukaan tutkimuksen toteuttamisen yleisperiaate on henkilöiden yksityisyyden suojaaminen. Tämä tarkoittaa, että analyysivaiheessa aineisto anonymisoitiin ja haastateltaville annettiin omat pseudonyymit, kuten "Opettaja 1" ja "Opettaja 2". Kaikki tutkimuksen kannalta tarpeettomat henkilötiedot poistettiin tutkittavien yksityisyyden suojaamiseksi. Esimerkiksi haastateltavien ikä, koulutustausta, oppilaitoksen nimi tai paikkakunta eivät ole tutkimuksen kannalta välttämättömiä tietoja, joten niitä ei tuoda esiin analyysissä.

4 Aineiston analyysi

4.1 S2-opettajien käsitykset kielitietoisuudesta

Ensimmäisenä tutkimuksessa selvitettiin S2-opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta. Opettajien kielitietoisuuden määritelmiä verrattiin Garcían (2008, 385–88) kielitietoisuuden ulottuvuuksiin (luku 2.1).

Opettaja 1 kuvaili kielitietoisuuden tarkoittavan opiskelijoiden monikielisyys hyödyntämistä oppimisen tukena. Opettajan mielestä opiskelijoiden kaikki kieliresurssit tulisi ottaa huomioon suomen kielen oppimisessa. Opettajan kielitietoisuuden määritelmä liittyy Garcían (2008) kriittisen kielitietoisuuden ja monikielitietoisuuden ulottuvuuteen.

No mun mielestä kaikki ne opiskelijan kielet pitäs niin kun ottaa käyttöön siinä oppimistilanteessa, että mistä vaan hänelle vähänkin on apua sen suomen kielen oppimisen kannalta, niin hän saa niitä vapaasti hyödyntää, sitte tehtäviä tehdessään, ja näin, että ehdottomasti ne tukee siellä sitä suomen kieltä, että käytettäs se hänen koko kielirikkkautensa. (Opettaja 1)

Opettajat 2 ja 5 puolestaan kuvailivat kielitietoisuuden opetuksen keskeiseksi perustaksi. Opettaja 2 painotti kielitietoisuuden käsitteen laajuutta. Kielitietoisuus on jatkuvasti osa hänen työtään, ja se koskee kaikkia opettajia oppiaineesta riippumatta. Opettaja 5 taas liitti kielitietoisuuden kielenkäytön mallina olemiseen ja tietoisuuteen omasta kielenkäytöstä ja ymmärrettävyydestä. Molempien opettajien kielitietoisuuden määritelmät liittyvät Garcían (2008) ulottuvuuteen opettajan kielen käyttötaidosta sekä ulottuvuuteen, joka koskee opettajan tietoa kielen rakenteista ja tehtävistä.

Se on niin laaja käsite, ku se tarkoittaa niinko kaikkea, ku kielen kanssa ollaan tekemisissä, ja joka ikinen opettaja on niinku kielen opettaja eri oppiaineen kielen opettaja ja kaikkea, et se on kaikki tekstitaidot, kaikki ihan mitä vaan tekstilajit, kaikki et se on hirveen laaja. Se on koko mun työssä niinko mukana et koko ajan, et nii se on niin tärkeä, kaikista tärkein asia. (Opettaja 2)

No se on oikeestaan niinkun kaiken lähtökohta, että on tietonen siitä, että mikä merkitys kielellä on ja miten sitä ite käyttää. Sitä on myös, siihen kuuluu kielenkielenkäytön mallina oleminen, ja se, et mitä puhuu ja miten puhuu ja mitkä asiat on ehkä kielessä semmosia, mitkä voi niinku vaikeuttaa ymmärtämistä, ja miten sitä voi sitte taas helpottaa. (Opettaja 5)

Myös opettaja 4 määritteli kielitietoisuuden oman kielenkäytön tiedostamisena ja reflektointina. Opettaja toi esiin, että hänestä oman kielen käytön huomiointi on itsestäänselvyys, mutta ammatillisella puolella kieleen ei kiinnitetä samanlaista huomiota.

Opettajan käsitys kielitietoisuudesta liittyy Garcían (2008) ulottuvuuteen opettajan kielen käyttötaidosta.

No sitä, että mietitään, miten puhutaan ja miten sitä kieltä käytetään, ja eiköhän se nyt oo kuitenkin aika päivänselvää, mut kylhä sen nyt tajuaa aika selvästi just, vaik tuol ammatillisella puolella, et ihmiset ei niinku mieta sitä, miten ne puhuu, mitä sanoja ne käyttää tai minkälaisia lauseita ne käyttää. Siis ihan vaan sellast niinku kielen käytön pohdintaa tai semmost niinku itsereflektointia ehkä sitä se varmaan niinkun lyhykäisyydessään. (Opettaja 4)

Kielitietoisuuden käsite ei ollut ennestään tuttu opettajalle 3. Hän oli etsinyt tietoa kielitietoisuudesta netistä ja kollegalta kuultuaan haastattelun aiheen. Opettajalla ei ollut aiempaa tietoa kielitietoisuudesta, mutta toi haastattelussa esiin, että hänen opetuksessaan painottuvat kielen rakenteet. Opettajan vastauksesta voidaan tulkita, että opettaja näkee suomen kielen opetuksen ensisijaisesti kieliopillisen järjestelmän opettamisena. Myös Mustonen ja Puranen (2021) ovat tutkimuksessaan esittäneet samankaltaisia havaintoja siitä, että kieltenopettajat näkevät kielen usein lingvistisen järjestelmän hallintana, erillään ammatillisten alojen käytänteistä. Opettajan näkemys viittaa siten siihen, että hän käsittää kielitietoisuuden Garcían (2008) ulottuvuutena, joka liittyy tietoisuuteen kielen rakenteista ja tehtävistä.

Me ollaan niinku pääasiassa keskitytty sitte siis kielen rakenteisiin ja vastaaviin, että aikamuotoihin, nimityypppeihin, verbityypppeihin, sijamuotoihin, eri lausetyypppeihin, ja tämmösiin vastaaviin, että pitäs niinko oppia se kielen rakenne. (Opettaja 3)

Opettajista kolme oli saanut täydennyskoulutusta kielitietoisuudesta. Opettaja 4 ei ollut saanut erillistä koulutusta kielitietoisuudesta, mutta oli opinnoissaan tutustunut aiheeseen. Opettaja 3 taas ei ollut saanut ollenkaan koulutusta kielitietoisuudesta, mutta hänen halukkuutensa saada lisää tietoa aiheesta tuli haastattelussa esiin. Opettajat 1 ja 2 olivat halukkaita osallistumaan lisäkoulutuksiin kielitietoisuudesta, mikäli sellaisia järjestettäisiin. Opettajat 4 ja 5 kokivat ensisijaisesti tarvetta ammatillisten aineiden opettajien kielitietoisuuskoulutukselle.

4.2 S2-opettajien kielitietoiset pedagogiset käytänteet

Seuraavaksi tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien kielitietoisia pedagogisia käytänteitä. Opettajat kuvasivat monipuolisia tapoja tukea kielen oppimista.

Visuaaliset keinot

Kaikkien opettajien vastauksissa korostui visuaalisten keinojen, kuten kuvien, videoiden, ilmeiden ja eleiden hyödyntäminen kielen opettamisen tukena. Visuaaliset keinot ovat olennainen osa kielen oppimista, sillä ne tarjoavat konkreettisia esimerkkejä ympäristöstä ja vahvistavat opittavan asian sisäistämistä (Philominraj ym. 2017, 61). Opettaja 1 käytti kuvia sanaston harjoitteluun ja helpotti kieliopin oppimista videoiden avulla. Opettaja 2 näki kuvat keinona tehostaa ja vauhdittaa opittavan asian oppimista, ilman pitkiä selityksiä. Opettaja 4 piti tärkeänä, että kuvat tai sanat ovat visuaalisesti näkyvissä opetuksessa. Opiskelijat voivat hyötyä pitkiä tekstejä käsitellessä sanojen poimimisesta, sanalistaista ja kääntäjän apuna käyttämisestä. Lisäksi hän mainitsi, että ammatillisella puolella opetusta havainnollistavat välineet usein uupuvat.

Kyl aika paljon on kuvia, kuvia käytössä, esimerkiks jos on jotkut juhlapyhät, juhlapyhät ja opiskellaan sitä, sitä sanastoo, ni tuota kuvat käytössä. Tai sit, jos on aika vaikee kielioppiasia, niin sit saatetaan katsoa video – – (Opettaja 1)

– – Google kuvahaku on kovassa käytössä et olen huomannu, et sillä niinku nopeuttaa ja tehostaa opetusta, ku näyttää kuvia ihan Googlesta, et ei lähde niitä selittämään. (Opettaja 2)

– – kuvat, vallah se, että se on niinkun visuaalisesti nähtävillä tai edes sana on niinkun näkyvissä, et sen pystyy jotenki, tai tekstiä jos käsitellään, ni siält niinku poimitaan sanoja. Et niinkun jotenki me on tässä S2-opettajien kanssa todettu, että se ainaki tuolta ammatilliselt tai ammatillisel puolel, ni se uupuu se semmonen, et tavallaan luennoidaan, et ei oo mitään, ei edes vaik Powerpointtia, ni et tavallaan on jotakin konkreettista mihin se niinkun opiskelija pystyy kiinnittää niinku huomionsa tai näkemään sen sanan tai jollaki tavalla niinku tai se pystyy vaik laittamaa transleittii, ku se on niinku perusmuodossa, joku on tehny sulle sanalistan, et tälläsii niinku tosi pieniä juttuja, mitä niinku voi tehdä. (Opettaja 4)

Eriyttäminen

Opetuksen luonteva eriyttäminen on yksi kielitietoinen käytänne, jonka tavoitteena on antaa opiskelijoille oikea-aikaista tukea omaan työskentelyyn (Opetushallitus 2025d). Eriyttäminen tarkoittaa opetuksen, oppimateriaalien ja tehtävien muokkaamista tavalla, joka tukee oppilaiden yksilöllisiä tarpeita (Ruohonen 2019, 7). Eriyttäminen näkyi erityisesti kahden opettajan vastauksissa. Opettaja 2 antoi opiskelijoille sopivan vaativia tehtäviä heidän taitotasoonsa nähden. Opettaja 1 puolestaan huomioi eri kielitaidon tasoja sekoittamalla eritasoisia opiskelijoita puheharjoituksissa ja eriyttämällä materiaaleja. Näin opettaja varmisti, että opiskelijat saivat harjoitella sopivalla taitotasolla ja edistyneemmät suomen kielen oppijat

saivat tarpeeksi haastetta. Lisäksi opettaja painotti kielen kaikkien osa-alueiden monipuolista harjoittamista, erityisesti puhumisen harjoittelua.

– – tottakai sitä pitää eriyttää sitte, kun siellä nää maahanmuuttajaryhmät on aina heterogeenisiä ryhmiä, nii aina sitä pitää eriyttää joo. Siel on joku paljon nopeampi, nii annan sit hänelle niinku enemmän tehtäviä ja vaativampia tehtäviä
– – (Opettaja 2)

Joo, joskus tietysti heit on ihan hyvä sekottaakin, että puheharjotuksia, meil on semmone opettajien Porina pata -kirja esimerkiks, missä on erilaisia teemoja. Ni oon huomannu, et se on ihan kivakin et siel on eri, eri tasosille opiskelijoille, että vaikeimmat sitten saa niinkun pääsee siihen maksimiinsa sitte siinä, että saavat puhuu niin hyvin kun. Mutta sitten on niitä heikompiakin, että yritetään sit heistäkin saada se paras mahdollinen, et kaikille, kaikille ne niinku ne aiheet sopis, et kukin saa sitte ilmaista itseään sen tason mukaan. Mut tietysti tehtävät et meil on eritasosia oppikirjoja, meil on tää Suomen mestari – – TUVA-opiskelijat tai sitten vähän heikommat on siinä ykköskirjassa ja sitten kakkoskirja on näille B1-tasosille oppijoille. (Opettaja 1)

Sanalistat ja käsitteiden pilkkominen

Kielitietoisina menetelminä opettajien vastauksissa korostui myös sanalistojen hyödyntäminen. Sanalistoja käsiteltiin jo osittain edellä visuaalisina keinoina. Opettaja 2 kertoi käyttävänsä sanalistoja oppimisen tukena ja pyrki tekemään niitä yhteistyössä ammattiopettajien kanssa. Tavoitteena oli, että opiskelijat voivat tutustua keskeiseen sanastoon jo ennen ammatillisten asioiden oppimista. Myös opettaja 3 kertoi käyttävänsä ammattisanastoa ja niitä tukevia kuvia oppimisen tukena. Opettaja 5 kertoi avaavansa vaikeita käsitteitä pilkkomalla niitä osiin. Hän kuvaili näyttävänsä sanojen perusmuodon opiskelijoille ja toistavansa sanaa monta kertaa ja hitaasti, mikä tukee sanaston ja käsitteiden oppimista.

– – tosiaanki niit sanalistoja käydää läpi, ja tota yhteistyötä ammattiopettajien kanssa sitten, et kysyn, mitä aihetta heillä on. Ni käydään niitä sitten läpi niitä sanoja ja pyritään käymään niinku ennen jo opetusta sit niitä sanoja. (Opettaja 2)

– – ollaan kyl tehty ihan näitä siis ammattisanastoja, ja oppilaat on keränny niitä ja ettiny ihan kuvia netistä. Ja aika hyvin he on sitte, kun he on ollu siel ammatillisella puolella, he on oppinutkin niitä – – (Opettaja 3)

– –abstraktimpia käsitteitä niin SOTE-alalla on iha hirveesti, hirveesti käsitteitä, ihan vaikka joku sepelvaltimotauti, niin yleensä mä tämmöset pitkät sanat, niin pilkon osiin, näytän mistä sanoista se koostuu. Sitte, jos sana on taivutettu, niin sen perusmuoto, toistan monta kertaa, sanon hitaasti – – (Opettaja 5)

Selkokieliiset opetusmateriaalit

Opettajat kertoivat käyttävänsä valmiiksi selkokielistä opetusmateriaalia tai muuttavansa materiaalia selkokielelle tarpeen vaatiessa. Opettaja 5 kuitenkin toi esiin, ettei voi mukauttaa opetusmateriaaleja, koska lähihoitajatutkinnon SORA-lainsäädäntö rajoittaa materiaalien mukauttamista.

Joo kyllä pitää, varsinki tota SOTE-alan oppimateriaalia, koska on ollu tässä monta vuotta, kun ei oo ollu SOTE-alalle maahanmuuttajille niinku ajantasasta materiaalia, nii on pitäny sitte mukauttaa, ja sit selkokielistäny sit sitä materiaalia. Mut nyt on vihdoin tullu yks semmonen, jos on huomioitu sit maahanmuuttajat vihdoin SOTE-alalla. (Opettaja 2)

Sillon kun mä olin TUVA:lla opettajana, niin silloin kyllä, että siellä piti olla vähän yksinkertaisempaa juttua, et esimerkiks netissä, kun on ollu selkokielistä materiaalia, niin on käytetty sitä. (Opettaja 3)

No nää on niin kun itsessään jo suomen kielen oppikirjoja, et niit ei oo enää sillain tarve, tarve enää mukauttaa. (Opettaja 1)

No lähihoitajatutkinto on SORA-lain alainen, eli me ei saada mukauttaa, tai saadaan mukauttaa, mut sitte ei voi, hän ei voi tuota opiskelija ei voi rekisteröityä Valviraan ja valmistua lähihoitajaksi, eli ei mukauteta. (Opettaja 5)

Opetuspuheen selkeyttäminen

Kaikki opettajat kiinnittivät huomiota opetuspuheeseensa ja käyttivät tarpeen vaatiessa selkokieltä. Opettaja 2 mukautti omaa puhettaan opiskelijoiden tason mukaan. Opettajat 1 ja 5 hyödynsivät opetuspuheessaan harkitusti englantia.

Joo kyllä, joo et sitte ku tulee nää ihan tämmöset, jotka eivät niin kovin hyvin osaa, niin puhun hitaammin ja rauhallisemmin ja pyrin käyttämään selkokieltä. Mutta heti, kun huomaan, että taso nousee, niin sitten alan puhua tahallaan vähän nopeemmin, enkä puhu niin sillä tavalla, käytän tahallaan semmosia vähän vaikeampia termejä sitte, joita sit yhdes lähdetään tutkimaan. Et ihan tason mukaan, ja sitte tätä opetustyyliäni mukautan. (Opettaja 2)

No kyllä, joo kiinnitän siis siihen, siihen ehkä just, et oon aika varovainen sen englannin kielen käytössä kuitenkin, et pyrin, et se olis vaan, vaan näin, et jos oikeesti huomaan et opiskelijat ei ymmärrä, vaikka sitä kielioppiasiaa, niin sitten, sitten aukasen sen heille. Tai tehtävänanto voi joskus olla tosi haastavaa, niin sitä saatan aukasta. (Opettaja 1)

— — tarvittaessa käytän myös englantia, mut meidän koulutus on suomen kielellä, mutta tuota sitte saatan selventää jotain haastavia kohtia käyttämällä sitte tukikieltä. (Opettaja 5)

Yhteistyön tekeminen

Opettajien vastauksissa yhteistyön merkitys koettiin hyvin tärkeäksi. Opettajat 1, 2 ja 3 kertoivat tekevänsä tiiviisti yhteistyötä muiden suomen kielen opettajien kanssa, kun taas opettajat 4 ja 5 kuvasivat yhteistyötä heidän kanssaan vähäisemmäksi. Opettaja 1 kuvaili tekevänsä yhteistyötä S2-opettajien kanssa esimerkiksi vastaamalla yhteisesti kielikokeista ja toteuttamalla samanaikaisopettajuutta. Lisäksi hän kertoi tekevänsä yhteistyötä suomen kieli äidinkielenä -opettajien kanssa liittyen selkokursseihin ja opiskelijoiden kielitaidon arviointiin. Ammatillisten aineiden opettajien kanssa hän ei kuitenkaan tehnyt yhteistyötä, mutta toivoi sitä. Opettaja 3 kuvaili tekevänsä yhteistyötä toisen S2-opettajan kanssa liittyen materiaaleihin ja kokeisiin. Ammatillisten aineiden opettajien kanssa hän ei tehnyt yhteistyötä, johtuen työskentelystä eri osastoilla.

– – itse en oo vielä päässyt ammatillisiin mukaan, toiveissa olis, et pääsis varsinkin SOTE-puolelle joskus, et voitais vetää tuntia yhdessä. Et meillä on suomen kielen opettajat kyl ollu yhdessä kaks opettajaa kerralla, mut ei oo niinku eri aineiden kanssa, et muuten sitte tietysti näitä selkokursseja pyydetään heiltä, et semmosta kuitenkin yhteistyötä on. Ja ihan äidinkielten opettajien kanssa mietitään, et hyötyykö tää opiskelija S2:sta vai voisko hän olla siellä tavallisella äikän tunnilla. (Opettaja 1)

No mulla sillain on sillain onnellinen tilanne, et oon samassa opettajahuoneessa tän toisen suomen kielen opettajan kanssa – – et tehdään yhteistyötä, annetaan toisillemme materiaalia, ja sitte kattellaan toistemme kokeita – – sanosin, et he [ammattiopettajat] on aika lailla siellä omissa oloissaan ja näin, että ei siellä paljon yhteistyötä kyllä tehdä. Se on vähän, kun on eri osastoja, ja heil on ne omat kuviot siellä. En tiedä, haluaako ne meitä edes sinne – – (Opettaja 3)

Kolme opettajaa kuvaili tekevänsä yhteistyötä ammatillisten aineiden opettajien kanssa. Opettaja 2 kertoi tekevänsä yhteistyötä paljon ammatillisten opettajien kanssa tietääkseen, mitä sisältöjä ammatillisissa aineissa käsitellään. Opettaja 5 kuvaili osallistuvansa yhteisiin suunnittelupalavereihin ja muuttavansa materiaalia selkokieliiseksi ammatilliseen opetukseen. Opettaja 4 puolestaan kuvasi ammatillisia opiskelijoita opettaessaan toteuttaneensa kerran viikossa yhteisopettajuutta ja tehneensä lisäksi yhteistyötä opetettavien materiaalien suhteen. Hän kuvaili yhteistyötä ammatillisen opettajan kanssa välttämättömäksi. Lisäksi hän teki jossain määrin yhteistyötä S2-opettajien ja muiden YTO-opettajien kanssa liittyen arviointiin.

Kyl mä teen ihan sillai mielestäni paljon yhteistyötä [ammattiopettajien kanssa], et tiedän, mitä heillä on aina menossa ammattiaineissa. (Opettaja 2)

No ammatillisella puolella sillon ehkä joo niinku muitten alojen S-kakkosten kans saato in jotakin – – et ehkä sit vaik jotain arviointia tai jotain tälläst saatto sitten

konsultoida tai kysellä niinku minkä tasosta porukkaa. Tai sit YTO-opettajien kanssa siinä vaiheessa, kun ne niinku siirtyi siitä OPVA:n jälkeen sinne tutkintoon, ni siin vaihees niinku YTO-opettajat kyseli just kielitaitoarvioita, ni minun näkövinkkelistä – –meil on niinku siinä mieles ollu hyvä tilanne, et meille on niinku yritetty aina järjestää siis ammatillisen opettajien kanssa tyylii yks päivä viikossa, et ois ihan yhteistä opetusta se päivä. Et tota ja siis tavallaan se materiaalihan tulee sieltä, et enhän mä minkään logistiikan opettaja oo, että sit tavallaan se niinku matsku pitää saada jostain, et mitä mä niinku lähen siel opettaa, et niinku siinä mieles seki vaihtelee tosi paljon niinku aloilla, et sit miten materiaalia on saatavilla. Kyllähän siis pakkohan siin olla on yhteistyötä myös sen ammatillisen opettajan kaa – – (Opettaja 4)

Tota ehkä enempi teen yhteistyötä näitten mejän ammattiopettajien kanssa eli tuota kyselen, että minkälaista sanastoa on tuota niin missäki opetettavassa asiassa. Ja meil on aina sellane yhteissuunnittelupalaveri, ku alkaa uus tutkinnon osa ja katotaa niitä tehtäviä, ja mä oon aina sanonu, että tuota mulle saa lähettää niitä tehtäviä, mä voin niitä selkokielistä. Jonkun verran on niitä tullu, mut ei kaikki halua, mut vähän niinku semmonen, yritän suunnitella mun kielen opetuksen sillee, et se tukee niitä ammatillisia sisältöjä – – (Opettaja 5)

Opettajien 2, 4 ja 5 vastauksista voidaan tulkita, että he pyrkivät kytkemään kielenopetuksen ammatillisiin sisältöihin tekemällä tiivistä yhteistyötä ammatillisten opettajien kanssa.

Monikielisyyden hyödyntäminen opetuksessa

Kielitietoiseiin pedagogisiin käytänteisiin kuuluu olennaisesti monikielisyyden arvostaminen ja opiskelijoiden kaikkien kielitaitoresurssien hyödyntäminen opetuksessa (luku 2.2).

Monikielisyyden hyödyntäminen tukee opiskelijoiden monikielisiä identiteettejä ja edistää koulun kielen oppimista (Cummins 2021, 165–66). Haastatteluissa selvitettiin pedagogisia keinoja, joilla S2-opettajat hyödyntävät opiskelijoiden monikielisyyttä suomen kielen oppimisen tukena.

Kaikki opettajat olivat hyvin tietoisia opiskelijoidensa ensikielistä, mutta opiskelijoiden muiden kielten selvittäminen jäi heiltä vähäisemmälle. Opettajien 1 ja 4 vastauksista nousi kuitenkin esiin, että englanti oli kieli, jota opiskelijat usein osaavat ensikielensä lisäksi. Opettaja 4 totesi, että englannin kielen osaaminen on usein oletettavaa. Lisäksi hän kertoi, ettei itse selvitä opiskelijoiden muita osaamia kieliä, mutta tieto niistä tulee esiin YTO-opettajan tekemän kartoituksen kautta. Opettaja 3 taas selvitti muita opiskelijoiden osaamia kieliä lähinnä hyväksilukuja varten. Opettajat 2 ja 5 puolestaan selvittivät kaikki opiskelijoidensa osaamat kielet.

No englanti nyt ehkä voisi olla semmonen oletus, toki ei nyt kaikki sitäkään osannu, mut ehkä se on semmonen, jos pitäs yks kieli sanoo, et yleensä osataan

niinku tavallaan oman äidinkielen ja suomen lisäksi ni varmaan englanti – – ammatillisel puolel ni toi niinku ammattiopettajahan käy niit HOKS-keskusteluja, et siinähän käydään tavallaan vähän kartotus, et minkälaiset taustat, ja sit noit YTO-opintoja aatellen myöskin vähän kysellään sitä kielitaitoo, et sit mietitään sitä, et mitä YTO-kursseja tekee, niin siinä sitte varmaa, kylhä se nyt sit munki korvii kantautu, ku siinä niinku yhteistyötä tehää. (Opettaja 4)

No tota mä oon kylhä sillä lailla kartottanu, kun meillä saa sitten, kun on näitä valinnaisia kursseja, niin oon pikkasen sitten kysyny, et osaatko jotain muuta [kieltä], et vois sada hyväksluvun, et kävis antamas näytön sitte. (Opettaja 3)

Opettajien 4 ja 3 vastauksista voidaan tulkita, että opiskelijoiden kaikkia kielitaitoresursseja ei hyödynnetä suunnitelmallisesti oppimisen tukena. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö opettajat voisi silti hyödyntää tai kannustaa monien kielten käyttöön opetuksessa.

Opettajat hyödynsivät opiskelijoiden monikielisyyttä eri tavoin opetuksessa. Opettaja 1 kertoi käyttävänsä englannin kieltä apuna kielioppitermien selittämisessä, mikä tuki opiskelijoiden ymmärtämistä. Opettaja kuvaili kannustavansa opiskelijoita omien äidinkielten käyttöön tehtävissä. Hän piti monikielisyyttä hyödyllisenä haastavien tekstien ja yksittäisten sanojen kääntämisessä.

– – välillä jos se vaatii sitä englannin kielen käyttämistä, niin käytän, vaikka kielioppi, kielioppitermien selitys on yks semmonen, semmonen missä monesti, monesti tuota, monesti selitän sen myös englanniks, ja sitten se loksahtaa paremmin opiskelijalle, et ahaa tästä oli kysymys et kaikki muu on sitte suomeksi – – (Opettaja 1)

No kyl mä aina kannustan siihen oman äidinkielen hyödyntämiseen, että varsinkin näissä oppikirjan tehtävissä ja näin, niin siinä on aina varattu se oma tilansa sille omalle äidinkielelle, ja että he saa sitä hyödyntää varsinkin tämmösissä käännöksissä ja näin. Mutta sitten taas tulee se Google käännös -ohjelma, että monet on semmosia, jotka tarttuu hyvin herkästi siihen, että pyritään siihen, että vaan niinku yksittäisiä sanoja käännettäs, et ei sitä koko tekstiä – – tietysti jos on laaja, vähän vaikeempi, vaikka jotakin työsuojelu [teksti] tai joku tämmönen lakiteksti, mikä on tosi vaikeeta, ja kun suomen kielen taito ei vielä riitä, niin sitten, sitten tottakai voi ottaa kääntäjän avuks. (Opettaja 1)

Opettajat 1 ja 4 kuitenkin rajoittivat opiskelijoiden omien kielten puhumista tunneilla, jotta ne eivät häiritse suomen kielen oppimista. Opettaja 1 kuvaili, että hänen oppitunneillaan puhutaan ensisijaisesti suomea, ja muiden kielten puhuminen rajataan tauoille. Opettaja perusteli suomen kielen ensisijaista käyttöä oppitunneilla reiluuden, suomen kielen oppimisen ja integroitumisen näkökulmasta. Opettajan 1 monikielisyyttä huomioiva käsitys kielitietoisuudesta (luku 5.1) on kuitenkin osittain ristiriidassa hänen käytänteisiinsä. Tämä osoittaa, että vaikka kielitietoisuudesta on tietoa, se ei välttämättä takaa kielitietoisien

opetuksen soveltamista käytännössä. Opettaja 4 puolestaan kuvaili, ettei monikielisyyden huomioiminen ole yhteisessä opetuksessa mahdollista. Hän kertoi, että opiskelijat saavat käyttää Googlea apuna sanojen ymmärtämiseksi ja omia kieliä saa puhua vain luvan kanssa oppitunneilla.

– – mulla on itsellä aina ollu vähän semmosia sekaryhmiä – – nii ei välttämättä kaikki puhu [englantia], niin sitten se ei olis ollu reiluakaan, että sitte osalle voidaan kääntää vähän englanniksi ja näin. Et pyritään puhumaan siel tunnilla vaan suomee ja sitten muistutetaan, että tauoilla, tauoilla sitte voi puhuu sitä omaa äidinkieltä – – mun mielest on tärkeä sen suomen kielen oppimisen kannalta, ja että mahdollisimman nopeesti integroitua tänne Suomeen ja näin, että puhuttas vaan sitä suomea. (Opettaja 1).

No en mä tavallaan niinku semmoses yhteises opetuksessa se on aika mahotonta, et jos nyt jotain yhteist asiaa pitää käydä. Mut kyl mä monesti sitte, jos vaik joku sana on mitä ei ymmärretä, ni kyl mä niinku annan luvan, et käytä Googlee, käytä jotain, että tavallaan se niinku se ymmärrys tulis. Et emmä niinku, emmä siis sitä mä en, siitä mä en tykkää, et siel kaikki huutelee omil kielillään jotain, et sithän siit ei niinku tuu mitään, et toki luvan kanssa – – oman äidinkielen käyttö on sallittua ja suotavaa niinku siinä määrin, et tulee ymmärretyks – – (Opettaja 4)

Myös opettaja 3 koki omien kielten puhumisen luokassa ongelmallisena, jos se lisääntyisi. Opettaja kuvaili, että opiskelijoiden omien kielten käyttö on vähäistä luokahuoneessa, eikä hänellä ole siksi ollut tarve rajoittaa eri kielten puhumista. Hän antaa opiskelijoiden kuitenkin käyttää omia kieliä apuna esimerkiksi sanojen kääntämisessä. Tämä osoittaa, että monikielisyyttä ei hyödynnetä laajemmin oppimisessa ja se nähdään lähinnä sanaston oppimisen tukena.

– – kyl he aika hyvin puhuu suomea, et en mä oo joutunu ketään koskaan kieltämään – – kyllä se on aika vähäistä ollu, et mitä ne puhuu sitte keskenään [omia kieliä], et ku nää on kuitenkin aikuisia suurin osa – – mä oon antanu kääntää esimerkiks sanoja. (Opettaja 3)

Opettajat 4 ja 5 kertoivat hyödyntävänsä opiskelijoiden monikielisyyttä ryhmätehtävissä. Opettaja 4 kertoi tämän kuitenkin aiheuttavan ongelman, sillä hän ei pysty seuraamaan opiskelijoiden omakielisen keskustelun sisältöä. Opettaja 5 puolestaan kuvaili, että opiskelijat saavat käyttää kaikkia kieliään pienryhmätehtävissä, mutta tulosten pitää olla esitettyinä suomen kielellä. Näin monikielisuus yhdistetään suomen kielen oppimiseen. Opettaja kokee, että opiskelijat ymmärtävät ja oppivat tehtävien sisällöt näin tehokkaammin.

– – tai sitten, jos on joku asia, ja on sattunut silleen, et on vaik niinku saman kielisii, ni oon mä saattanut niinku hyödyntää sillä tavalla, et saman kieliset on sit yhes ryhmässä, ja et pystyy sit niinku tavallaa yhes sit käymää. Mutta no, siinäkin

sit on vähän tietysti ongelma, ku en mä kaikkii kielii puhu, ni enhän mä tiedä sit tavallaa, et onks se tieto sit oikeeta, mitä ne siel keskenään käy – – (Opettaja 4)

– – mä oon sanonu, et siellä pienryhmässä saa käyttää aivan mitä kieltä haluaa, mutta sitte se lopputulos pitää olla suomeksi, ja mä oon kokenu, että se on hyvä ratkasu ja tehokas, koska opiskelijat pystyy, et jos joku ei ymmärrä jotakin, niin pystyy nopeesti ja tehokkaasti sitte omalla äidinkielellä kertoo, et mistä tässä on kysymys tai selittämään jonku asian. Ja opiskelijat pääsee nopeammin siihen ihte tehtävän sisältöön kiinni kuin, jos minä rupiaisin tuota selittämään hitaalla suomen kielellä eri sanoja käyttämällä, toki teen, teen tarvittaessa sitä, mutta tuota siellä pienryhmissä on vapaita käyttämään mitä kieltä vaan. (Opettaja 5)

Opettajien 2 ja 5 vastauksista tulee esiin monikielisuuden tärkeä merkitys. Opettaja 5 kertoi tunnistavansa opiskelijoiden koko kielitaidon merkityksen oppimisessa ja työelämässä. Samalla opettaja toi esiin, että käytännössä opetuksessa hyödynnetään kuitenkin suomea ja englantia, koska ne ovat kaikkien yhteisiä kieliä. Opettaja 2 kuvaili oman ensikielen aktiivisen pohtimisen olevan tärkeää, sillä omalla ensikielellä on suuri vaikutus uuden kielen oppimiseen.

– – mä yritin välittää opiskelijoille sitä, että kielitaito on rikkaus. Ja vaikka nyt nii opiskelee suomen kieltä, että he on kielellisesti päteviä jo monella tapaa, ja että siitä on tulevassa ammatissa hyötyä, jos tuota hoitaa joskus potilasta tai asiakasta, jonka kieltä sitte tämä opiskelija, meiltä valmistunut pystyy sitte puhumaa. Ja muuten niinku minun kieli, tavallaa et mitä ite käytän, niin rajottuu kyllä englantiin, et se on se meidän sitte se yhteinen toinen kieli. (Opettaja 5)

– – mä haluan et thinking skills et he jää niinku miettimään just sitä heidän omaa kieltä koska se on kaiken niinku a ja o, tärkein se, mikä heidän äidinkieli on, ja tottakai se vaikuttaa kaikista eniten siihen uuden kielen oppimiseen. (Opettaja 2)

Opettaja 2 kertoi hyödyntävänsä opiskelijoiden omia kieliä suomen kielen oppimisen tukena ohjaamalla heitä vertaamaan oman ensikielen ja suomen kielen eroja. Opettajan mukaan opiskelijat saavat myös tehdä tehtäviä ”tietyissä rajoissa” omalla ensikielellään, mikä kertoo siitä, että monikielisyys hyväksytään luokassa, mutta suomen kielen oppiminen pidetään kuitenkin keskiössä. Lisäksi opettaja hyödynsi opiskelijoiden omakielistä musiikkia ja tanssia opetuksessa. Näin opettaja loi monikielisyyttä arvostavaa ilmapiiriä, jossa opiskelijoiden omat kielet ja kulttuurit tehdään näkyviksi ja tärkeiksi. Lisäksi opettaja kertoi antavansa opiskelijoiden puhua omia kieliä luokassa, koska se tukee kielen oppimista

– – jos on vaikka nyt joku vokaaliharmonia tai vokaalit, niin kysyn että miten sinun omassa äidinkielessä, ensikielessä – – että kyllä mä kysyn joka tunti, että kiertelen luokassa, ja sit mä siinäkin vaikka kysyn, kun he tekee tehtäviä, etten aina luokan edessä kysy. (Opettaja 2)

No ensinnäkin tota mulla on semmoinen tapa, et meillä on semmoset niinku omakieliset laulut tai, et me soitetaan aina vuorotellen, joku saa valita jonkun omakielisen laulun, ja sitte hän saa kertoa meille siitä, että mitä siinä laulussa niinku sanottii ja näin. Ja sit me välillä tanssitaanki, et musiikki on meillä niinku semmoinen tärkeä yhdistävä tekijä. (Opettaja 2)

Joo tottakai saa puhua [omia kieliä], mä muistan, kun mä olin kerran semmosessa koulutuksessa itse, jossa mun piti puhua viroa, niinku viroksi tehdä joku tehtävä, niin sehän oli ihan mahdoton asia. Elikkä tokkai, kun siit on tukea, niin tottakai he saa puhua sitä omaa kieltä. (Opettaja 2)

Kielitietoisien opettajan ja koulun tehtävä on yhdessä luoda monikulttuurisuutta arvostava kielitietoinen toimintakulttuuri (luku 2.2). Opettajat kuvasivat, että kielitietoisuuteen ja monikielisyteen panostetaan oppilaitoksissa, koska maahanmuuttajataustaisia on määrällisesti opiskelijoina paljon. Opettaja 1 ja 2 kuvasivat, että heidän oppilaitoksissaan vietetään rasismia vastaisia viikkoja, joilla tehdään näkyväksi oppilaitoksen monikulttuurisuutta. Lisäksi opettaja 2 kertoi, että hänen oppilaitoksessaan järjestetään kielikahviloita ja teemapäiviä. Opettaja 3 puolestaan kertoi hänen oppilaitoksellaan olevan oma monikulttuurisuuskoordinaattoriryhmä ja opettaja 5 kertoi järjestäneensä koulutusta kielitietoisuudesta oppilaitoksensa henkilökunnalle.

– – varsinkin, kun oli tää rasismia vastainen viikko, ni siinä esimerkiks tuotettiin materiaalia, ja eri kulttuureista on tehty paljon materiaalia, et tehdään se näkyväksi, että oppilaitoksemme on hyvin monikulttuurinen koulu. (Opettaja 1)

– – meil on panostettu paljon, koska meil on, olisko noin joka kymmenes on maahanmuuttaja täällä, et meil on paljon maahanmuuttajaopiskelijoita, et esimerkiks eilenki oli kielikahvila. Kyllä meillä on teemapäiviä kanssa ja sit meil on rasismia vastaisia viikkoja, vietetään täällä. Ja kyllä meillä on otettu niinku sydämenasiaksi nää maahanmuuttaja asiat onneks täällä meidän koulussa. (Opettaja 2)

Mä oon esimerkiks monikulttuurisuusyhteyshenkilö, elikkä meillä on ollu siis tämmönen ryhmä eri osastoilta ja kokoonnuttu, meillä on siinä monikulttuurisuuskoordinaattori niinku tavallaan vetäjänä, puheenjohtajana, elikkä on kokoonnuttu aina vaan pari kertaa lukukaudessa tai tarpeen mukaan, että siel on eri osastoilta sitte nimetty yhteyshenkilöitä ja siel on sitte puhuttu kaikista näistä kielikokeista ja teemaviikoista ja muista. Et kyllähän meillä on aika paljon noita maahanmuuttajataustaisia ja vieraskielisiä opiskelijoita, niin kyl se näkyy aika hyvin. (Opettaja 3)

Opettajien 1, 2 ja 3 vastauksista tulee esiin, että monikielisyyttä arvostetaan opettajien ammattioppilaitoksissa ja se halutaan tehdä näkyväksi. Toisaalta opettajien vastauksissa monikielisuuden näkyminen tuli esiin lähinnä oppilaitosten tapahtumissa, kuten teemapäivissä, sen sijaan, että se tehtäisiin jokapäiväisessä arjessa näkyväksi. Opettaja 1

esimerkiksi kertoi, että heidän oppilaitoksensa opintosuunnitelmassa kielitietoisuus saisi näkyä vielä vahvemmin.

Opettaja 4 puolestaan totesi monikielisyuden huomioimisen olevan vasta aluillaan heidän oppilaitoksessaan. Hän ei kuitenkaan osannut tarkemmin sanoa ammatillisen puolen yksiköstä, koska työskenteli sillä hetkellä kotoutumiskoulutuksessa. Hän toi kuitenkin esiin, että mainokset koulun seinillä ovat usein monikielisiä.

No varmaan se näkyy, et vieraskielisiä on tällä hetkel kyl paljon enemmän ku aikasemmin ainaki – – oon mä ymmärtäny, et sitä niinku tavallaa yritettäs jotenki tuoda tänne, mutta en tiedä, aika alkutekijöissähän se täällä on, mut mä nyt pyörin tääl kotokoulutukses täl hetkel, me ollaan tääl omas yksikössä, et mä en sillee tällä hetkel oikeestaan nää sitä ammatillisen koulutuksen puolta oikeestaan – – monet mainokset mitä mä oon nähny, ni kyl ne on niinku eri kielillä, et ehkä joo tommosia pieniä juttuja, et kyllä niit on käännetty muulle kun suomen kielelle. (Opettaja 4)

4.3 S2-opettajien kokemat haasteet ja kehitysnäkymät

Kaikkien opettajien vastauksissa korostui kielitietoisuuden huomioimisen tärkeys osana koko oppilaitosta. Opettajat 5 ja 2 kuvasivat haasteena sen, että kielitietoisien pedagogiikan ymmärrettäisiin koskevan kaikkia opettajia, eikä pelkästään kieltenopettajia. Opettaja 5 ei itse kokenut vaikeuksia kielitietoisien opetuksen toteuttamisessa, mutta piti haasteena saada muut opettajat sekä työharjoitteluiden työpaikkaohjaajat ja kollegat toteuttamaan kielitietoista ohjausta. Opettaja 2 toi esiin, että hän kokee kielen opettamisen vastuun jäävän helposti yksin kielten opettajille, vaikka se koskee kaikkia opettajia. Tämä tuo esiin sen, että kielitietoinen opetus ei toteudu ilman kaikkien opettajien sitoutumista.

No en niinku ite, ite en koe mitään haasteita, se [kielitietoisuus] on aika luonteva ja helppo niinku jalkauttaa omaan opetukseen. Toki niinku pitää, pitää olla se niinku reflektoija omaa opetusta ja pyytää palautetta ja aina siinä voi kehittyä. Mut sitte haaste on se, et sais muut ku kieltenopettajat siihen vielä enempi mukaan. Se on iso haaste, ja sitte vielä se, ku meillä nää opiskelijat on harjoitteluisa tuolla työpaikoilla, että ne työpaikkaohjaajat ja kollegat siellä työpaikalla, että neki osais huomioida sen oman kielen käytön – – (Opettaja 5)

– – koen sillai niinku haasteita, et kaikki ymmärtäis sen, että se joku niinku opettaja on myös sen kielen opettaja ja sen oman oppiaineen kielen opettaja. Et mä toivosin, et kaikki ymmärtäs sen oikeen hyvin, et ei tuu sit semmonen tunne et kaikki kasaantuu meille S2-opettajille se kielen opettaminen. Se on varmaan se suurin asia ja tärkein asia. (Opettaja 2)

Opettaja 3 kuvaili, että aiemmin kielten opettajien ja ammattiopettajien välillä on ollut erimielisyyttä esimerkiksi siitä, kenen vastuulle ammattisanaston opettaminen kuuluu.

Opettajan mukaan osa ammattiopettajista oli sitä mieltä, että se kuuluu kielten opettajien vastuulle, vaikka kieltenopettajilla ei ole valmiuksia opettaa ja hallita eri ammattialojen käsitteistöä. Tämä tuo esiin sen, että kielitietoisien pedagogiikan toteutumista voi estää epäselvä tehtävänjako ja yhteistyön puute. Opetushallituksen (2017, 7) mukaan kielitietoisten työtapojen toteutuminen edellyttää opettajien yhteistyötä, ja koulun johdon tehtävä on järjestää tälle mahdollisuudet. Ilman kielitietoista johtamista ei synny kielitietoista toimintakulttuuria (mt., 7). Opettaja 3 kuvasi, että nykytilanteessa yhteistyö on edelleen hyvin vähäistä. Opettajilla ei ole yhteisiä työtiloja ja eri alat toimivat toisistaan erillään.

— periaatehan kyllä on se, että se ammattisanasto pitäis oppia siellä ammatillisella puolella et siitä oli aikoinaan vähän semmosta sanottasko tän vanhemman polven ammattiopettajien kanssa tämmöstä kissan hännän vetoo, et he oli sitä mieltä, et se ammattisanasto pitäis opettaa tuolla yleisopintojen puolella, mut eihän me nyt herranen aika voida, ku on monta ammattia ja ei me tunneta niitä koneita ja laitteita ja muita vastaavia — et ku meillä on siinä mielessä ikävä tilanne tuolla, et meidän osastolla ei oo omaa opettajahuonetta, et meidät on siroteltu vähän sinne tänne ympäri kampusta, et vähän tämmösiä fyysisiäkin esteitä. (Opettaja 3)

Myös opettaja 1 toivoi, että eri kieliä tuotaisiin enemmän näkyviksi varsinkin ammatillisella puolella. Opiskelijoiden kielitaustat tulisi huomioida paremmin myös ammatillisella puolella, jossa opetuspuheen nopeus ja vaikeaselkoiset materiaalit voivat haitata oppimista. Opettaja painotti opetuspuheen hidastamisen lisäksi opetusmateriaalien pilkkomista osiin, jotta kaikki opiskelijat pysyisivät mukana. Myös opettaja 4 toi esiin, että tärkeä kielitietoisuuden kehittämiskohde on ammatillisten opettajien kielitietoisuuden lisääminen. Hän koki, että ammatillisten opettajien kielitietoista koulutusta on jo järjestetty, mutta lopulta on kyse henkilön omasta motivaatiosta havahtua omaan kielenkäyttöön. Arolan (2017, 224) mukaan kielitietoisuuden toteutuminen vaatii ammattiopettajan halukkuutta ottaa suomen kieli osaksi ammatillista opetusta, ymmärrystä kielenoppimisen ilmiöstä ja kiinnostusta liittää kielenoppiminen ammatillisiin opintoihin.

No vielä, vielä enemmän me voitais ainakin meidän koulussa tuoda niitä eri kieliä siellä näkyviksi — vielä enemmän saatat jotenki tukea heitä varsinkin siellä ammatillisilla, että siellä myös opettajat huomiois sen kielen, että helposti ehkä tulee puhuneeks liian nopeesti, et selkeyttäis sitä omaa opetustaa, et varsinkin kun kuitenkin nähnyt vaikka Powerpointtiä, ne saattaa olla tosi vaikeita, et vähän paloittelat, paloittelat niitä — (Opettaja 1)

No siis joo, ammatillisen tai niinku ammatillisten opettajien just siinä niinkun, ehkä niinkun lisäkouluttamisessa varmasti ois tarvetta. Osattas puhua niin, että ne ihmiset, jotka ei puhu suomea äidinkielenään ni ymmärtäis. Must tuntuu, et sitäkin on jo yritetty ja sitä on tehty. Se riippuu niin paljon ihmisestä tavallaan, kuka ottaa

siitä jotenki, tai kuka niinku ensinnäki havahtuu siihen, et miten mä niinku puhun
 – – (Opettaja 4)

Ammatillisen opettajan ja S2-opettajan yhteistyö on olennaista ammatillisen kielitaidon kehittymisessä (Arola 2017, 224). Opettajien vastauksissa korostui yhteistyön merkitys muiden opettajien kanssa ja sen kehittämisen tarve. Opettaja 2 toivoi lisää aikaa ja resursseja yhteisopettajuuden suunnittelulle. Opettaja 3 kaipasi lisää samanaikaisopettajuutta S2-ryhmiin erityisesti silloin, kun opiskelijoiden suomen kielitaidon taso on heikko. Opettaja 1 taas toivoi lisää yhteistyötä S2- ja ammattiopettajien välille, mutta myös YTO-opettajien kesken. Hän toi esiin, että kielitietoista pedagogiikkaa voitaisiin kehittää yhteisopettajuuden ja koko henkilöstön selkokielen osaamisen lisäämisellä. Hän kuvaili, että monesti sama asia opetetaan moneen kertaan, mutta selkokielen avulla olisi helpompi opettaa kerralla tehokkaammin.

– – sitä niinku resurssia pitäis olla enemmän aina, että se on se resurssipula ja niinku aikaa yhteisuunnittelulle, et se on se, mitä kaipais enemmän vielä.
 (Opettaja 2)

semmosta nyt kyl [samanaikaisopettajuutta] tarvittas sitte myös noihin S2-ryhmiin, jos on heikkoja opiskelijoita. (Opettaja 3)

Yhteisopettajuus, ni se on ainaki ihan varmasti semmonen, mitä pitäis mun mielestä lisätä meidän niinku YTO-opettajien ja ammatillisten opettajien välillä, et ihan vaikka siis ihan YTO-opettajienkin välillä, et yhteiskunta-aineiden ja sitte S2-aineiden välille kaipaiss kyllä enemmän sitä. Että ei opeteta niinku montaa kertaa samaa asiaa, kun sen vois opettaa sillä selkokielellä yhden kerran, ja sit se menis niinkun perille – – mä ajattelen et opettajat kyllä tarvitsis koulutusta tästä, tästä selkokielisyydestä. Ihan tuota oikeen toivosin, et [oppilaitoksen] ihan sisälläkin koko henkilöstölle, kun meillä on näitä yhteisiä koulutuspäiviä, niin voitaisiin keskittyä joskus siihen oikeen kunnolla – – (Opettaja 1)

Opettaja 4 toi esiin monikielisyyden huomioimisen haasteen resurssien pulan takia. Opettaja haluaisi hyödyntää monikielistä materiaalia ja hän ymmärtää sen merkityksen oppimisessa, mutta sen rajallinen saatavuus luo epätasa-arvoisen asetelman.

– – monesti sit jotaki materiaalia, vaikka mitä on käännetty useemmille kielille, ni sit sitä ei kuitenkaan oo kaikille, jotai vaik työturvallisuusmateriaalia. Joskus, niin kielivaihtoehtoja oli neljä, et siinä jäi niinku kolkyt prossaa ilman sitä omakielist versiota. Ni sit siin tulee vähän semmone epätasa-arvonen tilanne, että no sulle on täs omakielinen versio, mut sulle ei, että siin on niinku omat hyvät ja huonot puolensa sitten siinä. Haluais toki, siinä aina vähän kamppailee senkaa, et ni, mitä nää sit joilla ei oo tai on joku niin harvinainen kieli, vaikka että Google translate ei yksinkertaisesti niinku toimi, et siin mieles vähän ehkä haastavaa, vaik hyvääki ois. (Opettaja 4)

Opettaja 1 kuvaili kielitietoisien opetuksen haasteeksi englannin kielen aseman valtakielenä. Monilla kansainvälisillä opiskelijoilla on englannin kielen taitoa, mikä voi helposti ammatillisissa opinnoissa olla suomen kielen sijaan yhteinen kommunikoinnin kieli. Opettajan mukaan englannin kieli voi helpottaa opetusta ja kommunikointia, mutta samalla sen vahva asema voi häiritä suomen kielen oppimista.

– – nyt on aika paljon näitä opiskelijoita, jotka osaa sitä englantia, nää kansainväliset, että miten ne ammatilliset, että helposti siellä sitte käytetään englantia, ja sitte kuitenkin halutaan, että se suomi, suomen kieli kehitys, nii se on niinku ehkä semmone haaste, haaste tai iso haaste mee oppilaitokses tällä hetkellä. (Opettaja 1)

Opettajan 1 vastaus tuo esiin monikielisyyden ja opittavan kielen tasapainottamisen haasteen. Käytännössä englanti voi valtakielenä hallita vuorovaikutusta, jolloin suomenkielinen vuorovaikutus jää vähemmälle.

5 Lopuksi

5.1 Yhteenveto ja päätelmät

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ammatillisen koulutuksen S2-opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta, heidän käyttämiään kielitietoisia pedagogisia käytänteitä sekä kielitietoisuuden opetuksen asettamia haasteita ja kehitysnäkymiä. Tutkimusjoukkona oli viisi ammatillisen koulutuksen S2-opettajaa. Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen tuloksia ja pohditaan niiden merkitystä.

Miten ammatillisen koulutuksen S2-opettajat ymmärtävät kielitietoisuuden käsitteen?

Haastateltavien kielitietoisuudelle antamissa merkityksissä oli paljon vaihtelua. Myös Honko ja Skinnari (2020) ovat aiemmin havainneet, että opettajien käsitykset kielitietoisuudesta vaihtelevat huomattavasti. Kielitietoisuus käsitettiin S2-opettajien vastauksissa laajana käsitteenä, joka toimii opetuksen keskeisenä perustana ja on vahvasti osa kaikkien opettajien työtä. Kielitietoisuuden ymmärrettiin pitävän sisällään tietoa kielen rakenteista sekä opettajan roolin oman kielenkäytön tiedostajana ja reflektoijana. Opettajan tehtävänä nähtiin toimia kielenkäytön mallina luokkahuoneessa. Opettajien koulutuksen määrällä havaittiin olevan merkitystä kielitietoisuuden ymmärtämisessä, mikä nosti esiin täydennyskoulutuksen tarpeen.

Opettajien kielitietoisuuden määritelmiä verrattiin Garcían (2008) pedagogisen kielitietoisuuden ulottuvuuksiin. Kielitietoisuus ymmärrettiin pääasiassa sen suppeammassa merkityksessä, ilman monikielisyiden näkökulmaa. Vastauksissa korostuivat ulottuvuudet, jotka liittyvät tietoisuuteen opettajan omasta kielen käytöstä ja tietoisuuteen kielen rakenteista ja tehtävistä. Yksi opettaja ymmärsi kielitietoisuuden laajemmin opiskelijoiden monikielisyiden hyödyntämisenä opetuksessa, mikä liittyy Garcían (2008) kriittisen kielitietoisuuden ja monikielitietoisuuden ulottuvuuteen.

Millaisia kielitietoisia pedagogisia käytänteitä ammatillisen koulutuksen S2-opettajat käyttävät?

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että S2-opettajat käyttävät monenlaisia kielitietoisia pedagogisia käytänteitä. Opettajat kertoivat havainnollistavansa opetusta visuaalisilla keinoilla ja pilkkomalla vaikeita käsitteitä osiin. Opettajat hyödynsivät sanalistoja ammattisanaston opetteluun ja eriyttivät opetusta tarvittaessa. Lisäksi he kiinnittivät huomiota omaan opetuspuheeseensa ja muuttivat tarvittaessa opetusmateriaalia selkokielelle. Osa

opettajista teki tiiviisti yhteistyötä muiden S2-opettajien kanssa opiskelijoiden kielitaidon tukemiseksi. Osa opettajista taas pyrki kiinnittämään suomen kielen opetuksen ammatillisiin sisältöihin tekemällä yhteistyötä ammatillisten aineiden opettajien kanssa.

Monikielisyttä huomioitiin opetuksessa eri tavoin. Opiskelijoiden omia kieliä hyödynnettiin enimmäkseen käännösten ja tehtävien tukena sekä pienryhmätyöskentelyssä. Englannin kieltä käytettiin opetuksen tukikielenä, ja opiskelijat laitettiin vertaamaan oman ensikielen ja suomen kielen eroja. Lisäksi yksi opettaja kertoi käyttävänsä opetuksessaan opiskelijoiden omakielistä musiikkia, millä luotiin monikielisyttä arvostavaa ja yhteisöllistä ilmapiiriä. Vain kaksi opettajaa kertoi kuitenkin selvittävänsä opiskelijoidensa kaikki kielitaitoresurssit.

Vaikka monikielisyttä huomioitiin opetuksessa, samalla sitä myös rajoitettiin. Osa opettajista koki omien kielten puhumisen tunneilla ongelmallisena ja salli niiden käytön vain tietyissä rajoissa. Yksi opettaja kertoi kannustavansa opiskelijoita hyödyntämään omia äidinkieliään tehtävissä, mutta tunneilla sai puhua ainoastaan suomea. Opettaja koki, että muun kuin suomen kielen puhuminen ei olisi reilua kaikkia kohtaan ja voisi häiritä suomen kielen oppimista ja näin myös integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Opettajien vastaukset heijastelevat yksikielistä ideologiaa, jossa muiden kielten käyttö hyväksytään rajallisesti ja ne nähdään suomen kielen oppimista häiritsevinä. Tämä on linjassa aiempiin tutkimuksiin (Tarnanen–Palviainen 2018; Alisaari ym. 2019), joiden mukaan osa opettajista kokee useiden kielten käytön luokassa haittaavan opittavan kielen oppimista. Yksi opettaja kuitenkin suhtautui hyväksyvästi omien kielten puhumiseen tunneilla ja antoi opiskelijoiden puhua omia kieliään, koska ne tukivat oppimista. Tämä on linjassa aiempiin tutkimuksiin (Alisaari ym. 2021, Tananen ja Palviainen 2018, Suurniemi 2019), joiden mukaan monien kielten käyttö luokassa hyväksytään, mutta siihen ei aktiivisesti rohkaista.

Opettajat kertoivat, että heidän oppilaitoksissaan kielitietoisuutta ja monikielisyttä on pyritty huomioimaan monikielisten opiskelijoiden suuren määrän vuoksi. Monikielisyys näkyi oppilaitoksissa esimerkiksi kielikahviloiden järjestämisenä ja teemaviikoilla. Yksi opettaja toi esiin, että kielitietoisuuden pitäisi näkyä heidän opetussuunnitelmassaan vielä vahvemmin.

Useamman opettajan vastauksista välittyi monikielisyuden merkityksen tunnistaminen, mutta silti monikielisyttä rajoitettiin opetuksessa. Myös Burner ja Carlsen (2022) ovat tutkimuksessaan havainneet, että opettajat suhtautuvat hyväksyvästi monikielisyteen, mutta sen hyödyntäminen jää käytännössä satunnaiseksi, eikä perustu suunnitelmallisiin pedagogisiin käytänteisiin. S2-opettajien vastaukset tuovat esiin tarpeen

täydennyskoulutukselle siitä, miten monikielisyyttä voidaan hyödyntää käytännössä oppimisen tukena, ja miten yksikielisiä ideologioita voidaan pyrkiä muuttamaan.

Millaisia haasteita tai kehitysnäkymiä ammatillisen koulutuksen S2-opettajat näkevät kielitietoisien pedagogiikan toteuttamisessa?

Kaikki opettajat toivat esiin haasteena kielitietoisuuden huomioimisen osana koko oppilaitosta. Opettajat painottivat, että kielen opettaminen ei ole pelkästään kielen opettajien tehtävä, vaan koskee kaikkia opettajia ja työpaikkaohjaajia. Erityisesti opettajat korostivat ammatillisten aineiden kielitietoisuuden lisäämistä. Yksi opettaja toi esiin, että koulutusta kielitietoisuudesta on jo järjestetty ammattiopettajille, mutta sen toteutuminen riippuu yksilön omasta motivaatiosta. Tämä tuo esiin sen, että kielitietoisuuden lisääminen vaatii enemmän kuin yksittäisiä koulutuksia.

Osan opettajien vastauksissa korostui yhteistyön lisäämisen tarve. Opettajat toivoivat lisää yhteistyötä suomen kielen ja muiden aineiden opettajien välille. Yksi opettaja kaipasi myös lisää aikaa ja resursseja yhteissuunnittelun toteuttamiseen. Toinen opettaja toi esiin tarpeen koko oppilaitoksen selkokieliselle koulutukselle. Selkokielen osaamisen avulla voitaisiin opettaa asiat kerralla tehokkaammin ja yhdistää näin ammatilliset sisällöt ja kielen oppiminen. Tämä liittyy aiemmassa tutkimuksessa esiin tulleeseen ammatillisten sisältöjen ja kielen opetuksen yhdistämisen haasteisiin (esim. Mustonen ja Puranen 2021, Villabona ja Cenoz 2021).

Monikielisyyden huomioimisen haasteena tuotiin esiin resurssipula. Opettajalla oli halua hyödyntää monikielisyyttä opetuksessa, mutta sitä esti monikielisen materiaalin puute. Toinen opettaja koki haasteena tasapainottaa monikielisyys ja suomen kieli opetuksessa.

Haastatteluista tuli esiin, että erilaiset käytännön järjestelyt vaikuttavat merkittävästi kielitietoisuuden toteutumiseen. Yhden opettajan oppilaitoksessa ei ollut esimerkiksi yhteistä opettajahuonetta, eikä yhteistyö ammatillisten aineiden opettajien kanssa voinut siksi toteutua. Kielitietoisuuden toteutuminen ei näin ollen voi jäädä yhden opettajan vastuulle, vaan oppilaitosten tehtävä on järjestää edellytykset kielitietoiselle toimintakulttuurille ja yhteistyölle.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheita

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omat arvot ja tausta vaikuttavat tutkimusasetelman laatimiseen sekä siihen, miten tutkittavaa ilmiötä ymmärretään ja tulkitaan (Tuomi–Sarajärvi 2018, 160). Tässä tutkimuksessa tulokset perustuvat opettajien antamiin vastauksiin ja tutkijan omaan tulkintaan niistä. Tutkimuksen luotettavuutta paransi teoriaohjaava sisällönanalyysi, jonka avulla aineistoa verrattiin jo olemassa olevaan teoriataustaan.

Haastattelujen teko vaatii huolellista valmistautumista ja suunnittelua. Haastattelija, haastateltava ja itse haastattelutilanne voivat vaikuttaa haastattelussa annettuihin vastauksiin. Haastattelussa annetut vastaukset ovat aina sidottuja kontekstiinsa ja haastattelutilanteeseen. Haastateltavat saattavat esimerkiksi pyrkiä antamaan haastattelutilanteessa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. (Hirsjärvi ym. 2009, 205–06.) Haastattelutilanteisiin valmistauduttiin laatimalla haastattelurunko (liite 1) ja perehtymällä aiheeseen. Haastattelutilanteessa pyrittiin antamaan tilaa haastateltavien omille kokemuksille ohjaamatta liikaa haastattelun kulkua. Haastateltavat tiesivät tutkimuksen aiheen jo etukäteen. On siis huomioitava, että heillä on ollut mahdollisuus tutustua ja etsiä tietoa aiheesta jo ennen haastatteluja. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat voineet myös olla erityisen kiinnostuneita aiheesta, mikä voi osaltaan vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin.

Tutkimukseen osallistui viisi ammatillisen koulutuksen S2-opettajaa. Haastateltavien pieni joukko mahdollisti aineiston syvällisen tulkinnan, mutta sen perusteella tutkimuksen tuloksia ei ole mahdollista yleistää (Hirsjärvi–Hurme 2008, 58). Tutkimusten tulosten perusteella ei voida siis sanoa, että kielitietoinen pedagogiikka toteutuu samalla tavalla kaikissa Suomen ammatillisissa oppilaitoksissa. Tutkimuksen luotettavuutta olisi voitu lisätä havainnoimalla S2-opettajien oppitunteja ammattioppilaitoksissa.

Tutkimuksessa keskityttiin S2-opettajien näkökulmaan kielitietoisuudesta. Kielen opettajina heidän asiantuntemuksensa kielen opettamisesta voi auttaa kehittämään kielitietoista opetusta koko ammatillisessa oppilaitoksessa. Yhteistyön lisääminen S2-opettajien ja ammatillisten opettajien ja työpaikkaohjaajien välillä onkin ratkaisevaa kielitietoisien pedagogiikan toteutumiseksi. Jatkossa tarvitaan lisää tutkimusta ammatillisten aineiden ja työpaikkaohjaajien kielitietoisesta osaamisesta ja sen kehittämisestä. Tärkeää olisi myös tutkia ammatillisten oppilaitosten johdon suhtautumista kielitietoisuuteen ja keinoja, joilla he tukevat kielitietoisien toimintakulttuurin toteutumista.

Lähteet

- Aalto, E. – Kauppinen, M. – Tarnanen, M. 2014. Kielellinen tietoisuus kieliopin opetuksen kulmakivenä. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5(3). Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/kielellinen-tietoisuus-kieliopin-opetuksen-kulmakivena>.
- Aalto, E. – Tarnanen, M. 2015. Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. – *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 8, s.72–90. Saatavissa: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/53773>.
- Ahlholm, Maria 2020. Kielitietoiseksi kasvaminen. – *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 2020 (18), s.15–40. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/81852123-fdf7-4b2f-82c5-dbc88dea0eb7/content>.
- ALA= *Association for Language Awareness 2025*. [Verkkójulkaisu. Viitattu 02.01.2025.] Saatavissa: <https://languageawareness.org/>.
- Alisaari, J. – Heikkola, L. M. – Commins, N. – Acquah, E. O. 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. – *Teaching and Teacher Education*, 80, s.48–58. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>.
- Alisaari, J. – Heikkola, L. M. 2020. Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. – *Kasvatus*, 51 (4), s. 395–408. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021042823932>.
- Alisaari, J. – Hurme, T.-R. – Heikkola, L. M. – Routarinne, S. 2021. Finnish teachers' beliefs about students' home language use. – *Critical Multilingualism Studies*, 9(1), s.46–76. Saatavissa: https://www.researchgate.net/publication/364345456_Finnish_teachers'_beliefs_about_students'_home_language_use.
- Andersen, L. K. – Ruohotie-Lyhty, M. 2019. Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(2). Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>.

- Andersen, M. J. W. 2024. Vocational teachers as policy actors: “Multilingualism as a resource” in Norwegian vocational education. – *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 18(1), s.135–157. Saatavissa: <https://doi.org/10.47862/apples.136338>.
- Andrews, Stephen 2007. *Teacher Language Awareness*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Arola, T. 2017. Ammatillinen kouluttaja kotouttaa kielitietoisella ohjauksella. – *Aikuiskasvatus*, 37(3), s.222–228. Saatavissa: <https://doi.org/10.33336/aik.88432>.
- Arola, T. – Seppä, M. 2019. Kielitietoisella ohjauksella vauhtia ammattikielen oppimiseen. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(1). Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2019/kielitietoisella-ohjauksella-vauhtia-ammattikielen-oppimiseen>.
- Burner, T. – Carlsen, C. 2022. Teacher Qualifications, Perceptions and Practices Concerning Multilingualism at a School for Newly Arrived Students in Norway. – *International Journal of Multilingualism*, 19 (1), s. 35–49. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1631317>.
- Cummins, J. 2021. *Rethinking the Education of Multilingual Learners: a Critical Analysis of Theoretical Concepts*. Multilingual Matters, Bristol.
- Dived n.d. *Kielitietoisia käytänteitä opettajille*. [Verkkójulkaisu. Viitattu 08.02.2025.] Saatavissa: <https://dived.fi/kielitietoisia-kaytanteita-opettajille/>.
- Dufva, H. 2018. Outoa kieltä ymmärtämässä - näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. – *Monimuotoinen monikielisyys: Puheen ja kielen tutkimuksen päivät Helsingissä 5.–6.4.2018*, s.66–77. Toim. L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian, ja S. Stolt. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 50. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57684/submittedpuheja%20kieli%202018dufva%20puhe%20ja%20kieli%209.3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Euroopan komissio 2007. *High level group on multilingualism – Final report*. Publications Office of the European Union. Saatavissa: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b0a1339f-f181-4de5-abd3-130180f177c7>.
- 2023. *Language awareness in multilingual learning environments*. European School Education Platform. [Verkkójulkaisu. Viitattu 07.01.2025.] Saatavissa: <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/language-awareness-multilingual-learning-environments?prefLang=fi>.

- Finkbeiner, C. – White, J. 2017. Language Awareness and Multilingualism: A Historical Overview. – *Language Awareness and Multilingualism*, s. 3–18. Toim. Jasone Cenoz, Durk Gorter ja Stephen May. Springer, Singapore.
- García, O. 2008. Multilingual Language Awareness and Teacher Education. – *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd ed., vol. 6, s.385–400. Toim. J. Cenoz ja N. H. Hornberger. Springer.
- Grym, I. – Pietilä, P. 2019. Suomi ja ruotsi toisena kielenä -opinnot haastavat koulutuksellista tasa-arvoa ammatillisessa koulutuksessa. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(3).
Saataavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/suomi-ja-ruotsi-toisena-kielena-opinnot-haastavat-koulutuksellista-tasa-arvoa-ammattillisessa-koulutuksessa>.
- HE 118/2013 = *Hallituksen esitys. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi lukiolain sekä opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta*. [Verkojulkaisu. Viitattu 14.1.2025.] Saataavissa:
<https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2013/20130118?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=118%2F2013>.
- Hawkins, Eric W. 1999. Foreign Language Study and Language Awareness. – *Language awareness* vol. 8, s.3–4 ja s.124–142.
- Hievanen, R. – Laimi, T. – Ukkola, A. – Venäläinen, S. – Väättäin, H. 2023.
Eriarvoistumisen ehkäiseminen edellyttää maahanmuuttotaustaisen väestön kieli- ja perustaitojen turvaamista. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Policy brief 7:2023. Saataavissa:
https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Karvi_Policy-brief_0723.pdf.
- Hirsjärvi, S. – Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus, Helsinki.
- Hirsjärvi, S. – Remes, P. – Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Tammi, Helsinki.
- Honko, M. – Skinnari, K. 2020. Opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä kielestä ja kielitietoisuudesta. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(7). Saataavissa:
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2020/opettajien-ja-opettajaopiskelijoiden-kasityksia-kielesta-ja-kielitietoisuudesta>.
- Kelly, M. 2019. Language awareness in a comprehensive approach to language teaching and learning. – *Je-LKS*, 15(1), s.37–54.

- Lahti, L. – Harju-Autti, R. – Yli-Jokipii, M. 2020. Kielitietoisempaa aineenopettajuutta etsimässä. – *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*, s.31–63. Toim. Raili H. ja Kaisa H. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta. Saatavissa:
<https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/836da438-d6ed-46fd-af0d-d022bc5f1373/content>.
- L 531/2017 = *Laki ammatillisesta koulutuksesta*. [Verkkójulkaisu. Viitattu 12.01.2025.]
 Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673>.
- Latomaa, S. 2019. Kohti monikielistä ja monikielitietoista koulua. – *Kielten ja kirjallisuuksien mosaiikki. Näkökulmina valta, periferia ja arki*, s. 185–204. Toim. Arja Nurmi, Saija Isomaa ja Päivi Pahta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Lehtonen, H. – Rätty, R. 2018. Kielitietoisia käytänteitä monikielisessä koulussa: kokemuksia toimintatutkimuksesta – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3).
 Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisia-kaytanteita-monikielisessa-koulussa-kokemuksia-toimintatutkimuksesta>.
- Lilja, N. – Luukka, E. – Latomaa, S. Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. – *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa = language awareness in an increasingly unequal society*, s. 11–29. Toim. Latomaa, S., Luukka, E., Lilja, N., & Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Martin, M. – Vaarala, H. – Kuukka, I. – Nissilä, L. (2006). *Saako olla suomea? – opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Opetushallitus, Helsinki.
- Mustonen, S. – Puranen, P. 2021. Kielitietoiset käytänteet tukemassa maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kiinnittymistä ammatilliseen koulutukseen. – *Kasvatus*, 52(1), 65–78. Saatavissa: <https://doi.org/10.33348/kvt.107965>.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus, Helsinki. Saatavissa:
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- 2017. *Kielitietoinen opetus. Kielitietoinen koulu*. Opetushallitus, Helsinki.
 [Verkkodokumentti. Viitattu 28.12.2024.] Saatavissa:
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/15664-oph-kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu_netiversio.pdf.

- 2023a. *Kielitietoisuus ammatillisessa koulutuksessa -verkosto on perustettu*. [Verkkajulkaisu. Viitattu 30.12.2024.] Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2023/kielitietoisuus-ammattillisessa-koulutuksessa-verkosto-perustettu>.
- 2023b. *Monikielisyys avaa ovia uusiin maailmihin*. [Verkkajulkaisu. Viitattu 15.1.2025.] Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2023/monikielisyys-avaa-ovia-uusiin-maailmihin>.
- 2024. *Maahanmuuttotaustaiset ammatillisessa koulutuksessa*. Tilannekuva. Raportit ja selvitykset 2024:3. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/maahanmuuttotaustaiset-ammattillisessa-koulutuksessa-tilannekuva>.
- 2025a. *Kielitietoisuus ammatillisessa koulutuksessa*. [Verkkajulkaisu. Viitattu 14.12.2025.] Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielitietoisuus-ammattillisessa-koulutuksessa>.
- 2025b. *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2)*. [Verkkajulkaisu. Viitattu 15.01.2025.] Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/suomi-toisena-kielena-ja-kirjallisuus-s2>.
- 2025c. *Koulun monikielisydestä*. [Verkkajulkaisu. Viitattu 15.1.2025.] Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/koulun-monikielisydesta>.
- 2025d. *Monilukutaitoa kielitietoisesti eri oppiaineissa – tietoa ja työtapoja. Millaisia ovat kielitietoiset työtävät?* [Verkkajulkaisu. Viitattu 20.9.2025.] Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/monilukutaitoa-kielitietoisesti-eri-oppiaineissa-tietoa-ja-tyotapoja/millaisia-ovat>.
- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019. *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi. Kipuristeet ja toimenpide-esitykset III*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:1. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-613-3>.
- 2022. *Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytila ja kehittämistarpeet selvitettiin*. [Verkkajulkaisu. Viitattu 12.12.2024.] <https://okm.fi/-/suomi-ruotsi-toisena-kielena-opetuksen-nykytila-ja-kehittamistarpeet-selvitettiin>.
- Owal Group 2022. *Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi*. Saatavissa: https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen_arviointi_170322.pdf.
- Philominraj, A. – Jeyabalan, D. – Vidal-Silva, C. 2017. Visual Learning: A Learner Centered Approach to Enhance English Language Teaching. – *English Language Teaching*, s.54–62, vol. 10, no. 3. Canadian Center of Science and Education, Toronto.

- Pietilä, P. – Lintunen, P. 2014. *Kielen oppiminen ja opettaminen. Kuinka kieltä opitaan -Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Gaudeamus, Helsinki.
- Rapo, M. 2010. *Vieraskielinen on yhä monessa kunnassa harvinaisuus*. Tilastokeskus. Päivitetty 21.06.2011. [Verkojulkaisu. Viitattu 12.01.2025.] Saatavissa: https://stat.fi/tup/vl2010/art_2011-06-21_001.html.
- Repo, E. 2023. *Together towards language-aware schools -Perspectives on supporting increasing language diversity*. Turun yliopiston julkaisuja. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9178-5>.
- Ruuhonen, T. 2019. *Kielitietoisen opettajan opas*. eNorssi – opettajankouluttajien yhteistyöverkosto. Saatavissa: <https://enorssi.fi/kielitietoisen-opettajan-opas/>.
- Strömmer, M. – Suni, M. – Ruuska, K. – Iikkanen, P. 2023. Kielikoulutus valmistamassa monikieliseen työelämään. – *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*, s. 353–375. Toim. Pitkänen-Huhta, A., Mård-Miettinen, K., ja Nikula, T. AFinLA-teema, no. 16. Jyväskylän yliopisto.
- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylän yliopisto.
- Suuriniemi, S-M. 2019. Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskurssissa. – *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny*, s.42–59. Toim. M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi ja L. Tuomainen. AFinLAn vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 77. Jyväskylä. Saatavissa: <https://doi.org/10.30661/afinlavk.79512>.
- Tarnanen, M. – Kauppinen, M. – Ylämäki, A. 2017. Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyyttä rakentamassa - näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielten käyttöön. – *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa = language awareness in an increasingly unequal society*, s. 278–297. Toim. Latomaa, S., Luukka, E., Lilja, N., ja Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Tarnanen, M. – Palviainen, Å. 2018. Finnish Teachers as Policy Agents in a Changing Society. – *Language and Education*, vol. 32, no. 5, s. 428–43. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747>.
- Tieteen termipankki 2025. *Nimitys: vieras kieli*. Päivitetty 5.12.2014. [Verkojulkaisu. Viitattu 15.01.2025.] Saatavissa: https://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Nimitys:vieras_kieli.

- Tilastokeskus 2024. *Yhä useampi opiskelija oli ulkomaalaistaustainen vuonna 2022*.
[Verkkajulkaisu. Viitattu 02.01.2025.] Saatavissa:
<https://stat.fi/julkaisu/clr7pmvhj14t20cumlxlaf626>.
- Tuomi, J. – Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi, Helsinki.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarvointi Suomessa*. Saatavissa:
<https://tenk.fi/fi/eettinen-ennakoarvointi/ihmistieteiden-eettinen-ennakoarvointi>.
- Veliz, L. – Chen, J. 2024. Challenging the monolingual mindset: language teachers' pushback and enactment of critical multilingual language awareness in Australian schools. – *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, s. 1–16. Saatavissa:
<https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2352161>.
- Villabona, N. – Cenoz, J. 2021. The integration of content and language in CLIL: a challenge for content-driven and language-driven teachers – *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), s. 36–50. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1910703>.
- VTV = Valtiontalouden tarkastusvirasto 2021. *Ammatillisen koulutuksen reformi - Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 2/2021*. Helsinki. Saatavissa:
<https://www.vtv.fi/app/uploads/2021/03/VTV-Tarkastus-2-2021-Ammatillisen-koulutuksen-reformi.pdf>.
- Young, A. S. 2017. Language awareness, language diversity and migrant languages in the primary school. – *The Routledge handbook of language awareness*, s.51–73. Toim. Peter Garret ja Joseph Maria Cots. Routledge, London.

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

1. Taustatiedot

Mikä on koulutuksesi tähän työhön?

Kuinka kauan olet toiminut S2-opettajana?

Millaisia opetusryhmiä opetat?

Millainen on opiskelijoidesi suomen kielen taitotaso?

Mitä kieliä opetusryhmäsi opiskelijat puhuvat äidinkielenään? Osaavatko opiskelijasi muita kieliä?

2. Kielitietoisuuden käsite

Mitä kielitietoisuus mielestäsi tarkoittaa?

Mitä koulutusta olet saanut kielitietoisuudesta?

Koetko tarvitsevasi lisää koulutusta aiheesta?

3. Kielitietoiset opetusmenetelmät

Miten tuet opiskelijoiden ammatillisen sanaston, kieliopin ja käsitteiden oppimista?

Mukautatko oppimateriaaleja kielitietoisesti?

Kiinnitätkö huomiota opetuskieleesi?

Miten huomioit opiskelijoiden monikielisuuden opetuksessasi? Annatko opiskelijoiden käyttää omia kieliään luokassa tai tehtävissä?

Miten huomioit opiskelijoiden kielitaidon tasojen vaihtelevuuden?

Teetkö yhteistyötä muiden kieltenopettajien tai ammattiaineiden opettajien kanssa? Miten ja kuinka usein?

Miten kielitietoisuus näkyy ammattioppilaitoksesi toimintakulttuurissa?

4. Haasteet ja kehitysnäkymät

Millaisia haasteita koet kielitietoisien opetuksen toteuttamisessa?

Mitä kehitettävää näet kielitietoisien opetuksen toteuttamisessa?

Herättääkö kielitietoisuus tai monikielisyys jotain muita ajatuksia?