

Kielitietoisuuden ilmeneminen yläkoulun oppimateriaalisarjan digiopetusaineiston videoissa

Aada Ojala

Pro gradu -tutkielma

Kielen oppimisen ja opettamisen tutkinto-ohjelma, suomen kieli

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Humanistinen tiedekunta

Turun yliopisto

Huhtikuu 2026

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Kielen oppimisen ja opettamisen tutkinto-ohjelma, suomen kieli

Aada Ojala

Kielitietoisuuden ilmeneminen yläkoulun oppimateriaalisarjan digiopetusaineiston videoissa

Tutkielman sivumäärä: 56

Tutkielmassani tarkastelen kielitietoisuuden ilmenemistä yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden oppimateriaalisarja Särmän digiopetusaineiston videoissa. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millä tavoin opetusvideoissa huomioidaan monikielisyttä ja miten monikielisuuden huomioivat kieliorientaatiot ilmenevät videoissa eksplisiittisesti. Lisäksi tutkimukseni tavoitteena on tutkia, millaisia opetuskäytänteitä videoissa hyödynnetään kielen ymmärtämisen ja oppimisen tukemiseksi ja miten eri käytänteiden käyttöönotto painottuu videoissa määrällisesti.

Tutkimus on luonteeltaan laadullista, mutta kuvaa tutkittavasta ilmiöstä olen täydentänyt erittelemällä aineistoa myös tilastollisesti. Tutkimusmenetelmänä olen käyttänyt teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, jossa aikaisempi tieto toimii analyysin teoreettisena lähtökohtana. Kvantifiointia olen hyödyntänyt tutkimuksessa kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden luokitteluun ja opetuskäytänteiden aktivoitumisen painottumisen tarkasteluun.

Tutkimuksen tulosten perusteella kielitietoisuus ilmenee aineistossa monipuolisena kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden hyödyntämisenä. Suurin osa opetusvideoissa hyödynnettävistä kielellisesti vastuullisista opetuskäytänteistä lukeutuu semioottisten järjestelmien käytön pääluokkaan. Lisäksi kielen tietoinen huomioiminen on opetusvideoissa yleistä. Myös verrattain harvoin käytössä olevat käytänteet, toisto, kontekstualisointi sekä kielellinen mallintaminen, esiintyvät opetusvideoissa toistuvasti. Monikielisuuden eksplisiittinen huomioiminen sen sijaan on opetusvideoissa puutteellista; monikielisyttä ei nosteta esiin eikä materiaalia käyttävän oppijan mahdollisia monimuotoisia kielellisiä resursseja huomioida eksplisiittisesti. Sekä aiemmin että oman tutkimukseni perusteella opetusmateriaaleja tulisi jatkossa kehittää siten, että ne huomioivat monikieliset käyttäjät entistä paremmin.

Avainsanat: kielitietoisuus, kielellisesti vastuullinen opetus, koulujen monikielisyys, oppimateriaalitutkimus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
1.1	Tutkielman taustaa	1
1.2	Tutkimustehtävä	4
2	Teoreettinen tausta	6
2.1	Kielen oppiminen yksilöiden välisenä yhteistoimintana	6
2.1.1	Sosiokulttuurinen näkökulma kielen oppimiseen	6
2.1.2	Monikielisyys suomalaisissa kouluissa	8
2.2	Kielitietoisuus kielellisesti vastuullisen opetuksen perustana	9
2.2.1	Kielitietoisuus käsitteenä	9
2.2.2	Kielitietoisuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	11
2.2.3	Kielellisesti vastuullinen opetus	12
3	Aineisto ja menetelmä	17
3.1	Särmän digiopetusaineiston videot	17
3.2	Tutkimusmenetelmä	19
4	Tulokset	26
4.1	Monikielisyyden eksplisiittinen huomioiminen opetusvideoissa	26
4.2	Kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden käyttö opetusvideoissa	28
4.2.1	Semioottisten järjestelmien käyttö	31
4.2.2	Kielen tietoinen huomioiminen	35
4.2.3	Toisto	38
4.2.4	Kontekstualisointi	39
4.2.5	Kielellinen mallintaminen	39
5	Päätelmät	41
5.1	Tulosten yhteenveto	41
5.2	Tulosten merkitys ja toimenpide-ehdotukset	42
	Lähteet	46
	Aineslähteet	46
	Tutkimuskirjallisuus	46

1 Johdanto

1.1 Tutkielman taustaa

Yhteiskunnan rakenteen muutokset kasvattavat monikielisyiden huomioon ottavan ja kielen ymmärtämisen tukemiseen keskittyvän opetuksen merkitystä. Tilastokeskuksen (2025) todentama maahanmuuton kiihtyvä kasvu merkitsee jatkuvaa luokkahuoneiden kulttuurista ja kielellistä monipuolistumista. Samaan aikaan PISA-tutkimukset osoittavat oppilaiden taustan vaikuttavan oppimiseen enemmän kuin aiemmin (Kelhä 2023; Kuukka 2020, 19).

Kielitietoisuus on yksi niistä keinoista, joiden avulla voidaan vastata kasvavan monikielisyiden tarpeisiin ja vahvistaa koulutuksellista yhdenvertaisuutta (Repo 2023, 7; POPS 2014).

Kielitietoisuuden toteutumiseen luokkahuoneiden tasolla vaikuttavat opettajien toiminnan ohella keskeisesti oppimateriaalit, jotka voivat joko edesauttaa tai heikentää opettajan mahdollisuuksia toimia kielitietoisesti (Suuriniemi 2023; Repo 2023). Tutkielmassani tarkastelen kielitietoisuuden ilmenemistä yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden oppimateriaalisarja Särmän digiopetusaineiston videoissa. Tutkimukseni keskiössä ovat ne tavat, joilla digiopetusaineiston videoissa huomioidaan monikielisyyttä ja tuetaan kielen ymmärtämistä ja oppimista.

Kielitietoisuus on käsitteenä moniulotteinen, ja sen ilmenemistä voidaan tarkastella monista eri näkökulmista. Pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna kielitietoisuuteen liittyvät kielen merkityksen tiedostaminen opetuksessa, oppimisessa ja arvioinnissa sekä oppilaiden monikielisyiden huomioiminen ja kielellisten resurssien arvostaminen (Harmanen & Kuukka 2020, 27). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 28) kielitietoisuus määritellään ymmärrykseksi kielen keskeisestä merkityksestä oppimisessa ja vuorovaikutuksen rakentumisessa. Kielitietoisuuden todetaan ilmenevän arvostuksessa kieliä ja monikielisyyttä kohtaan (mt., 28).

Omassa tutkimuksessani lähestyn kielitietoisuutta oppimateriaaliaineistossa *kielellisesti vastuullisen opetuksen* käsitteen näkökulmasta. Kielellisesti vastuulliseen opetukseen kuuluvat esimerkiksi monikielisyiden arvostaminen sekä kielellisesti vastuulliset opetuskäytännöt (Lucas & Villegas 2013; Alisaari & Heikkola 2022).

Eri kielten arvostamisesta puhuttaessa voidaan käyttää kieliorientaation käsitettä, jolla tarkoitetaan eri kieliin ja monikielisyyteen liittyviä käsityksiä ja näkökulmia (Suuriniemi 2023, 18). Kielellisesti vastuullisilla opetuskäytänteillä puolestaan tarkoitetaan sellaisia opettajan käyttämiä tuen muotoja, joiden avulla pyritään vahvistamaan opetuskielen oppimista (ks. Alisaari & Heikkola 2022).

Kielitietoisuuden merkityksestä kertoo aihetta koskevan tutkimuksen monipuolisuus viime vuosina. Kielitietoisuus on – tai sen pitäisi olla – yksi suomalaisen peruskoulun toimintakulttuurin lähtökohdista (Harmanen & Kuukka 2020, 30). Kuitenkin seuraavaksi esittelemäni viime vuosina julkaistut tutkimukset osoittavat, että keskeisyydestään huolimatta kielitietoisuus ilmenee sekä ideologiana että käytännön toimintana vaihtelevasti suomalaisissa kouluissa.

DIvEd (*Diversity in Education*) on Suomessa vuosina 2017–2020 toiminut opettajuuden ja opettajakoulutuksen kehittämishanke, jonka puitteissa useat tutkijat julkaisivat kulttuuri- ja kielitietoisuutta käsitteleviä vertaisarvioituja artikkeleita. Opettajien kielen oppimista koskevaa ymmärrystä ja kielitietoisia toimintatapoja koskevia tutkimuksia julkaisivat hankkeessa esimerkiksi Alisaari ja Heikkola (2020) sekä Heikkola ynnä muut (2022b). Näiden tutkimusten mukaan opettajien ymmärrys kielen oppimisen prosesseista ei välttämättä heijastu opetukseen kielellisesti vastuullisina opetuskäytänteinä. Alisaari ja Heikkola (2020) luokittelevat tutkimukseensa vastanneista opettajista vain kolmanneksen kielellisesti vastuullisiksi opettajiksi. Samoin Heikkola ynnä muut (2022b) toteavat opetuksen jäävän puutteelliseksi kielellisen vastuullisuuden osalta: tutkimuksen mukaan esimerkiksi oppilaiden kotikieltä hyödynnetään opetuksessa vain harvoin.

Koulujen kielitietoisuutta tarkastelee niin ikään Elisa Repo väitöskirjassaan *Together towards language-aware schools* (2023), jonka osatutkimuksissa kielellistä tukemista tarkastellaan opettajien, oppilaiden, oppimateriaalien, opettajankoulutuksen sekä opettajaopiskelijoiden näkökulmista. Opettajien monikielisyyttä koskevia puhetapoja kartoittavan tutkimuksen valossa opettajien valmiudet monikielisyyden kohtaamiseen eroavat toisistaan (Repo 2020). Oppimateriaaleja koskevan osatutkimuksen perusteella oppimateriaalien kielellistä ongelmanratkaisua sisältävät, yhteistoiminnalliset tehtävät ovat oppilaille mielekkäitä ja aktivoivat kielen oppimisen näkökulmasta keskeistä metakielellistä ajattelua (Repo ym. 2021).

Tällaiset tehtävät todetaan tutkimuksen mukaan kielen kehityksen näkökulmasta toimiviksi sekä suomea ensikielenään että toisena kielenä puhuville oppilaille (mt.).

Salla-Maaria Suuriniemi (2023) lähestyy kielitietoisuutta opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatioiden näkökulmasta. Suuriniemi summaa tutkimuksensa tuloksia toteamalla, että yksikielisyden ideaaliin pohjaavat käsitykset kieli-identiteetistä ja kielen oppimisesta ohjailevat edelleen suomalaisten koulujen kielipolitiikkaa. Myös oppimateriaaleja ohjaa Suuriniemen väitöskirjan osatutkimuksen (2021) mukaan edelleen yksikielisyden normi. Näiden tutkimustulosten valossa Suuriniemi (2023) siirtääkin vastuuta myös oppimateriaaleja tuottaville tahoille toteamalla, miten opettajat tarvitsevat muutoksen aikaan saamiseksi oppimateriaalien tarjoamia käytännön pedagogisia keinoja. Suuriniemi (2023) toteaa oppimateriaalien vaikutuksen olevan ilmeinen opettajan pedagogisiin ratkaisuihin ja luokkahuonetoimintaan.

Omassa tutkimuksessani tarkastelen kielitietoisuuden ja tarkemmin kielellisesti vastuullisen opetuksen ilmenemistä kustannusosakeyhtiö Otavan oppimateriaalisarja Särmän digiopetusaineiston videoissa. Samaa oppimateriaalisarjaa on kielitietoisuuden näkökulmasta tarkastellut myös Vilja Toivonen, jonka pro gradu -tutkielman (2019) aineistona on ollut myös muita seitsemännen luokan suomi toisena kielenä -oppikirjasarjoja. Toivosen tutkimuksen perusteella kielitietoisuus ilmenee seitsemännen luokan suomi toisena kielenä -oppikirjassa Särössä esimerkiksi tavassa, jolla oppikirja ohjaa lukijaansa tarkastelemaan ja käyttämään erilaisia kielimuotoja. Lisäksi Särössä esiintyy esimerkiksi kielen monimerkityksellisyydellä leikkelyä. Näistä havainnoista huolimatta oppikirjan kielitietoisuus jää tutkimuksessa tarkastelluilla osa-alueilla puutteelliseksi, eikä kielen oppimisen kannalta merkitykselliseen vuorovaikutuksellisuuteen Toivosen mukaan kannusteta. (Toivonen 2019.)

Vaikka sähköisiä oppimateriaaleja on tutkittu myös aikaisemmin (esim. Sepponen 2020), eivät videot tietämykseni mukaan ole ennen olleet oppimateriaalitutkimuksen kentällä tutkimuksen fokuksessa. Niin ikään monikielisyys ja eri kielten näkyminen oppimateriaaleissa on verrattain uusi tutkimusaihe (Suuriniemi 2023, 51). Tutkimukseni tuo uudenlaisen näkökulman koulujen kontekstissa paljon tutkittuun kielitietoisuuteen.

1.2 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millä tavoin kielitietoisuus ilmenee yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden oppimateriaalisarja Särmän digiopetusaineiston videoissa. Videoita on saatavilla suurimpaan osaan oppimateriaalin aiheista, ja niiden tehtävänä on perehdyttää oppilaat kulloinkin käsiteltävään aiheeseen. En tarkastele kaikkia oppimateriaalin sisältämiä videoita, vaan tutkimuksessani *opetusvideoiksi* kutsumaani videoiden joukkoa. Tutkimukseen valitsemani oppimateriaalisarja on kustannusosakeyhtiö Otavan antamien tietojen mukaan suomalaisissa yläkouluissa suomen kielen ja kirjallisuuden oppimateriaalisarjoista selvästi käytetyin (Virta, sähköpostiviesti 11.12.2026).

Särmää käyttävät opettajat voivat valita, sisällyttävätkö he videoiden katselun osaksi oppituntiansa kulkua. Koska kyseessä on hyvin laajalti peruskouluissa käytössä oleva oppimateriaalisarja, on todennäköistä, että lukuisissa Suomen kouluissa digiopetusaineiston videoiden katseleminen osana luokkahuonetoimintaa on arkipäivää. Oppimateriaalit vaikuttavat keskeisellä tavalla opettajien mahdollisuuksia toimia kielitietoisesti (Repo 2023, 51). Kielitietoisesti toteutetut ja valikoidut digiopetusaineiston videot voivat parhaimmillaan tukea oppilaiden kielen oppimista samalla, kun ne voivat toimia kielitietoisemmän toiminnan mallina opettajille. Nämä seikat tekevät videoiden toteuttaman kielitietoisuuden kriittisestä tarkastelusta merkityksellistä.

Kuten edeltä selviää, kielitietoisuudelle on moninaisia määritelmiä, ja aihetta voidaan tutkia monista eri näkökulmista käsin. Omassa tutkimuksessani tarkastelen kielitietoisuutta kieliorientaatioiden sekä kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden näkökulmista. Tavoitteenani on kuvata kielitietoisuuden ilmenemistä digiopetusaineiston videoissa vastaamalla seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millä tavoin monikielisyyttä huomioidaan opetusvideoissa eksplisiittisesti?
2. Minkälaisin kielellisesti vastuullisin opetuskäytäntein opetusvideoissa tuetaan opetuskielen ymmärtämistä ja oppimista?
3. Miten eri kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden käyttöönotto painottuu opetusvideoissa?

Oppimateriaaleja voidaan pitää vaikutusvaltaisena tulkintana siitä, mitä opetussuunnitelman tavoitteet käytännössä tarkoittavat (Satokangas 2020, 140). Koska oppimateriaalit rakentuvat opetussuunnitelman tavoitteiden pohjalta, oletan, että opetussuunnitelmassa korostuvan kielitietoisuuden merkitys näkyy myös digiopetusaineiston videoissa monin eri tavoin. Toisaalta aikaisempi tutkimus paljastaa, etteivät oppimateriaalit välttämättä mukaile opetussuunnitelmaan kirjattuja tavoitteita monikielisuuden huomioon ottamisesta (Suuriniemi 2023). Tutkimuksessani kuvaan, millaisena käytännön toimintana kielitietoisuus ilmenee laajalti käytetyn suomalaisen oppimateriaalisarjan videoissa.

Tutkielmassani olen hyödyntänyt suuriin kielimalleihin pohjautuvaa tekoälyä. Tekoälyä olen käyttänyt tutkimusasetelman ideointiin sekä yksittäisten tutkimusjulkaisujen suomentamiseen ja analysointiin. Tekoälyä olen hyödyntänyt myös aineiston luokittelussa yksittäisten tapausten koodauslogiikan systemaattisuuden tarkistamiseen. Lisäksi olen hyödyntänyt tekoälyä lähdeluettelon muotoiluun. Tutkielmani aineisto on saatavilla julkisesti, enkä ole tutkielmassani käsitellyt henkilötietoja tai muita luottamuksellisia tietoja. Luottamuksellisia tietoja en ole näin ollen syöttänyt myöskään tekoälylle.

Tekoälyn hyödyntämisen tarkoituksena on ollut tehostaa tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon omaksumista, syventää omaa ajattelua tekoälyn tarjoamien näkökulmien pohjalta sekä varmistaa analyysin systemaattisuus ja tarkkuus. Tutkijana vastaan tutkielmani tiedon oikeellisuudesta. Olen tiedostanut tutkielmaa tehdessäni mahdollisuuden tekoälyn tuottaman sisällön virheellisyyteen ja suhtautunut tekoälyn ehdotuksiin kriittisesti. Kuvaan tekoälyn käyttöä tarkemmin tutkimusmenetelmää käsittelevässä luvussa 3.2.

Seuraavassa luvussa esittelen tutkimukseni teoreettisen taustan. Luvussa 3 kuvaan tutkimukseni aineiston sekä menetelmän. Tutkielmani neljännessä luvussa esittelen ja analysoin tutkimukseni tulokset. Lopuksi, luvussa 5, kokoan tutkimukseni tulokset ja pohdin tulosten merkitystä sekä esitän suosituksia kielitietoisempien oppimateriaalien kehittämiseksi.

2 Teoreettinen tausta

2.1 Kielen oppiminen yksilöiden välisenä yhteistoimintana

2.1.1 Sosiokulttuurinen näkökulma kielen oppimiseen

Kouluun kiinnittyvä kielitietoisuuden tutkimus asettuu kielitieteen ja kasvatustieteen välimaastoon (Repo 2023, 35). Tällaista poikkitieteellistä, kieltä ja koulutusta yhdessä tarkastelevaa tutkimuskenttää kutsutaan englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa nimellä *educational linguistics* (Spolsky 2022, 5), joka voidaan suomentaa esimerkiksi kouluun liittyväksi lingvistiikaksi. Kielitietoisuuden oppimisympäristön syntymisen mahdollistamiseksi on keskeistä ymmärtää kielen oppimisen periaatteita (Repo 2023, 40). Tutkimuksessani lähestyn kielen oppimista hyödyntäen sosiokulttuurista oppimisteoriaa, joka perustuu ajatukseen oppimisesta sosiaalisena ilmiönä (Vygotsky 1978).

Sosiokulttuurisen teorian käsitysten mukaisesti yksilöt kehittyvät ollessaan osallisina kulttuurisesti, kielellisesti ja historiallisesti muotoutuneissa ympäristöissä, joita ovat esimerkiksi perhe ja vertaissuhteet, sekä institutionaalisissa konteksteissa, joita koulut ja työpaikat puolestaan ovat. Teoria korostaa myös kielen merkitystä ihmisen toimintaa ohjaavana välineenä: kielen avulla ihmiset ovat yhteydessä maailmaan, toisiin ihmisiin sekä itseensä. (Lantolf ym. 2015.) Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen ajatuksiin pohjaten kielitaidon kehittyminen nähdään nykyisin kielenkäyttötapoihin sosiaalistumisena (Aalto & Mustonen 2020). Näkemyksen mukaan ei ole tarpeen erottaa toisistaan kielen oppimisen prosesseja sen perusteella, koskevatko ne kieltä syntymästään lähtien käyttäneitä vai kielen vasta myöhemmin omaksuneita oppijoita: sekä äidinkieleen että toiseen tai vieraaseen kieleen sosiaalistuminen jatkuu läpi elämän (Piippo ym. 2016, 204–205).

Sosiokulttuurisen oppimisteorian mukaan ihmisen kognitiivisen toiminnan tärkeimmät muodot kehittyvät vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tästä syystä myös koulujen opetustilanteet nähdään yksilön kehityksen näkökulmasta hyvin keskeisinä. (Lantolf ym. 2015.) Teorian ajatusten mukaisesti oppilas ja opettaja nähdään oppimistilanteen aktiivisina osapuolina. Opettajalta saamansa väliaikaisen tuen avulla oppilas on myöhemmin kykeneväinen suoriutumaan vastaavista tehtävistä itsenäisesti. (Gibbons 2014, 14, 16.)

Tämän sosiokulttuurisen teorian ydinajatuksen Vygotsky on kirjoituksissaan summannut toteamalla, että se, mikä oppijalta onnistuu tänään yhteistyöllä, onnistuu tältä huomenna itsenäisesti (Vygotsky 1978, 87).

Sosiokulttuuriseen teoriaan liittyy keskeisesti lähikehityksen vyöhykkeen käsite (engl. *zone of proximal development*). Lähikehityksen vyöhyke on lapsen oppimisen kannalta optimaalinen tila lapsen nykyisen ja saavutettavissa olevan kehitystason välissä. Aikuisen tuen tai osaavamman vertaisen tuen avulla lapsen on mahdollista saavuttaa seuraavia kehitystasoja. (Vygotsky 1978, 86.) Oppimisen voidaan siis ajatella tapahtuvan juuri silloin, kun opettajan tukea tarvitaan, sillä tällöin työskentely todennäköisesti tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä (Gibbons 2014, 16).

Oma tutkimukseni ei kohdistu perinteisiin opetustilanteisiin, joissa vuorovaikutustilanteen osapuolina ovat institutionaalista ammattiaan harjoittava opettaja ja oppilas. Kuitenkin tavoite oppijan oppimisen ja itsenäisyyden edistämisestä on sama riippumatta siitä, onko kyseessä aito opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutustilanne, vaiko videon pohjalta rakentuva oppimistilanne, jossa oppija asemoidaan pedagogisen viestinnän vastaanottajaksi.

Opettajan antamasta tuesta käytetään sosiokulttuurisen teorian yhteydessä termiä *scaffolding*, joka suoraan suomeksi käännettynä merkitsee rakennustelinettä. Käsitettä ovat käyttäneet ensi kertaa Wood, Bruner ja Ross (1976) varhaislapsuuden kehitystä käsittelevässä tutkimuksessaan. Käsitteen tarkoituksena on kuvata rakentumiseen vertautuvan yksilön kehityksen vaiheittaisuutta: ennen rakennelman valmistumista tarvitaan tukea, jonka avulla rakennelma voi myöhemmin seistä itsenäisesti (Gibbons 2014, 16). Suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa tällaisten tukikäytänteiden hyödyntämistä kutsutaan rakennustelineopetukseksi (Harmanen & Kuukka 2020, 25). Tutkimuksessani tarkastelen opetusvideoita juuri näiden myös kielellisesti vastuullisiksi opetuskäytänteiksi kutsuttujen tukimuotojen näkökulmasta (ks. Alisaari & Heikkola 2022). Esittelen kielellisesti vastuullisia opetuskäytänteitä tarkemmin kielellisesti vastuullista opetusta käsittelevässä luvussa 2.2.3.

Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvatussa oppimiskäsityksessä oppimisen nähdään tapahtuvan vuorovaikutuksessa, johon oppijan lisäksi osallistuvat toiset oppilaat, opettajat sekä koulun muut aikuiset.

Lisäksi kielen keskeinen asema oppimisessa korostuu opetussuunnitelman perusteissa. (POPS 2014, 17.) Näin ollen sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen voi ajatella muodostavan opetussuunnitelmalle teoreettisen pohjan.

2.1.2 Monikielisyys suomalaisissa kouluissa

Monikielisyydelle esitetään tutkimuskirjallisuudessa toisistaan eriäviä määritelmiä. Linderoos (2016) käyttää tutkimuksessaan määritelmää, jonka mukaan monikielinen ihminen hallitsee vähintään kaksi kielijärjestelmää ja pystyy kommunikoimaan sujuvasti niistä kullakin. Lisäksi Linderoos korostaa kielitaidon dynaamisuutta, joka tarkoittaa kielen muuntuvuutta käyttötarpeiden mukaan. Nykyisin monikielisyyden käsitettä käytetään usein kaksikielisyyden käsitteen sijaan (Piippo 2021, 22). Koulun kontekstissa käytettävällä monikielisen oppijan käsitteellä voidaan puolestaan viitata monikielisiin oppilaisiin riippumatta siitä, onko koulussa käytettävä kieli yksi oppilaan ensikielistä vaiko hänelle vielä melko uusi kieli (Suuriniemi 2023, 16).

Vaikkei monikielisyys ilmiönä ole uusi niin maailmalla kuin Suomessakaan, voidaan sen kasvua pitää yhtenä suomalaista yhteiskuntaa ja koulutusta keskeisesti muokkaavista tekijöistä (Suuriniemi 2023, 15). Kielellisen moninaisuuden kasvusta kertoo suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden määrän kasvu. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus - oppimäärää voivat opiskella ne oppilaat, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame tai joiden tausta on muutoin monikielinen (POPS 2014, 118). Opetushallinnon tilastopalvelun Vipusen mukaan vuosina 2024–2025 peruskoulun oppilaista 58 000 opiskeli suomea toisena kielenä (Vipunen 2024/2025). Vastaava luku oli vuosien 2019–2020 osalta verrattain matala, vain noin 36 000 (Vipunen 2019/2020). Nopeasti kasvava monikielisyys murtaa aiempaa, kansallisvaltioiden syntyyn ja nationalismin ideologiaan kytkeytyvää koulustraditiota, joka perustui ajatukseen valtion yksikielisyydestä (Suuriniemi 2023, 16; Piippo ym. 2021, 6).

Kielellisen moninaisuuden kasvaessa näkökulmat monikielisyyteen ovat muuttuneet myös kielen oppimisen ja opetuksen tutkimuksen kentällä. Monikielisyyden rinnalla käytetään esimerkiksi limittäiskieleilyn ja plurilinguaalisuuden käsitteitä, jotka korostavat yksilön monimuotoisten ja dynaamisten kieliresurssien hyödyntämistä. (Piippo 2021, 22.) Yksilön monesta kielestä koostuvaan kielitaitoon viitataan usein kielivarannon käsitteellä (Nissilä 2022).

Mainitut monikielisyyttä koskevat käsitykset löytyvät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014), joissa monikielisuuden todetaan olevan yksi kulttuurisen moninaisuuden ilmentymistä ja jokaisen yhteisön jäsenen todetaan olevan monikielinen.

Opetussuunnitelmassa painotetaan, että eri kielten rinnakkainen käyttö on luonteva osa koulun arkea ja kieliä arvostetaan. (POPS 2014, 28.) Tällaisiin kieleen ja sen puhujiin liittyviin käsityksiin ja uskomuksiin voidaan viitata myös kieli-ideologian käsitteellä (Woolard 1998).

Lisääntyessään monikielisyys asettaa uusia vaateita koulujen kielipolitiikalle (Suuriniemi 2023, 15). Opetussuunnitelmaan aukikirjoitetut kieli-ideologiat eivät yksin riitä ratkaisemaan luokkahuoneiden arjessa ilmeneviä, oppilaiden kielellisten taustojen moninaisuuteen liittyviä epäkohtia, joista keskeisenä voidaan erottaa suomea ensikielenään ja suomea toisena tai vieraana kielenä puhuvia oppilaita koskevat toisistaan eriävät, opetussuunnitelmatasolla implisiittiset vaatimukset. Ensikieleltään muiden kuin suomenkielisten oppilaiden odotetaan oppivan opetuksessa käytetty kieli samaan aikaan, kun heidän odotetaan oppivan opetuksen sisällöt kyseisellä kielellä (Kuukka 2020, 20). Vaatimus asettaa nämä oppilaat eriarvoiseen asemaan niiden oppilaiden kanssa, jotka ovat tottuneet operoimaan opetuksessa käytetyllä kielellä syntymästään lähtien (Gibbons 2014, 10). Koulutuksen tehtävänä on näistä lähtökohtien synnyttämistä eroista huolimatta vähentää oppimistulosten ikäluokittain esiin tulevaa hajontaa (Juvonen ym. 2023, 187). Kielitietoisuus on yksi niistä keinoista, joiden avulla voidaan vastata kasvavan kielellisen moninaisuuden tarpeisiin (Repo 2023, 35).

2.2 Kielitietoisuus kielellisesti vastuullisen opetuksen perustana

2.2.1 Kielitietoisuus käsitteenä

Kielitietoisuus (engl. *language awareness*) on käsitteenä monimerkityksinen ja sitä käytetään eri tutkimustraditioissa erilaisin painotuksin. Kognitiivista psykologiaa ja psykolingvistiikkaa käsittelevässä kirjallisuudessa käsitettä käytetään esimerkiksi fonologisen, morfologisen sekä syntaktisen tietoisuuden tutkimuksen yhteydessä. Kielitietoisuutta voidaan tarkastella myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta, jolloin korostetaan kielen merkitystä kaikessa inhimillisessä toiminnassa sekä sitä, miten kieli voi osallistua erottelun ja eriarvoistamisen rakentamiseen. (Dufva 2018.)

Pedagoginen, äidinkielen ja vieraiden kielten opetuksen perinne, johon myös oma tutkimukseni asettuu, ymmärtää kielitietoisuuden opetuksen tavoitteena ja välineenä (Dufva 2018). Koulun ja opetuksen kontekstissa määriteltyyn kielitietoisuuteen liittyy oppilaiden kielellisten resurssien arvostamisen ja huomioimisen lisäksi kielen merkityksen tiedostaminen opetuksessa, oppimisessa ja arvioinnissa (Harmanen & Kuukka 2020, 27). Tällä tavoin ymmärretyn kielitietoisuuden juuret juontavat erityisesti 1980-luvun brittiläisestä Language Awareness -liikkeestä. Liike syntyi pyrkimyksestä vahvistaa erityisesti sosiaalisesti heikommista lähtökohdista tulevien oppilaiden kielellisiä taitoja sekä parantaa heidän mahdollisuuksiaan osallistua koulun toimintaan. (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019, 2.) Tämä tavoite puolestaan motivoitui havainnosta, jonka mukaan oppilaiden erilaiset taustat heijastuivat heidän kielellisiin valmiuksiinsa ja johtivat näin ollen epätasa-arvoon kouluopetuksessa (James & Garrett 1991, 4).

Myös suomalaisessa koulutusjärjestelmässä korostetaan kielitietoista ja monikielistä pedagogiikkaa, jonka tarkoituksena on vahvistaa koulutuksellista yhdenvertaisuutta (Repo 2023, 7; POPS 2014). Viime vuosina kasvatussociologinen tutkimus on nostanut esiin, miten kieli osallistuu yhteiskunnan uudelleentuottamisen prosessiin rakentamalla pääsyä koulutuksen tuottamiin kvalifikaatioihin (Juvonen ym. 2023, 187). Kielitaitoon liittyvät haasteet voivat selittää esimerkiksi maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutuspolkujen katkonaisuutta (Laaksonen 2024, 5–6). Kielitietoisuuden toiminnan pyrkimyksenä onkin kyseenalaistaa kielenkäytön tapoja ja muuttaa niitä tasa-arvoisemman yhteiskunnan kehittämisen mahdollistamiseksi (Lilja 2017, 26).

Vaikka kielitietoisuutta pidetään keskeisenä keinona vastata kasvavan monikielisyyden tarpeisiin, tutkimuskirjallisuudessa korostetaan, ettei kielitietoisuus liity ainoastaan maahanmuuttotaustaisiin oppilaisiin: kielitietoisuus edistää oppimista oppilaasta tai hänen taustastaan riippumatta (Vaarala ym. 2021, 17). Kuukka (2020, 19) painottaa kaikkiin oppilaisiin ja opiskelijoihin viitaten, miten koulussa käytetyn kielen ymmärtäminen on ehtona koulutuksen mielekkyydelle ja kiinnostavuudelle.

Kielitietoisuus on määritelty myös pedagogisen tradition sisällä monin eri tavoin. Käsitteellä viitataan yhtäältä ymmärrykseen oppiaineiden kielestä ja kielenkäyttötilanteista ja toisaalta kielitietoisuus voidaan käsittää yleisemmin ymmärryksenä oppimisesta tiedonrakenteluna (Aalto & Mustonen 2020, 110–111).

Kielitietoisuuteen kuuluu myös tietoisuus yhteisön kielellisestä moninaisuudesta (Niemelä 2020, 77). Kielitietoisesti toimiva koulu tekee maailman kielellisen diversiteetin oppilaille näkyväksi ja kannustaa oppilaita monipuoliseen kieliresurssien rinnakkaiseen hyödyntämiseen ja käyttöön (Honko & Mustonen 2018).

Luokkahuoneen tasolla kielitietoisuus ilmenee esimerkiksi siinä, miten kieli muotoineen tulee huomioiduksi osana muuta oppimista sekä siinä, miten metakielellinen tieto eli tieto kielen rakenteista sekä kielen käyttöön liittyvä aktiivinen pohdinta korostuvat. Toisaalta kielitietoisuus voi ilmetä luokkahuoneessa esimerkiksi kielellisenä luovuutena, jolla tarkoitetaan kielen merkityksillä, muodoilla tai muodon ja merkityksen välisellä suhteella leikittelyä. (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019.) Esittelen kielitietoisuuden luokkahuoneen ja opetuksen käytäntöjä tarkemmin kielellisesti vastuullista opetusta käsittelevässä luvussa 2.2.3.

2.2.2 Kielitietoisuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) koulu tuodaan esiin osana kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa. Monimuotoisessa yhteiskunnassa erilaiset identiteetit, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain. Koulu nähdään oppivana yhteisönä, joka arvostaa ja hyödyntää ympäristön kulttuurista, uskonnollista, katsomuksellista sekä kielellistä monimuotoisuutta. Oma kieli ja kulttuuri nähdään yksilön perusoikeutena. (POPS 2014, 28.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) yhteisön kielitietoisuuden todetaan ilmenevän kieliin kohdistuvia asenteita koskevissa keskusteluissa sekä siinä, miten kielen keskeinen merkitys ymmärretään oppimisen, vuorovaikutuksen sekä yhteistyön mahdollistajana. Kielitietoiseen yhteisöön liittyy myös ymmärrys siitä, että kukin oppiaine on kieleltään, tekstikäytännöiltään sekä käsitteistöltään erilainen. (POPS 2014, 28.) Oppilaiden kielitietoisuuden vahvistuminen mainitaan myös yhdeksi suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtävistä kullakin perusopetuksen vuosiluokalla (POPS 2014, 103, 159, 287).

Kielitietoisuutta pidetään lähtökohtana suomalaisen peruskoulun toimintakulttuurille (Harmanen & Kuukka 2020, 30). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kielitietoisuuden käsite esiintyy useassa yhteydessä, ja sillä viitataan myös opettajan tehtävään toimia koulussa kielellisenä mallina ja oman oppiaineensa kielen opettajana (POPS 2014, 28).

Opetussuunnitelman perusteissa käsitettä ei kuitenkaan määritellä sen tarkemmin, eivätkä opetussuunnitelman perusteet toisaalta anna ohjeita siitä, miten kielitietoisuutta tulisi käytännön tasolla toteuttaa (Heikkola ym. 2022a, 3; POPS 2014). Kielitietoisuuden käsitteen monimerkityksisyyden vuoksi olen muiden kielitietoisuutta tutkineiden, esimerkiksi Alisaaren ja Heikkolan (2020) sekä Revon (2023) tavoin päätenyt käyttämään tutkimuksessani käsitettä *kielellisesti vastuullinen opetus*, joka sisältää ajatuksen kielitietoisesta opetuksen rakentumisesta konkreettisten, kielellisesti vastuullisten pedagogisten käytäntöjen varaan (ks. Alisaari & Heikkola 2022).

2.2.3 Kielellisesti vastuullinen opetus

Lucas ja Villegas (2011; 2013) käyttävät termiä *linguistically responsive teaching*, jonka Alisaari ja Heikkola (2020) ovat muokanneet muotoon *kielellisesti vastuullinen opetus*. Myös Aallon ja Tarnasen (2015) suomentamat käsitteet *kielisensitiivinen opetus (language-sensitive teaching)* (Bailey ym. 2008), *opettajan kielellinen tietoisuus (teacher language awareness)* (Andrews 2001) sekä *pedagoginen kielitieto (pedagogical language knowledge)* (Galguera 2011) asettuvat käsitteellisesti kielellisesti vastuullisen opetuksen lähimaastoon. Kukin mainituista käsitteistä liittyy kielen merkityksen tiedostamiseen oppimisessa (Alisaari & Heikkola 2020).

Alisaari ja Heikkola esittävät, että juuri kielellisesti vastuullisen opetuksen käsite kuvaa osuvasti sitä aktiivista vastuullisuutta, joka opettajalla on kielen oppijoiden oppimisprosessien ohjaajana. Kielellisesti vastuullisen opetuksen käsite kattaa sekä opettajien pedagogiset taidot että pedagogisen vastuullisuuden, minkä vuoksi käsite vastaa myös opetussuunnitelmissa kuvattuja toimintatapoja monimerkityksistä kielitietoisuuden käsitettä paremmin. (Alisaari & Heikkola 2020.)

Vaikka omassa tutkimuksessani tarkastelen kielellisesti vastuullisen opetuksen toteutumista digiopetusaineiston videoissa sen sijaan, että tutkimuksen kohteena olisivat aidot opetustilanteet tai opettajat, sopii kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys tutkielmani teoreettiseksi lähtökohdaksi. Kielellisesti vastuullisen opetuksen käsite kattaa ne kielitietoisuuden ja kielitietoisesta toiminnan osa-alueet, joiden näkökulmasta käsin lähestyn aineistoa omassa tutkimuksessani.

Digiopetusaineistoon suunniteltu kielitietoisuus ja kielellinen vastuullisuus välittyvät videoilla esiintyvien – opettajan roolia toteuttavien – henkilöiden toiminnasta, ja videoita voidaan tarkastella kielellisesti vastuullisen opetuksen näkökulmasta, vaikka videoilla esiintyvät henkilöt eivät olisi institutionaaliselta asemaltaan opettajia.

Lucasin ja Villegasin kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys (2011; 2013) koostuu kahdesta pääluokasta. Kielellisesti vastuulliseen opetukseen sisältyvät viitekehysten mukaan ensinnäkin opettajien orientaatiot. Toiseksi kielellisesti vastuullinen opetus sisältää opettajan kieleen liittyvät tiedot ja taidot. Opettajan asenteisiin liittyvien orientaatioiden luokka sisältää sosiolingvistisen tietoisuuden, kielellisen moninaisuuden arvostamisen sekä pyrkimyksen oppilaiden tukemiseen. Kieleen liittyvät tiedot ja taidot viittaavat ensinnäkin tietoon kielen oppijoiden kielellisistä taustoista, kokemuksista ja kyvyistä sekä kielen oppimisen periaatteista. Kielellisesti vastuullisen opettajan taidot puolestaan liittyvät näiden tietojen huomioimiseen opetusta toteutettaessa. Lisäksi tiedot ja taidot kattavat luokassa käytettävän kielen aiheuttamien haasteiden tunnistamisen sekä erinäiset menetelmät kielen oppijoiden oppimisen edistämiseksi. (Lucas & Villegas 2013.) Seuraavaksi esittelen tähän Lucasin ja Villegasin esittämään kahtiajakoon perustuen kielellisesti vastuullisen opetuksen periaatteita liittäen viitekehysten osaksi muuta aihetta koskevaa tutkimuskirjallisuutta.

Lucasin ja Villegasin viitekehysten (2013) ensimmäisen pääluokan mukaan kielellisesti vastuullinen opetus rakentuu opettajan kieleen liittyvistä orientaatioista. Kielellisesti vastuullinen opettaja ymmärtää, että oppijan kieli, kulttuuri ja identiteetti kietoutuvat yhteen ja että yksilölliset kulttuuriset identiteetit vaikuttavat kielen oppimiseen ja koulumenestykseen. Lisäksi kielellisesti vastuullinen opettaja arvostaa ja vaalii kielellistä moninaisuutta, mikä näkyy konkreettisina tekoina opetuksessa. (Lucas & Villegas 2013.)

Suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa puhutaan kieliorientaatioista, joilla tarkoitetaan tietoisia tai tiedostamattomia suhtautumistapoja kieliin, kielenkäyttöön tai niiden puhujiin (Suuriniemi 2023, 41). Kieliorientaatiot voidaan ymmärtää kieli-ideologioiden kontekstiriippuvaisina ilmentyminä (ks. Suuriniemi 2023). Kieliorientaatioita tutkimalla kieleen ja kielenkäyttöön liittyviä asenteita ja käsityksiä voidaan tarkastella monella eri tasolla (mt., 43). Omassa tutkimuksessani tarkastelen digiopetusvideoiden kieliorientaatioita siitä näkökulmasta, miten opetusvideoissa huomioidaan ja arvostetaan monikielisyttä

eksplisiittisesti. Kieliorientaatiot ymmärretään siis tutkimuksessani tavoiksi, joilla monikielisyys joko tulee videoissa huomioiduksi tai jää huomiotta.

Tämän tutkimusnäkökulman yhteydessä voitaisiin käyttää myös *kriittisen monikielitetietoisuuden* käsitettä (engl. *critical multilingual language awareness*), jolla viitataan tietoisuuteen kieliin liittyvistä valtasuhteista, ideologioista, monikielisyuden limittäisestä läsnäolosta sekä kielellisten identiteettien moninaisuudesta (Suuriniemi 2023, 17; Lilja ym. 2017, 14; García 2017).

Monikielisyuden huomioon ottaminen voi opetuksessa tarkoittaa esimerkiksi oppilaiden käyttämien kielten näkyväksi tai kuulluksi tekemistä tai kannustamista oman kielen käyttöön (Cummins 2021, 363). Tällainen oppilaiden monikielisyuden ja kielelliset resurssit huomioon ottava opetus vaikuttaa oppimismahdollisuuksiin monella tapaa. Ensinnäkin oppilaiden monikielisten resurssien hyödyntäminen voi toimia pedagogisena tukena, joka lisää koulun opetuskielellä tapahtuvan opetuksen saavutettavuutta (Cummins 2021, 401). Mahdollisuus oman kielen hyödyntämiseen vaikuttaa lisäksi myönteisesti oppilaan minäkuvaan sekä oppimismotivaatioon (Cummins 2000). Huomioimalla oppilaiden taustat voidaan syventää oppimista sekä vahvistaa oppilaiden kielellistä ja kulttuurista identiteettiä (Cummins 2000, 275). Lisäksi monikielisyuden ja eri kielet huomioivalla opetuksella voidaan rakentaa kielellisen moninaisuuden hyväksyvää ilmapiiriä sekä mahdollistaa kielihierarkioiden purkamista (Lehtonen 2021, 86; Alisaari & Heikkola 2022, 4). Monikielisyuden huomiotta jättäminen taas saattaa johtaa monikielisten oppijoiden potentiaalin osittaiseen sivuuttamiseen (Suuriniemi 2023, 94).

Lucasin ja Villegasin viitekehyksen (2013) toinen, opettajan tiedot ja taidot käsittävä pääluokka sisältää kielen oppimista edistävien opetusmenetelmien hyödyntämisen. Tämä on toinen niistä näkökulmista, joista käsin lähestyn digiopetusaineiston kielitetietoisuutta tutkimuksessani. Videoissa kielellisesti vastuullisten menetelmien soveltaminen ilmenee kielellisesti vastuullisina opetuskäytänteinä, joita tutkimuskirjallisuudessa esitellään monenlaisia (ks. Alisaari & Heikkola 2022). Tässä yhteydessä keskityn kuitenkin vain sellaista opetuskäytänteiden esittelyyn, joita on mahdollista tunnistaa videoista koostuvasta aineistosta.

Kuten luvusta 2.1 käy ilmi, tutkimukseni asettuu sosiokulttuurisen (kielen) oppimisen kontekstiin, jossa oppiminen nähdään Vygotskyn ajatusten mukaisesti yhteistyöhön perustuvana toimintana. Oppimista tapahtuu, kun oppija ja tätä tietävämpi toinen osapuoli osallistuvat jaetun, tavoitteellisen tehtävän suorittamiseen. (Vygotsky 1978, 87.) Tähän Vygotskyn ajatukseen pohjaten sosiokulttuurisen oppimisteorian piirissä käytetään edellä kuvatun yhteistyössä tapahtuvan oppimisen yhteydessä termiä *scaffolding*. Saamansa tuen avulla oppija voi suoriutua vastaavanlaisesta tehtävästä myöhemmin ilman tukea. (Gibbons 2014.) Myös Lucasin ja Villegasin viitekehyksessä tukikäytänteisiin viitataan scaffolding-käsitteellä (Lucas & Villegas 2013).

Hammond ja Gibbons (2005) ovat esittäneet scaffolding-mallin (engl. *model of scaffolding*), joka keskittyy Lucasin ja Villegasin viitekehystä konkreettisemmin opetuskäytänteisiin, joiden tarkoituksena on opetuskielen ymmärtämisen ja oppimisen tukeminen. Scaffolding-malli jakautuu makro- ja mikrotasolle, joista ensimmäisessä korostuu opetuksen suunnittelu sisältäen esimerkiksi semioottisten järjestelmien (engl. *semiotic systems*) hyödyntämisen. Käytännössä tällaisten järjestelmien käyttö tarkoittaa esimerkiksi kuvien, värien, eleiden sekä multimodaalisten resurssien hyödyntämistä suullisen ilmaisun ohella ymmärryksen tukemiseksi (Hammond & Gibbons 2005, 16). Mallin makrotasolle asettuvat myös esimerkiksi oppilaiden aikaisemman tietämyksen huomioon ottaminen sekä metalingvistisen ja metakognitiivisen tietoisuuden kehittäminen, joka liittyy esimerkiksi kompleksisten ja abstraktien käsitteiden selittämiseen sekä tarkoitukselliseen opetuskielen oppimisen tukemiseen aiheisisältöjen opetuksen rinnalla (mt., 13, 18–20).

Niin ikään scaffolding-mallin mikrotasolle kuuluu oppilaiden aikaisempien, esimerkiksi koulun ulkopuolisten kokemusten huomioiminen. Ymmärtämistä tuetaan mallin mukaisesti myös liittämällä opeteltava asia laajemmin osaksi tulevia tavoitteita ja oppimiskokonaisuuksia. (Hammond & Gibbons 2005, 20–22.) Tällaista opettajan hyödyntämää merkitysten rakentamisen keinoa kutsutaan myös kontekstualisoinniksi (Teemant ym. 2014, 138; Tharp 2000). Myös esimerkiksi keskeisimpien sisältöjen kertaaminen opetustuokion lopuksi on mikrotasolle lukeutuva käytänte (Hammond & Gibbons 2005, 22).

Mallissa mikrotasolle sisältyvät siis opetustilanteen vuorovaikutuksessa syntyvät oppimisen tukemisen keinot (Hammond & Gibbons 2005, 20). Omassa tutkimuksessani tarkastelen

opetusvideoita, minkä vuoksi kyseessä on aina ennalta suunniteltu opetustilanne. Tällä tavoin ajateltuna oman tutkimukseni tavoitteet liittyvät scaffolding-mallissa makrotasolle, jolla opetuksen suunnittelu korostuu. Kuitenkin hyödynnän mallia analyysini tukena soveltuvin osin sekä sen makro- että mikrotasojen opetuskäytänteet huomioiden.

Tutkimuskirjallisuudessa esitellään myös muita sosiokulttuurisen oppimisteorian ajatuksiin sekä yhteistyöhön pohjaavia pedagogisia käytänteitä, joiden tarkoituksena on edistää oppimista erityisesti monikielisissä luokkahuoneissa. Esimerkiksi Tharn (2000, 13–41) sekä Teemant ynnä muut (2014) korostavat opettajan roolia esimerkin näyttäjänä ja kielellisenä mallina. Opettajan tehtävänä on tukea kielen kehitystä esimerkiksi uudelleenmuotoilemalla tekstiä tai mallintamalla oikeanlaista kielenkäyttöä (Teemant ym. 2014, 138). Yhtenä kielellisesti vastuulliseen opetukseen kuuluvana opetuskäytänteenä mainitaan myös opetuksen aikainen toisto, jonka avulla niin kielen kuin sisällönkin omaksuminen helpottuu erityisesti opetuksen kieltä toisena kielenä käyttävillä oppilaille (Lucas & Villegas 2013, 105).

Kuukka (2020) toteaa monien opettajien toteuttavan edellä lueteltuja kielitietoisia työtapoja intuitiivisesti. Hän kuitenkin korostaa, että kielitietoisten opetuskäytänteiden käytön tulisi olla järjestelmällistä ja systemaattista (Kuukka 2020, 22). Omassa tutkimuksessani keskityn tarkastelemaan edellä esiteltyjen kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden ilmenemistä sekä sitä, miten usein näitä eri opetuskäytänteitä hyödynnetään videoissa oppimisen tukemiseksi. Seuraavassa luvussa esittelen tarkemmin tutkimukseni aineiston ja kuvaan tutkimusmenetelmän.

3 Aineisto ja menetelmä

3.1 Särmän digiopetusaineiston videot

Oppikirjat ja niiden oheismateriaalit ovat keskeinen osa opettajien ja oppilaiden arkea peruskouluissa. Oppimateriaalina voidaan pitää kaikkea opetuksessa käytettävää materiaalia (Karvonen 2019, 14; Luukka ym. 2008). Oppikirjoja ja niiden oheismateriaaleja koskevaa tutkimusta on tehty runsaasti eri tieteenaloilla. Tutkijoita ovat kiinnostaneet erityisesti oppikirjojen sisällöt, joita on lähestytty monista eri näkökulmista (Karvonen ym. 2017, 39). Oppikirjat ja -materiaalit vaikuttavat keskeisesti opettajien pedagogisiin ratkaisuihin ja luokkahuonetoimintaan, mikä tekee niitä koskevasta tutkimuksesta merkityksellistä (Suuriniemi 2023). Oppikirjoja ja -materiaaleja tutkimalla voidaan tuottaa arvokasta tietoa niin opettajille ja oppikirjailijoille kuin kustantajille ja tutkijoillekin (Satokangas ym. 2021, 39).

Oman tutkimukseni aineisto koostuu yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden oppimateriaalisarja Särmän vuosiluokkien 7–9 digiopetusaineistoon sisältyvistä videoista. Videoita voivat katsella ja esittää oppilaille opettajat, joilla on käyttöoikeus edellä mainittuun oppimateriaalisarjaan. Videot muodostavat keskeisen osan digiopetusaineiston kokonaisuudesta, ja ne on sijoitettu digiopetusaineistossa useimmiten ehdotetun etenemisjärjestyksen alkupäähän. Opettajat voivat esimerkiksi hyödyntää videoita uutta aihetta käsiteltäessä ennen kuin oppilaat siirtyvät työskentelemään tehtävien parissa itsenäisesti. Lopulta oppimateriaalien hyödyntämisen tavan määrittävät kuitenkin opettajat. Opetuksen tavoitteiden saavuttamista tukevien oppimateriaalien valitseminen ja tarkoituksenmukainen hyödyntäminen muodostavat keskeisen osan opettajan työstä (Karvonen 2019, 15).

Videoiden yhteydessä on myös kysymyksiä, joita oppimateriaalia käyttävät opettajat voivat halutessaan hyödyntää videon sisällön käsittelyn tukena. Esimerkiksi otsikointia käsittelevän opetusvideon yhteydessä esitetään seuraavat kysymykset: *Mitä otsikointitapoja videolla esitetään? Millainen on hyvä otsikko?* Tutkimuksessani en kuitenkaan tarkastele videoita suhteessa näihin kysymyksiin. Tutkimukseni keskiössä ei ole sen huomioon ottaminen, millä tavoin opettajat mahdollisesti hyödyntävät opetusvideoita opetuksensa tukena.

Riippumatta siitä, millä tavoin videoita hyödynnetään osana opetusta, opetuksessa käytettynä videot välittävät muiden oppimateriaalien tavoin sekä oppilaille että opettajille käsityksiä

siitä, mikä on maailmassa – siis myös kielellisesti ja pedagogisesti – tärkeää ja arvokasta (Suuriniemi 2023, 51). Näihin käsityksiin sisältyvät kieliorientaatiot sekä käsitykset kielen ymmärtämistä ja oppimista tukevan opetuksen käytännöistä.

Kun huomioidaan kaikki oppimateriaalin sisältämä videomateriaali, videoita on saatavilla suurimpaan osaan digiopetusaineiston aiheista. Aiheet jakautuvat aineistossa kullakin vuosiluokalla seuraaviin osioihin: kirjoittaminen, puhuminen, kieli, media, kirjallisuus, tekstitieto, kielitieto sekä S2-kielitieto. Tutkimuksessani en kuitenkaan tarkastele osioita toisistaan erillään tai esimerkiksi vertaillen, vaan tavoitteena on tehdä läpileikkaus digiopetusaineiston videoihin kielellisesti vastuullisen opetuksen näkökulmasta.

Digiopetusaineistosta voidaan karkeasti erottaa kahdenlaisia videoita. Ensimmäiseen videoiden ryhmään lukeutuvat videot, joita tutkimuksessani kutsun *opetusvideoiksi*. Opetusvideot jäljittelevät aitoa opetustilannetta, jossa videoissa esiintyvä henkilö toimii opettajan roolissa uutta aihetta selittäen. Tällaista opetusmenetelmää, jossa uutta asiaa selitetään yhtä aikaa koko luokalle, voidaan nimittää *suoraksi opetuksiksi* (Saloviita 2013, luku I). Toiseen videoiden ryhmään lukeutuvat videot, joiden funktiona on niin ikään aiheen esittely, mutta jotka eroavat sisällöltään varsinaisista opetusvideoista. Tämä sisällöltään moninainen videoiden joukko koostuu esimerkiksi käsillä olevaa aihetta koskevista haastatteluista tai muusta mediasisällöstä. Tutkimukseni kuitenkin rajautuu koskemaan *opetusvideoiden* ryhmää, sillä tutkimukseni keskiössä ovat pedagogiset valinnat ja käytänteet. Tällaisia keskimäärin noin kahden minuutin mittaisia opetusvideoita on digiopetusaineistossa yhteensä 26. Opetusvideoita on saatavilla kirjoittamista, puhumista, kieltä, mediaa sekä kirjallisuutta koskeviin aihepiireihin. Selvästi suurin osa opetusvideoista käsittelee kirjoittamista. Tutkimusaineistoni on tutkittavan aiheen kannalta edustava, sillä se sisältää kaikki digiopetusaineiston opetusvideot.

3.2 Tutkimusmenetelmä

Olen tutkinut sitä, millä tavoin videoissa huomioidaan ja arvostetaan monikielisyyttä eksplisiittisesti. Toiseksi olen tarkastellut kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden hyödyntämistä. Mainitut piirteet ovat tutkimuskirjallisuuden mukaan kielitietoisien ja kielellisesti vastuullisen opetuksen keskeisiä lähtökohtia (ks. luku 2.2). Tavoitteena on ollut muodostaa kokonaiskuva yläkoulun Särmän digiopetusaineiston kielitietoisuudesta. Tämän kokonaiskuvan synnyttämiseksi olen analysoinut aineistoa laadullisesti ja lisäksi luokitellut sitä tilastollisesti.

Karvosen ynnä muiden (2017) mukaan oppimateriaalien tarkastelu nimenomaan laadullisin menetelmin on ollut yleistä. Tutkijat ovat nimittäneet tällaista oppimateriaaleja koskevaa laadullista tutkimusta useimmiten sisällönanalyysiksi (Karvonen ym. 2017, 46–47), jolla tarkoitetaan esimerkiksi kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Sisällönanalyysin menetelmää voidaan soveltaa, kun tavoitteena on luoda tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa (mt., 117). Myös oma tutkimukseni noudattaa sisällönanalyysin, ja tarkemmin teoriaohjaavan analyysin, periaatteita.

Analyysin ollessa teoriaohjaava se ei suoraan pohjautu yksittäiseen teoriaan tai malliin. Teoriaohjaavassa analyysissä kuitenkin käytetään apuna teoreettisia kytkentöjä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.) Teorian itsessään voidaan nähdä muodostuvan tutkimuksessa käytettävistä käsitteistä ja niiden välisistä merkityssuhteista (mt., 24). Teoriaohjaavassa analyysissä aikaisempi tieto ohjaa analyysia, mutta analyysin tarkoituksena ei ole esimerkiksi testata mitään olemassa olevaa teoriaa (mt., 109).

Vastatakseni opetusvideoiden kieliorientaatioita koskevaan tutkimuskysymykseen olen tarkastellut opetusvideoita siitä näkökulmasta, millä tavoin monikielisyys tulee niissä huomioiduksi tai jää huomioimatta. Lucasin ja Villegasin (2013) mukaan kielellisesti vastuullinen opetus sisältää konkreettisia, kielellisen moninaisuuden huomioon ottavia tekoja opetuksessa. Monikielisyyden eksplisiittinen huomioiminen voi ilmetä opetuksessa esimerkiksi siten, että oman kielen käyttöön kannustetaan (Cummins 2021, 363). Olen tarkastellut aineistoa systemaattisesti mahdollisten monikielisyyden huomioon ottavien diskursiivisten tai tekstuaalisten käytänteiden näkökulmasta.

Muodostaakseni kuvan kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden ilmenemisestä aineistossa olen käyttänyt kvantifiointia sisällönanalyysin apuna. Tällaista menetelmää, jossa sisältöä kuvataan kvantitatiivisin menetelmin, voidaan kutsua *tilastolliseksi sisällön erittelyksi* (Eskola & Suoranta 1998). Kvantitatiivisin menetelmin olen voinut tukea laadullista tulkintaani siitä, miten eri kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden käyttöönotto painottuu aineistossa.

Luokittelun olen toteuttanut Excel-taulukkolaskentaohjelmaa hyödyntäen. Olen luokitellut kussakin videossa esiintyvät kielellisesti vastuulliset käytänteet kategorioittain. Nämä analyysiyksiköt ovat muodostuneet aineiston pohjalta, mutta kategoriat on nimetty myös tutkimuskirjallisuudessa kielellisesti vastuullisiksi opetuskäytänteiksi (ks. luku 2.2.3). Analyysirungon olen muodostanut Lucasin ja Villegasin (2011; 2013), Hammondin ja Gibbonsin (2005) sekä Teemantin ynnä muiden (2014) esittelemien kielen oppimista tukevien opetuskäytänteiden pohjalta. Kvantifioimani kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden pääluokat alaluokkineen ovat seuraavat:

1. Semioottisten järjestelmien käyttö
 - a. Tekstitukeen perustuva kaksoiskoodaus
 - b. Tekstituen käyttö
 - c. Muun visuaalisen tuen käyttö
 - d. Eleiden käyttö
 - e. Äänitehosteiden käyttö
2. Kielen tietoinen huomioiminen
 - a. Käytön tietoinen huomioiminen
 - b. Merkityksen tietoinen huomioiminen
 - c. Muodon tietoinen huomioiminen
3. Toisto
4. Kontekstualisointi
5. Kielellinen mallintaminen

Luokittelussa olen huomioinut kielellisesti vastuullisen opetuskäytännön esiintymiskontekstin sekä sen pedagogisen tavoitteen, jota opetuskäytännöllä pyritään kussakin opetusvideon vaiheessa tukemaan. Olen lukenut yksittäisiksi esiintymiksi kaikki sellaiset opetusvideoiden kohdat, joissa jokin kielellisesti vastuullinen opetuskäytäntö aktivoituu osana opetusta joko ensimmäistä kertaa tai uudelleen palvelun videon kontekstissa uutta pedagogista näkökulmaa tai tavoitetta uuden opetuksen vaiheen sisällä.

Pedagoginen tavoite määrittyy sen mukaan, mitä oppijan odotetaan ymmärtävän ja oppivan kussakin opetuksen vaiheessa. Kun pedagoginen tavoite vaihtuu, myös uudelleen käytössä olevat opetuskäytännöt saavat uuden funktion, jolloin olen kirjannut ne uutena esiintymänä. Olen tarkastellut videoita jakaen ne kolmeen tai neljään vaiheeseen, joista kullakin on oma pedagoginen tavoitteensa. Tyypillisesti videoiden ensimmäisenä funktiona on aiheen esittely, joka tapahtuu opetusvideoissa useimmiten siten, että opetettava asia ankkuroidaan nuorten kokemusmaailmaan. Tämän jälkeen videon aihetta tai aiheita käsitellään yhdestä tai kahdesta näkökulmasta käsin. Osa videoista päättyy käsittelyyn, kun taas osassa lopetus tehdään näkyväksi esimerkiksi sisällön kertaamisella. Koodaus ei ole perustunut esimerkiksi opetuskäytäntöiden ajalliseen keston tai jokaisen yksittäisen käytännön kirjaamiseen, vaan eri opetuskäytäntöiden aktivoitumiseen uusina pedagogisina ratkaisuuina opetuksen tavoitteiden mukaan määrittyvissä opetuksen vaiheissa.

Koodauslogiikkani mukaisesti olen semioottisten järjestelmien käytön osalta koodannut jokaisen visuaalisen tuen ilmentymän tai äänitehosteen, mikäli kyseessä olevaa opetuskäytännettä hyödynnetään videossa uudessa pedagogisessa vaiheessa ymmärtämisen tukemiseen. Esimerkiksi yksittäisiksi *tekstitukeen perustuvan kaksoiskoodauksen* esiintymiksi olen laskenut kaikki ne videoiden kohdat, joissa suullisesti ilmaistu opetuksen sisältö kahdentuu visuaalisena ymmärtämisen tukemiseksi ja uuden pedagogisen tavoitteen saavuttamiseksi.

Yhdessä kielellisesti vastuullisen opetuskäytännön esiintymäksi olen laskenut myös sellaisen videon opetuksen hetken, jona oppijan huomio kohdistetaan tietoisesti kieleen videon pedagogisen vaiheen kontekstissa uudella tavalla. Tämä voi tapahtua videoissa metakielistä ilmausta käyttämällä tai siten, että kielen käyttö, merkitys tai muoto tulevat muilla tavoin eksplisiittisesti huomioituiksi. Kielen käytön tietoisesta huomioimisesta on kyse esimerkiksi silloin, kun opetusvideoissa opetetaan, millä tavoin kieltä voi käyttää vaikuttavan tekstin

kirjoittamiseen. Muodon huomioimisesta puolestaan on kyse esimerkiksi silloin, kun videossa esitellään, miten konditionaalimuotoa voi hyödyntää omaa mielipidettä perustellessa.

Merkityksen tietoinen huomioiminen tarkoittaa aineistossa sellaista opetuksen hetkeä, jona oppijaa ohjataan tarkastelemaan sanojen merkityksiä tai merkityseroja. Kielen merkityksen tietoiseen huomioimiseen olen lukenut kuuluvaksi myös käsitteiden selittämisen. Käsitteiden selittämistä tapahtuu aineistossa joko siksi, että käsite on opetuksen varsinaisena kohteena tai siksi, että kyseessä olevan käsitteen selittäminen on edellytys jonkin muun opetuksen kohteena olevan asian ymmärtämiselle.

Tutkimuksessani olen rajannut käsitteiden selittämisen tarkoittamaan ensinnäkin sellaista opetuksen hetkeä, jona käsite määritellään suoraan. Käsitteen suorasta määrittelystä on kyse, kun aineistossa todetaan esimerkiksi seuraavasti: *kohderyhmä eli se kenelle kirjoitat*. Toiseksi olen luokitellut esiintymiksi ne opetuksen hetket, joina opetuksen kohteena oleva käsite avataan sen ominaisuuksia kuvaamalla tai siten, että käsitteen sisältöä avataan esimerkkejä antamalla. Esimerkiksi kielikuvan käsite määritellään retorisia keinoja käsittelevässä opetusvideossa siten, että kielikuvista annetaan esimerkkejä. Vaikka yksittäiselle käsitteelle annettaisiin videolla useita määritelmiä, olen koodannut kaikki määritelmät yhtenä kielen merkityksen tietoisesti huomioimisen esiintymänä. Kyse on tällöin yhtenäisestä pedagogisesta toiminnasta, jossa samaa opetuskäytännettä hyödynnetään yksittäisen pedagogisen tavoitteen tukemiseen.

Olen kirjannut kunkin kielen tason – käytön, merkityksen ja muodon – huomioimisen uutena yksittäisenä esiintymänä saman pedagogisen vaiheen sisällä, mikäli kieltä tarkastellaan tietoisesti kullakin kielen tasoista. Jos taas sama kielen taso huomioidaan eksplisiittisesti saman pedagogisen vaiheen sisällä, on kyse ollut koodauslogiikkani mukaisesti yhdestä käyttöönotosta eli esiintymästä.

Toistolla tarkoitan tutkimuksessani sellaista pedagogista toimintaa, jossa videolla esiintyvä henkilö uudelleenmuotoilee tai kertaakaan saman useamman sanan merkityssisällön oppimisen tukemiseksi. Toisto voi liittyä aineistossa minkä tahansa sisällön uudelleen esittämiseen. Aineistossa on esimerkiksi video, jossa käsitellään katsojaan vetoavan videon tekemistä. Videon aikana toistetaan eri sanoin, että saavuttaakseen katsojien huomion videon tulee olla hyvin suunniteltu ja innostava. Koodauslogiikkani mukaisesti en ole kirjannut jokaista saman asiasisällön toistoa, mikäli pedagoginen tavoite ja opetuksen vaihe ovat pysyneet samoina.

Yksittäisiksi kontekstualisoinnin ilmentymiksi olen luokitellut kaikki sellaiset opetusvideoiden kohdat, joissa opetettava aihe tehdään oppijalle ymmärrettäväksi ja merkitykselliseksi siten, että aihe liitetään nuorten kokemusmaailmaan tai osaksi aiemmin opittua. Tämä tapahtuu aineistossa esimerkiksi vastaanottajaa puhuttelemalla. Esimerkiksi tekstin suunnittelu tehdään oppijalle merkitykselliseksi aineistossa kysymällä oppijalta: *Tuntuuko susta joskus siltä, että tekstin suunnitteleminen on todella vaikeaa?* Puhuttelua seuraavat tekstin suunnittelua koskevat opetuksen vaiheet vastaavat tähän nuorten kokemusmaailman huomioivaan haasteeseen. Aineistossa kuvaillaan myös muita potentiaalisesti nuorille tunnistettavia arkisia tilanteita, ja opetettava asia tehdään tällä tavoin merkitykselliseksi. En tämän rajauksen mukaisesti ole laskenut mukaan esimerkiksi jokaista havainnollistavaa teksti- tai sisältöesimerkkiä, sillä vaikka myös niiden tarkoituksena on ymmärryksen tukeminen, ei esimerkkien funktiona ole opetettavan aiheen merkitykselliseksi tekeminen. Jos ymmärryksen rakentamiseen hyödynnetty viitekehys pysyy samana yksittäisen pedagogisen vaiheen sisällä, on kyse yhdestä ja samasta esiintymästä. Uuden esiintymän puolestaan olen kirjannut joko viitekehysten tai opetuksen vaiheen muuttuessa.

Kielellistä mallintamista olen tarkastellut tutkimuksessani videoissa esitettyjen kielellisten esimerkkien näkökulmasta. Olen siis tämän opetuskäytännön osalta luokitellut esiintymiksi opetuksen yhteydessä tarjotut esimerkki-ilmaukset tai -lauseet, joiden funktiona on mallintaa oikeanlaista kielenkäyttöä ja siten tukea sisällön ymmärtämistä ja kielen oppimista. Aineistossa kielellistä mallintamista ilmenee esimerkiksi, kun videon aiheena on otsikointi ja videolla esitellään mahdollisia tekstin sisältöön sopivia malliotsikoita. Jos täysin samaa pedagogista tavoitetta tukevia esimerkkejä annetaan videossa saman opetuksen vaiheen sisällä useita, olen merkinnyt opetuskäytännön käytön koodauslogiikkaani mukailten yhtenä esiintymänä.

Tutkimuksessani olen siis tarkastellut kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden esiintymistä luokittain. En ole analysoinut yksittäisiä tapauksia multimodaalisten litteraattien tasolla, sillä tutkimukseni tavoitteena on ollut luoda kuva keinovalikoimasta kaikissa videoissa. Tutkimuksessani olen keskittynyt kvantifointiin ja aineisto-esimerkkien esittelyyn kokonaisvaltaisen kuvan muodostamiseksi.

Ihmisen aikaisemmat kokemukset vaikuttavat siihen tapaan, jolla todellisuutta tulkitaan. Tästä syystä laadullinen tutkimus ei koskaan voi olla täysin objektiivista. (Hirsjärvi ym. 1997, 152.) Tutkimuksessani tarkastelen esiintymiä suhteessa niiden esiintymiskontekstin pedagogiseen

tavoitteeseen, ja luokitteluni perustuu lopulta tulkintaan pedagogisten tavoitteiden vaihtumisesta. Kvantifiointiin on siis väistämättä vaikuttanut tulkintani siitä, milloin videossa siirrytään seuraavaan opetuksen vaiheeseen. Tutkimuksen luotettavuutta parantaakseni olen varmistanut, että raportoin tekemääni yksityiskohtaisesti, ja että tutkimuksen tekoon on ollut käytössä riittävästi aikaa (ks. Tuomi & Sarajarvi, 165).

Tutkielmassani olen käyttänyt Turun yliopiston lisensoimaa versiota Microsoftin Copilot-tekoälyjärjestelmästä. Tutkimusasetelman ideointiin olen lisäksi hyödyntänyt ChatGPT-kielimallia. Mainitut tekoälyjärjestelmät ovat käyttöhetkellä nojanneet Open AI:n GPT-5-luokan kielimalleihin. Systemaattisuuden ja tarkkuuden lisäämiseksi olen hyödyntänyt Microsoftin Copilot-tekoälyjärjestelmää kvantifioinnin tukena. Olen selittänyt koodauslogiikkani tekoälylle, minkä jälkeen olen kuvaillut yksittäisen esiintymän ja sen kontekstin tekoälylle. Tämän jälkeen olen pyytänyt tekoälyä luokittelemaan esiintymän. Näin olen tehnyt koko aineiston mittakaavassa yksittäisiä kertoja varmistaakseni koodauslogiikkani johdonmukaisuuden. Aineiston luokittelusta olen vastannut itse analysoiden ja luokitellen jokaisen esiintymän koodauslogiikkani mukaisesti ennen tekoälyn tekemää tarkistusta. Tekoälyä on siis käytetty logiikan toimivuuden ajoittaiseen tarkistamiseen; sen avulla olen pyrkinyt estämään aineiston luokittelun vinoumia.

Tutkimus on motivoitunut aikaisemman tutkimuksen tuottamista havainnoista, joiden mukaan oppimateriaalit ovat olleet kielitietoisuuden ja monikielisyyden huomioon ottamisen näkökulmasta osin puutteellisia (Suuriniemi 2023; Toivonen 2019). Tämän lisäksi se, että olen itse opetusharjoittelua suorittaessani tarkastellut ja käyttänyt oppimateriaalia, on väistämättä vaikuttanut ennakkokäsityksiini aineistosta. Tutkijana olen tietoisesti pyrkinyt tarkastelemaan aineistoa siten, etteivät tieto aiemmista tutkimuksista ja omat kokemukseni oppimateriaalisarjan käytöstä ole ohjanneet analyysia.

Tutkimukseni toteuttamista varten kustannusosakeyhtiö Otava on myöntänyt minulle tutkimusluvan ja samalla antanut käyttöoikeuden tutkimusaineistoon. Lupaa hankkiessani olen esitellyt tutkimusnäkökulmani sekä tutkimukseni tarkoituksen asianomaiselle taholle, mikä tukee tutkimukseni eettistä toteutusta. Tutkijana vastaan siitä, että tutkimukseni vastaa hyvän tieteellisen käytännön periaatteita.

Lisäksi on keskeistä huomioida, että vaikka tutkimuksessani tarkastelen digiopetusaineiston videoilla esiintyvien henkilöiden opetuspuhetta, ei tutkimukseni kohdistu näihin henkilöihin. Videoiden opetuspuhe on ennalta tarkasti käsikirjoitettua (Virta, sähköpostiviesti 9.1. 2026). Tutkimuksellani en siis arvioi videoilla esiintyvien henkilöiden toteuttamaa opetusta, vaan sitä, millaisia asioita digiopetusaineiston videoihin on valittu sisällyttää.

4 Tulokset

4.1 Monikielisyden eksplisiittinen huomioiminen opetusvideoissa

Ensimmäinen näkökulma, josta käsin olen tutkimuksessani tarkastellut yläkoulun oppimateriaalisarja Särmän digiopetusaineiston videoiden kielitietoisuutta, liittyy monikielisyden huomioimiseen, arvostamiseen ja näkyväksi tekemiseen. Tutkimukseni yhtenä tavoitteena on selvittää, millä tavoin monikielisyttä huomioidaan Särmän digiopetusaineiston videoissa ja miten monikielisyttä huomioiva ja arvostava kielellisesti vastuullisen opetuksen orientaatio ilmenee opetusvideoissa eksplisiittisesti. Vaikka myös kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden käyttö liittyy monikielisyden huomioon ottamiseen, en käsittele opetuskäytänteiden käyttöä tässä luvussa osana monikielisyden huomioimista. Tämän luvun osalta fokuksessa on se, millä tavoin monikielisyys tulee eksplisiittisesti huomioiduksi – tai jätetään huomiotta – opetusvideoissa. Monikielisyden eksplisiittinen huomioiminen osana opetusta voi ilmetä siten, että monikielisyys nostetaan tietoisesti esiin ja tehdään oppilaille näkyväksi esimerkiksi oman kielen käyttöön kannustamalla (Cummins 2021, 363).

Tutkimuksessani olen kieliorientaatiota koskevaan tutkimuskysymykseen vastatakseni systemaattisesti analysoinut opetusvideot etsien niistä diskursiivia tai tekstuaalisia tapoja, joiden avulla monikielisyys mahdollisesti tehdään videoissa näkyväksi. Analyysini perusteella aineistossa monikielisyttä ei puheen eikä muidenkaan merkityksen rakentamisen keinojen avulla nosteta eksplisiittisesti esiin. Monikielisyteen, kieliresursseihin tai oman kielen hyödyntämiseen ei opetusvideoissa viitata. Myöskään kielellisiä resursseja hyödyntävistä työskentelytavoista ei ole mainintoja.

Kielellisen moninaisuuden arvostaminen ja tämän arvostuksen osoittaminen konkreettisina tekoina ovat keskeisiä kielitietoisuuden opetuksen osa-alueita, joista myös kielellisesti vastuullinen opetus rakentuu (Lucas & Villegas 2013). Kielellisesti vastuullisen opetuksen orientaatio ei ilmene opetusvideoissa monikielisyttä eksplisiittisesti arvostavina ja huomioivina tekoina. Tällainen monikielisyden eksplisiittisen huomioimisen sivuuttaminen tekee opetusvideoiden toteuttamasta kielitietoisuudesta osin puutteellista. Huolimatta siitä, että kielitietoisuuden määritelmä on myös perusopetuksen opetussuunnitelman tasolla hajanainen, nousee monikielisyden eksplisiittinen huomioiminen selkeästi esiin opetuksen

toteuttamista velvoittavana normina. Opetussuunnitelmassa korostetaan kielellisen moninaisuuden hyödyntämistä opetuksessa, minkä lisäksi kielen ja kulttuurin todetaan olevan yksilön perusoikeuksia. (POPS 2014, 28.)

Havainto monikielisyiden eksplisiittisen huomioimisen puuttumisesta on yhteneväinen aikaisempien suomalaisten oppimateriaalien kielitietoisuutta ja kieli-ideologioita koskevien tutkimusten tulosten kanssa (Suuriniemi 2023; Satokangas ym. 2021). Suuriniemen (2023, 52) mukaan oppikirjat tarjoavat vain harvakseltaan mahdollisuuksia monilähtöisen kieli-identiteetin esiin tuomiseen. Niin ikään Satokankaan ynnä muiden (2021, 65) mukaan kielellistä moninaisuutta ei nosteta oppikirjoissa systemaattisesti tarkastelun kohteeksi. Vaikka monikielisyteen viitattaisiinkin yksittäisiä kertoja, voivat harvalukuiset monikielisyttä tarkastelevat tehtävätyypit oppikirjoissa näyttäytyä jopa kuriositeetteina, joilla osoitetaan näennäistä arvostusta monikielisyttä kohtaan (Satokangas ym. 2021, 52). Olennaista olisikin, että monikielisyiden eksplisiittinen huomioon ottaminen nivoutuisi osaksi opetusta käsiteltävästä aiheesta riippumatta.

Aktiivisen monikielisen luokkahuonetoiminnan avulla voidaan vahvistaa monikielisen oppijan kielitaitoa, minkä lisäksi monikielisyiden näkyväksi tekeminen lisää kieliä koskevaa arvostusta niin luokkahuoneen kuin kouluyhteisönkin tasolla (Satokangas ym. 2021, 65). Oppimateriaaleilla puolestaan on suuri vaikutus siihen, millaiseksi luokkahuonetoiminta myös monikielisyiden huomioon ottamisen osalta muotoutuu (Suuriniemi 2023). Vaikka monikielisyiden huomioimisen merkitys oppimiselle on tutkimusten valossa ilmeinen, perustuvat opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kielikäytänteet edelleen Suomessa yksikielisyiden ideaaliin (mt.).

On huomioitava, että oppimateriaaliin kohdistuva tarkastelu ei tarkoita sitä, että monikielisyiden huomioon ottava opetus jäisi luokkahuoneissa toteutumatta. Opettajan luokkahuoneessa toteuttamat pedagogiset ratkaisut ja monikielisyteen kannustava vuorovaikutus voivat tehdä valitun oppimateriaalin käytöstä kielitietoista toimintaa. Tästä huolimatta on tiedostettava, että oppimateriaalit voivat osaltaan mahdollistaa ja toisaalta heikentää monikielisyttä huomioivan ja arvostavan toiminnan toteutumista luokkahuoneessa samalla, kun ne vaikuttavat käsityksiin siitä, mitkä opetuksen sisällöistä ovat tärkeitä (Suuriniemi 2023, 51).

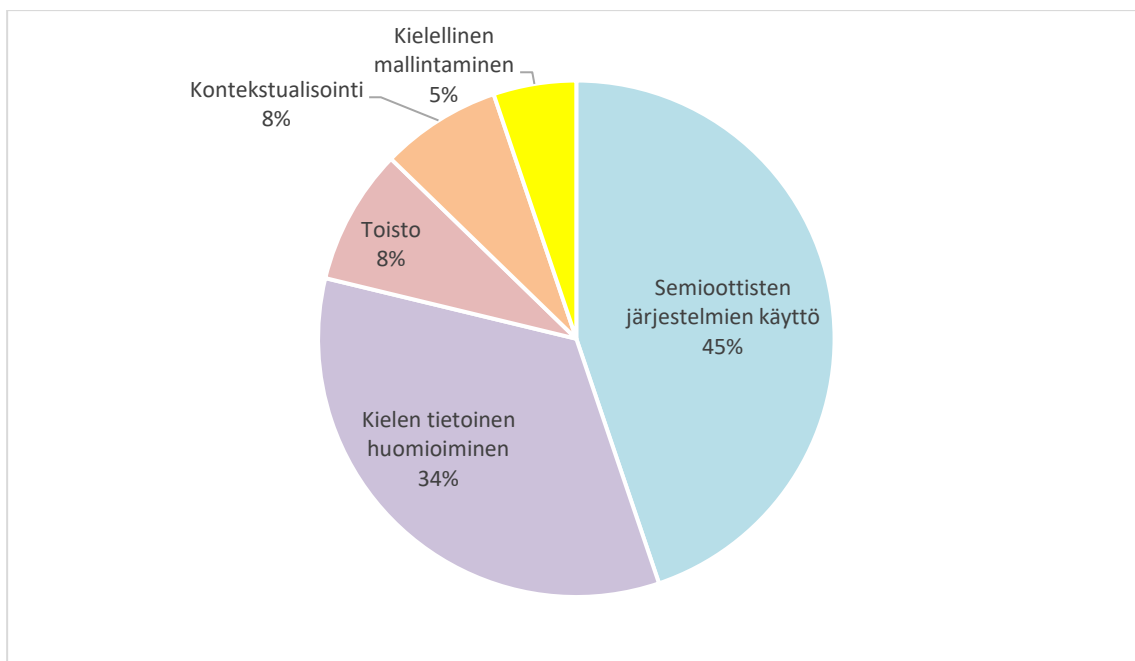
Näin ollen oppimateriaaleja tuottavien tahojen olisi tietoisesti kehitettävä oppimateriaaleja suuntaan, jossa kuviteltu oppimateriaalin sisällön vastaanottaja omaa moninaiset kielelliset resurssit.

Vaikka monikielisyyttä ei huomioida opetusvideoissa eksplisiittisesti, ja tältä osin kielitietoisuus ei niissä toteudu ideaalilla tavalla, tukevat videoissa monipuolisesti käytetyt opetuskäytänteet videoiden kielitietoista toteutusta. Seuraavassa luvussa 4.2 käsittelen opetusvideoiden kielitietoisuutta kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden ilmenemisen näkökulmasta.

4.2 Kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden käyttö opetusvideoissa

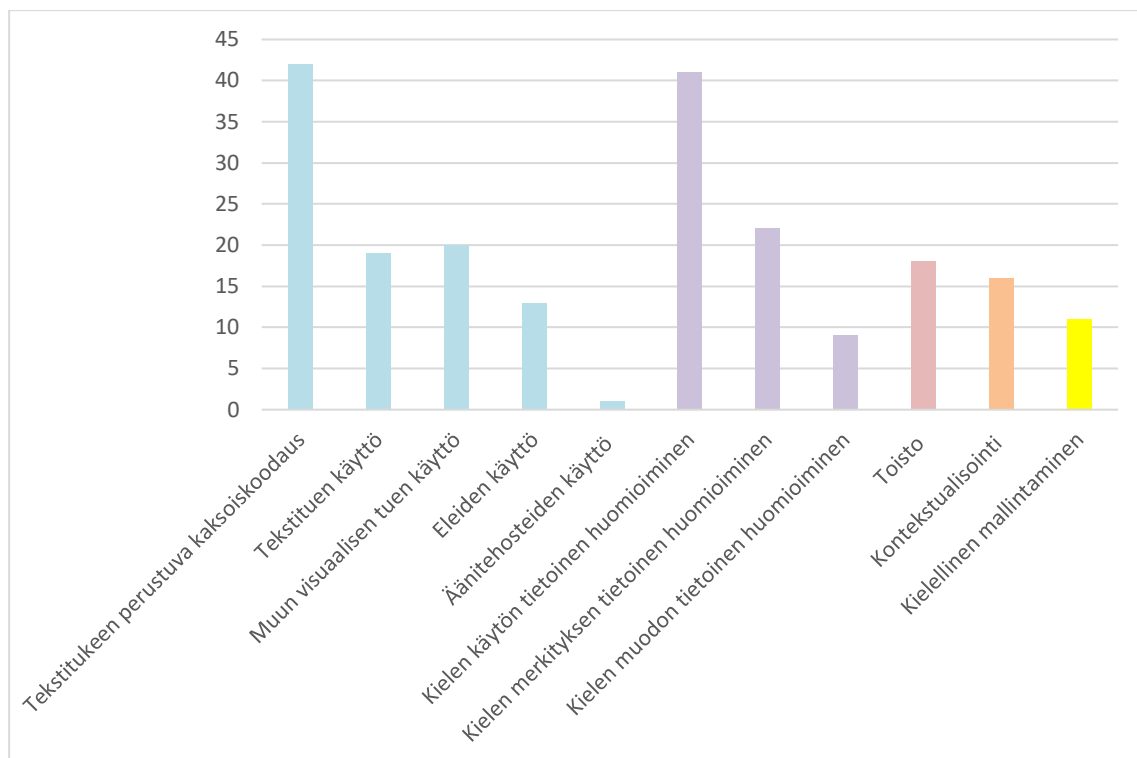
Monikielisuuden eksplisiittisen huomioimisen analysoinnin lisäksi valotan tutkimuksessani kielitietoisuuden ja kielellisesti vastuullisen opetuksen ilmenemistä opetusvideoissa käytettävien opetuskäytänteiden näkökulmasta. Tutkimukseni toisena keskeisenä tavoitteena on selvittää, minkälaisin keinoin yläkoulun oppimateriaalisarja Särmän digiopetusaineiston videot tukevat kielen ymmärtämistä ja oppimista. Olen selvittänyt, mitä kielellisesti vastuullisia opetuskäytänteitä videoissa hyödynnetään kielen oppimisen ja ymmärtämisen tukemiseksi ja miten näiden käytänteiden käyttö painottuu opetusvideoissa. Yksittäisenä kielellisesti vastuullisen opetuskäytännön esiintymänä olen tutkimuksessani pitänyt sellaista opetuksen hetkeä, jossa jokin käytännestä aktivoituu videon kontekstissa joko täysin uutena käytännestä tai uudelleen, uuden pedagogisen vaiheen sisällä. Tällä tavoin laskettuna kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden esiintymien kokonaismäärä on aineistossa 212.

Aineistossa esiintyvät opetuskäytänteet voidaan jakaa seuraavaan viiteen opetuskäytänteiden pääluokkaan: semioottisten järjestelmien käyttö, kielen tietoinen huomioiminen, toisto, kontekstualisointi sekä kielellinen mallintaminen. Kuvio 1 havainnollistaa luokittain opetuskäytänteiden pääluokkien prosentuaalista jakaumaa eli opetuskäytänteiden pääluokkien käyttöönottojen suhteellisia frekvenssejä.



Kuvio 1. Kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden pääluokkien prosenttiosuudet (N = 212).

Tutkimukseni perusteella kontekstissaan uutena aktivoituvat opetuskäytänteet kuuluvat tyypillisimmin semioottisten järjestelmien luokkaan. Myös sellaiset opetuksen hetket, joina oppijoiden huomio kohdistetaan tietoisesti kieleen, ovat aineistossa yleisiä. Näihin frekventisti opetusvideoissa esiintyviin kielellisesti vastuullisiin opetuskäytänteisiin nähden harvemmin aineistossa aktivoituvia oppimisen ja ymmärtämisen tukemisen keinoja ovat toisto, kontekstualisointi ja kielellinen mallintaminen. Kaikkiaan olen tunnistanut aineistosta yksitoista toisistaan erotettavissa olevaa kielellisesti vastuullista opetuskäytännettä, jotka jakautuvat edellä esittelemiini viiteen pääluokkaan. Kuvio 2 havainnollistaa kaikkien aineistosta nousseiden kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden käyttöönottojen lukumääriä.

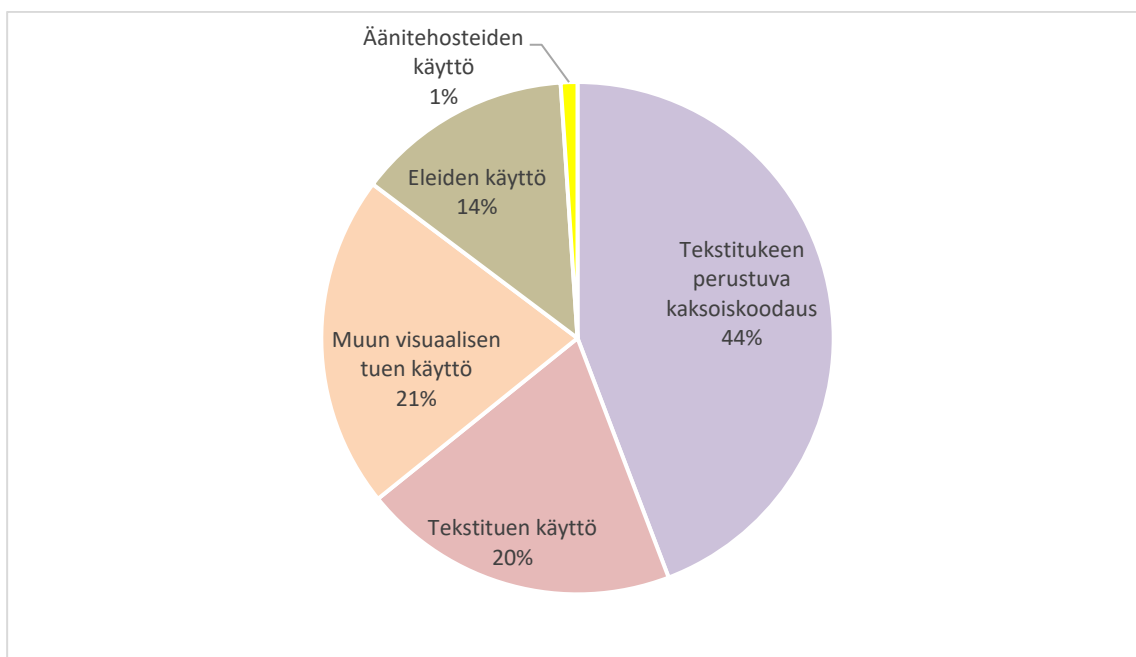


Kuvio 2. Kaikkien kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden käyttöönottojen lukumäärät (N = 212). Värit vastaavat kuvion 1 pääluokkia.

Aineistosta esiin nousevat kielellisesti vastuulliset opetuskäytänteet ovat seuraavat: tekstitukeen perustuva kaksoiskoodaus, tekstituen käyttö, muun visuaalisen tuen käyttö, eleiden käyttö, äänitehosteiden käyttö, kielen käytön tietoinen huomioiminen, kielen merkityksen tietoinen huomioiminen, kielen muodon tietoinen huomioiminen, toisto, kontekstualisointi sekä kielellinen mallintaminen. Kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden käyttö on opetusvideoissa frekventtiä ja systemaattista, mitä pidetään myös kielitietoisuuden toteutumisen näkökulmasta olennaisena piirteenä (Kuukka 2020, 22). Seuraavissa alaluvuissa esittelen tarkemmin kunkin kielellisesti vastuullisen opetuskäytänteiden käyttöä opetusvideoissa.

4.2.1 Semioottisten järjestelmien käyttö

Kuten edellä kuvaan, semioottisia järjestelmiä käytetään Särmän digiopetusaineiston videoissa frekventisti. Kuvio 1 havainnollistaa, miten semioottisten järjestelmien käytön pääluokkaan lukeutuvat kielellisesti vastuulliset opetuskäytänteet kattavat 45 prosenttia kaikista esiintymistä. Semioottisten järjestelmien käyttö osana opetusta tarkoittaa esimerkiksi kuvien, eleiden sekä muiden multimodaalisten resurssien hyödyntämistä, jonka tarkoituksena on suullisesti ilmaistun sisällön ymmärtämisen ja oppimisen tukeminen (Hammond & Gibbons 2005, 16). Opetusvideoissa semioottisten järjestelmien käyttö on systemaattista ja monipuolista. Seuraavaksi esittelen tarkemmin, miten kielen oppimista ja ymmärtämistä tuetaan opetusvideoissa semioottisia järjestelmiä käyttäen. Kuvio 3 havainnollistaa, miten semioottisten järjestelmien käyttö jakautuu toisistaan erotettavissa oleviksi opetuskäytänteiksi.



Kuvio 3. Semioottisten järjestelmien käytön pääluokkaan lukeutuvien opetuskäytänteiden jakauma (n = 95).

Eniten aineistossa esiintyvää semioottisten järjestelmien käytön luokkaan lukeutuvaa opetuskäytäntää nimitän *tekstitukeen perustuvaksi kaksoiskoodaukseksi*. Tekstitukeen perustuvalla kaksoiskoodauksella tarkoitan sellaista opetusvideoissa toteutettavaa pedagogista toimintaa, jossa suullisesti esitettävän opetuksen sisältö kahdennetaan tekstimuodossa. Käytännössä tämä tarkoittaa opetusvideoissa sitä, että käsitteillä oleva asiasisältö ilmaistaan

sekä suullisesti että kirjoitettuna tekstinä. Tekstitukeen perustuvan kaksoiskoodauksen ryhmään lukeutuvat tapaukset kattavat 44 prosenttia kaikista semioottisten järjestelmien käytön luokkaan sisältyvistä tapauksista. Esiintymien lukumäärä on 42. Opetusvideoissa tekstitukeen perustuva kaksoiskoodaus on tyypillisesti toteutettu siten, että tekstituki on lisätty opetusvideoon editointivaiheessa.

Tekstitukeen perustuvaa kaksoiskoodausta hyödynnetään opetusvideoissa toistuvasti ensinnäkin videon aiheen esittelyn yhteydessä. Tämä tarkoittaa sitä, että opetusvideoiden aihe esitellään tyypillisesti sekä suullisesti että tekstinä videon alussa. Esimerkiksi tekstilajeja käsittelevä opetusvideo (Särmä 7.1)¹ alkaa seuraavin sanoin: *Tänään puhutaan tekstilajeista*, minkä jälkeen sana *tekstilaji* esitetään kirjoitettuna tekstinä. Lisäksi tekstitukeen perustuvaa kaksoiskoodausta hyödynnetään toistuvasti silloin, kun opetusvideoissa annetaan vinkkejä tai vaiheittain esiteltäviä ohjeita esimerkiksi tekstin suunnitteluun tai kirjoittamiseen. Esimerkiksi mielipiteen ilmaisemisen keinoja käsittelevässä opetusvideossa (Särmä 8.2) esitellyt keinot kahdentuvat videossa tekstinä: kun esimerkiksi puhutaan mielipiteen ilmaisemisesta myönteisiä sanoja käyttämällä, kaksisanainen ilmaus *myönteiset sanat* on näkyvillä myös tekstimuodossa.

Lisäksi keskeisten käsitteiden kaksoiskoodaaminen tekstituen avulla on opetusvideoissa yleistä. Näin on esimerkiksi opetusvideossa (Särmä 7.53), jossa esitellyt draaman peruskäsitteet, kuten parenteesi, repliikki ja monologi, esitetään määritelmineen sekä puheena että tekstinä. Niin ikään opetusvideoissa esitetyt – luvussa 4.2.5 tarkemmin käsittelemäni – kielelliset malli-ilmaisut näytetään tekstitukeen perustuvaa kaksoiskoodausta hyödyntäen. Esimerkiksi otsikointia käsittelevässä opetusvideossa (Särmä 7.3) annetut malliotsikot on kaksoiskoodattu tekstituen avulla.

1) Viitteen ensimmäinen numero viittaa opetusmateriaalin luokka-asteeseen. Jälkimmäinen numero viittaa digiopetusaineiston lukuun. Mahdolliset samaan lukuun sisältyvät useammat videot olen jatkossa erotellut kirjaimin a ja b.

Seuraavaksi käsittelemiäni oman ryhmänsä muodostavia opetuskäytänteitä nimitän *muun visuaalisen tuen käytöksi*. Kyseiseen ryhmään lukeutuvat opetuskäytänteet otetaan käyttöön aineistossa yhteensä 20 kertaa. Muun visuaalisen tuen ryhmään lukeutuvat edellisestä ryhmästä poiketen muut kuin tekstiin ja sen sisältöön perustuvat visuaalisen tuen muodot, joiden tarkoituksena on niin ikään opetuksen sisällön ymmärtämisen ja oppimisen tukeminen. Kuten kuvio 3 havainnollistaa, muun visuaalisen tuen ryhmään lukeutuvat tapaukset kattavat 21 prosenttia kaikista semioottisten järjestelmien käytön luokkaan sisältyvistä tapauksista.

Muun visuaalisen tuen ryhmään kuuluvat tapaukset, joissa videolla esiintyvä henkilö esimerkiksi näyttää jotakin visuaalista elementtiä vahvistaakseen ymmärrystä puheena olevasta asiasta. Näin on esimerkiksi silloin, kun kappalejakoä käsittelevässä videossa (Särmä 7.5) on esillä ilman kappalejakoä kirjoitettu laaja tekstikokonaisuus; tällaisen tekstin esittelyn funktiona voidaan pitää kappalejaon merkityksen korostamista ja opetuksen sisällön ymmärryksen tukemista. Tässäkin tapauksessa visuaalinen tuki perustuu tekstiin, mutta sen funktiona on ensisijaisesti havainnollistaa ilman kappalejakoä kirjoitetun tekstin problemaattisuutta sen sijaan, että oppijan huomio kohdistettaisiin tekstin sisältöön.

Runoa ja draamaa käsittelevissä opetusvideoissa (Särmä 7.51 & 7.53) kirjallisuuden lajeja tarkastellaan kumpaakin kirjallisuuden lajia edustavien tekstiesimerkkien avulla etenkin niiden rakenteen näkökulmasta. Myös tällöin on kyse muun visuaalisen tuen hyödyntämisestä, koska huomio ei ole ensisijaisesti tekstin sisällössä. Esimerkiksi runon *säkeistöön* ei viitata ainoastaan puheen tasolla, vaan sen rakennetta hahmotetaan esimerkkirunon osia visuaalisesti erottelemalla, tarkasteltavina olevia tekstinosia korostamalla. Opetusvideoissa käytetään niin ikään videoihin jälkikäteen editoituja symboleita, joiden tarkoituksena on vahvistaa videoiden pedagogista viestiä. Videoissa esiintyvät henkilöt myös näyttävät esineitä, jotka liittyvät jollakin tapaa opetuksen sisältöön: esimerkiksi tietystä romaanista puhuttaessa mainittu teos on esillä.

Luokittelussa olen erottanut omaksi kielellisesti vastuulliseksi opetuskäytänteekseen *tekstituen käytön*. Tutkimuksessani tarkoitan tekstituelle sellaista tekstiin perustuvaa pedagogista tukea, jossa käytetty teksti ei tekstitukeen perustuvasta kaksoiskoodauksesta poiketen suoraan vastaa suullisesti esitettyä asiasisältöä, mutta jonka tarkoituksena on opetuksen sisällön ymmärtämisen ja oppimisen tukeminen. Tällä tavoin määriteltynä tekstituki aktivoituu aineistossa yhteensä 19 kertaa uutena opetuskäytänteenä.

Kuten kuvio 3 havainnollistaa, tekstitueksi luokitellut tapaukset kattavat 20 prosenttia kaikista semioottisten järjestelmien käytön luokkaan sisältyvistä tapauksista. Tekstituen käytöstä on kyse esimerkiksi silloin, kun videon aihe esitetään tekstimuodossa videon alussa siten, että videon aihetta ei puheen tasolla eksplisiittisesti esitellä. Esimerkiksi tekstin tyyliä käsittelevässä opetusvideossa (Särmä 9.6) tekstitukea hyödynnetään siten, että videon keskeinen sisältö on näkyvillä tiiviinä tekstinä videon lopussa, jolloin tekstin funktiona voidaan nähdä olevan opetuksen sisällön kertaaminen.

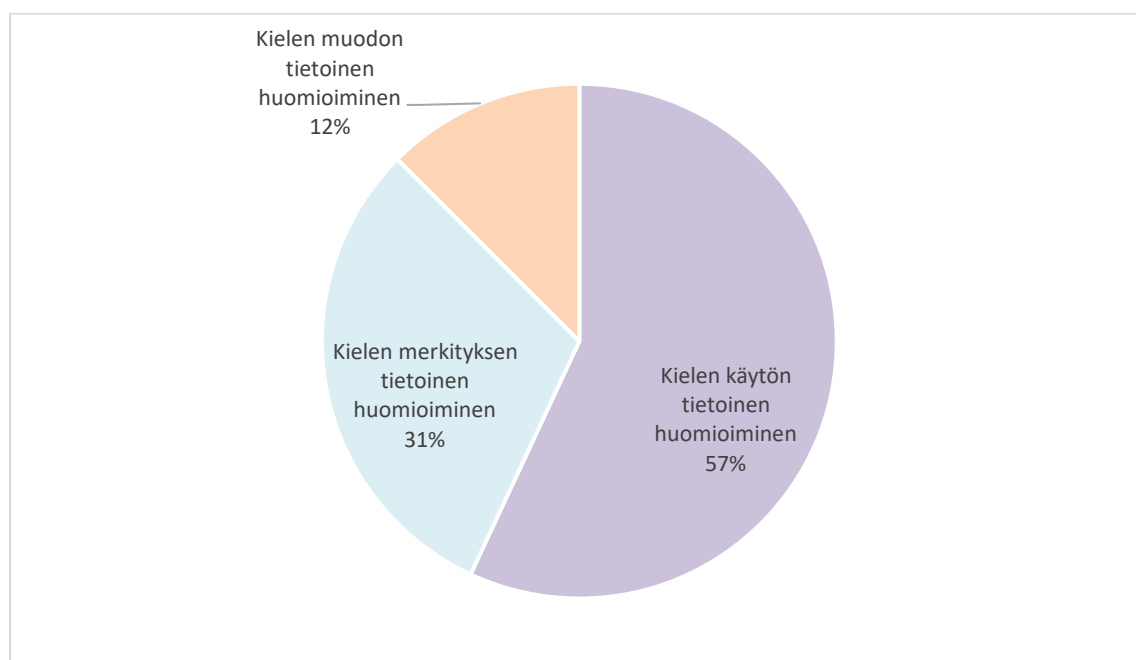
Oman yksittäisen opetuskäytänteiden ryhmänsä muodostavat *eleet*, joita edellä esiteltyjen visuaalisen tuen keinojen tavoin hyödynnetään opetusvideoissa ymmärryksen tukemiseksi. Olen laskenut opetusvideossa esiintyvän henkilön toteuttaman eleen opetuskäytänteeksi silloin, kun eleellä on ollut videon kontekstissa tunnistettava pedagoginen funktio. Opetusvideoaineistossa hyödynnetään suullisen ilmaisun ohella sormia, joita käytetään useimmiten havainnollistamaan opetuksen vaiheittaista etenemistä. Opetusvideossa esimerkiksi todetaan, että videolla tiettyä asiaa tullaan käsittelemään kolmen eri vinkin avulla samalla, kun numeroa kolme havainnollistetaan kolmea sormea näyttäen. Esimerkiksi otsikointitapoja käsittelevässä opetusvideossa (Särmä 7.3) sormia käytetään erilaisten otsikointitapojen lukumäärän havainnollistamiseen. Sormia hyödynnetään opetuksen tukena ainoastaan seitsemännen luokan digiopetusaineiston videoissa. Yhteensä eleiden luokkaan kuuluvat opetuskäytänteet aktivoituvat aineistossa 13 kertaa ja ne kattavat 14 prosenttia kaikista semioottisten järjestelmien ryhmään lukeutuvista tapauksista.

Tutkimukseni mukaan opetusvideoissa äänitehostetta hyödynnetään yhden kerran siten, että sillä voidaan ajatella olevan selkeä pedagoginen funktio. Äänitehostetta hyödynnetään otsikointia käsittelevässä videossa (Särmä 7.3), jossa esitellään tekstin sisältöä heikosti vastaavia otsikkoehdotuksia. Tällaisten epäsovivien otsikoiden esittelyn yhteydessä käytetään opetusvideoissa samanlaisena toistuvaa äänitehostetta, jonka tarkoituksena on vahvistaa viestiä siitä, ettei esillä oleva otsikko ole tarkoituksenmukainen.

4.2.2 Kielen tietoinen huomioiminen

Scaffolding-mallin mukaan metalingvistisen tietoisuuden kehittäminen sekä kielen opettaminen osana oppisisältöjen opetusta ovat keinoja, joiden avulla erityisesti opetuskieltä toisena kielenä käyttäviä oppilaita voidaan tukea opetuksessa (Hammond & Gibbons 2005, 6, 18–19). Tutkimuksessani olen lukenut kielellisesti vastuullisiksi opetuskäytänteiksi sellaiset opetuksen hetket, joina oppijan huomio kohdistetaan opetusvideoissa tietoisesti kieleen siten, että kieltä tarkastellaan eksplisiittisesti joko käytön, muodon tai merkityksen tasolla.

Tällaisten esiintymien osuus aineistossa käytettyjen kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden kokonaismäärästä on 34 prosenttia. Alla oleva kuvio 4 havainnollistaa, millä tavoin aineistossa ilmenevä kielen tietoinen huomioiminen jakautuu kielen eri tasoille.



Kuvio 4. Kielen tietoisuuden huomioimisen pääluokkaan lukeutuvien opetuskäytänteiden jakauma (n = 72).

Opetusvideoissa kielen eksplisiittinen tarkastelu kullakin kielen tasolla on toistuvaa. Kuten kuvio 4 osoittaa, useimmiten kieltä tarkastellaan sen käytön tasolla. Kaikista kielen tietoisuuden huomioimisen tapauksista 57 prosenttia liittyy kielen käytön tietoiseen huomioimiseen. Kielen käytön tietoinen huomioiminen aktivoituu aineistossa 41 kertaa. Opetusvideoiden aiheet liittyvät usein suoraan kielen käytön tapoihin, mikä osaltaan selittää kielen käytön tietoisuuden huomioimisen korostumista aineistossa. Esimerkiksi mielipiteen ilmaisemista käsittelevässä videossa (Särmä 8.2) keskitytään sellaisten kielellisten keinojen esittelyyn,

joiden avulla voidaan ilmaista mielipiteitä. Mainitussa videossa kieli ei ole vain opetuksen väline vaan myös sen kohde: fokuksessa on se, miten kieltä voidaan käyttää mielipiteen ilmaisemiseen. Samalla tavalla kielen käyttö on opetuksen kohteena esimerkiksi tekstin suunnittelua ja kirjoittamista, retoristen keinojen käyttöä (Särmä 8.4.) sekä tekstin havainnollisuutta (Särmä 9.4), tyyliä (Särmä 9.6) että sidosteisuutta (Särmä 9.5) käsittelevissä opetusvideoissa.

Kielen merkityksen huomioiminen aktivoituu kontekstissaan uutena opetuskäytänteenä yhteensä 22 kertaa. Näin ollen 31 prosenttia kaikista kielen huomioimisen tapauksista liittyy kielen merkityksen tietoiseen huomioimiseen. Kielen merkityksen eksplisiittisestä huomioimisesta on ensinnäkin kyse silloin, kun abstraktien käsitteiden merkityksiä avataan. Toisinaan käsitteet merkityksineen muodostavat videoiden opetuksellisen sisällön, kun taas toisissa tapauksissa käsitteiden merkityksen avaaminen liittyy jonkin käsitteitä itseään laajemman merkityssisällön ymmärtämisen tukemiseen. Esimerkiksi kaunokirjallisuuden kertojia käsittelevässä opetusvideossa (Särmä 7.49) erilaisten kertojatyyppien määrittely muodostaa opetuksen varsinaisen sisällön. Toisin on esimerkiksi tapauksessa, jossa opetusvideo (Särmä 8.1) käsittelee kirjoittamalla vaikuttamista, ja jonka puitteissa käsite *julkaisupaikka* määritellään. Kyseinen käsite ei ole tällöin opetusvideon varsinaisena aiheena, vaan sen määrittelyn tarkoituksena on tukea videon varsinaisen viestin ymmärtämistä: syventää käsitystä siitä, millä tavoin tekstin julkaisupaikka on yhteydessä tekstin vaikuttamismahdollisuuksiin.

Käsitteiden määrittelyn lisäksi opetusvideoissa avataan myös muiden kuin oppialan aiheisiin liittyvien sanojen merkityksiä, vaikkakin vain yksittäisiä kertoja. Eräällä tekstin suunnittelua käsittelevällä opetusvideolla (Särmä 7.2b) mainitaan Tove Janssonin muumihahmot, joita kuvaillaan videossa *vieraanvaraisiksi*. Mainittua adjektiivia ei ainoastaan mainita, vaan sen sisältöä avataan toteamalla seuraavasti: *Aina, kun muumilaaksoon tulee vieraita, ne otetaan lämpimästi vastaan*. Samaisella videolla adjektiivin *seikkailunhaluinen* merkitystä avataan vastaavalla tavalla.

Lisäksi kielen merkitys nostetaan eksplisiittisesti esiin tekstin tyyliä käsittelevässä videossa (Särmä 9.6), jossa sanojen merkityserot tehdään näkyviksi esimerkin avulla. Kyseisessä videossa tarkastellaan, millaisia merkityksiä sanat *koira* ja *hurttu* kantavat.

Myös kaunokirjallisuuden päälajeja käsittelevissä opetusvideoissa yksittäisten sanojen merkityksiä tarkastellaan eksplisiittisesti. Esimerkiksi tapahtumapaikkaa (Särmä 7.48) käsittelevässä opetusvideossa todetaan, että romaaneissa tapahtumapaikka täytyy päätellä käytetyistä sanoista. Kyseisessä videossa sanojen synnyttämiä merkityksiä havainnollistetaan toteamalla seuraavasti: *Jos suurkaupunkia kuvataan sanoilla synkkä, likainen ja levoton, sillan ei oo ainakaan kyse mistään paratiisista.*

Myös kielen muoto huomioidaan opetusvideoissa eksplisiittisesti. Kielen muodon huomioiminen aktivoituu uutena opetuskäytänteenä yhteensä yhdeksän kertaa. Kaikista kielen tietoisesta huomioimisesta pääluokan tapauksista 12 prosenttia liittyy kielen muodon huomioimiseen. Esimerkiksi mielipiteen ilmaisemista käsittelevässä opetusvideossa (Särmä 8.2) yhtenä mielipiteen ilmaisemisen keinona mainitaan konditionaalinen käyttö. Kyse on tällöin metakielisestä tarkastelusta, jossa kieltä kuvataan kieliopillisen käsitteen avulla. Konditionaalinen käyttöä havainnollistetaan kyseisessä opetusvideossa kielellisellä esimerkillä. Lisäksi tässä kaksoiskoodatussa tekstiesimerkissä esiintyvä konditionaalimuotoinen verbi on alleviivattu. Visuaalisen tuen funktiona voidaan tässä tapauksessa pitää puheen tasolla esiin nostetun konditionaalimuodon havainnollistamista.

Samalla tavalla kielen muoto tulee huomioiduksi esimerkiksi runon peruskäsitteitä erittelevässä opetusvideossa (Särmä 7.51), jossa käsiteltävänä olevan runon puhujan todetaan olevan tunnistettavissa runossa käytetystä possessiivisuffiksista eli omistusliitteestä. Kyseisessä opetusvideossa runon puhujan todetaan olevan runon *minä*, joka on tunnistettavissa runossa käytetystä yksikön ensimmäisen persoonan omistusliitteellisestä *pääni*-ilmauksesta. Aineistooni ei lukeudu sellaisia opetusvideoita, joiden varsinaisena aiheena olisi jokin kieliopillinen ilmiö. Tästä syystä myöskään kielen muodon tietoinen huomioiminen opetusvideoissa ei selity ensisijaisesti opetuksen aiheilla; kielen muodon esiin nostaminen nivoutuu osaksi muiden opetuksen sisältöjen opettamista.

4.2.3 Toisto

Toisto on yksi niistä pedagogisista keinoista, joita opetusvideoissa hyödynnetään ymmärtämisen ja oppimisen tukemiseksi. Toiston tiedetään helpottavan sisällön omaksumista erityisesti niillä oppilailla, joilla opetuskieli on käytössä toisena kielenä (Lucas & Villegas 2013, 105). Tutkimuksessani olen tarkoittanut toistolla jo kertaalleen esitetyn opetuksen sisällön uudelleenmuotoilua. Toisto aktivoituu uutena pedagogisena käytänteenä opetusvideoissa yhteensä 18 kertaa, mikä vastaa kahdeksaa prosenttia kaikkien kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden esiintymistä.

Esimerkiksi otsikointia käsittelevässä opetusvideossa (Särmä 7.3) hyödynnetään toistoa. Kyseisessä opetusvideossa otsikointia opetetaan siten, että videolla esiintyvä henkilö esittelee kirjoittamansa tekstin, jota otsikoidaan videon edetessä eri tavoin. Erilaisten otsikoiden vahvuudet ja heikkoudet nostetaan videossa tarkastelun kohteeksi. Otsikkojen sopivuutta tarkastellaan videossa suhteessa esimerkkinä toimivaan tekstin aiheeseen, joka on jalkapalloharrastuksen hyödyt. Videossa otsikoitavana olevan tekstin aihe toistetaan yhteensä kolme kertaa opetuksen edetessä, ja tällä tavoin otsikoitavan tekstin aihe palautetaan oppijoiden mieleen. Otsikoitavana olevan tekstin aiheen aktiivinen tiedostaminen on ehtona sopivan otsikon valitsemiselle, minkä vuoksi toistolla voidaan tulkita olevan videossa selkeä pedagoginen funktio.

Samalla tavalla esimerkiksi retorisia keinoja käsittelevässä opetusvideossa (Särmä 8.4) retoristen keinojen funktio mainitaan useamman kerran. Retoristen keinojen todetaan opetusvideossa lisäävän kirjoitetun tekstin tehokkuutta, mikä ilmaistaan videon aikana useasti eri sanoin. Retorisia keinoja ei siis ainoastaan esitellä, vaan niiden käytön funktio tuodaan toistuvasti esiin esittelyn ohessa. Tyypillistä opetusvideoissa on myös se, että videon lopuksi opetuksen sisältö kerrataan ja toistetaan tiivistäen. Esimerkiksi kappalejakoä käsittelevä opetusvideo (Särmä 7.5) päättyy videon sisältöä summaavaan toteamukseen: *Sitten, kun tekstissä on kappalejako kohdillaan, sitä on paljon helpompi seurata*. Samoin on tekstin sisällön muodostamista käsittelevässä opetusvideossa (Särmä 9.2), jonka lopussa kerrataan videon aikana esitellyt keinot tekstin sisällön rakentamiseen.

4.2.4 Kontekstualisointi

Tutkimuksessani tarkoitan *kontekstualisoinnilla* sellaista opetusvideoissa toteutettavaa nuorten kokemusmaailman huomioimiseen perustuvaa pedagogista toimintaa, jonka avulla opetuksen sisältö tehdään oppijoille ymmärrettäväksi ja merkitykselliseksi. Kontekstualisointi aktivoituu uutena opetuskäytänteenä kaikkiaan 16 kertaa. Kaikista opetuskäytänteiden esiintymistä kahdeksan prosenttia luokituu kontekstualisoinniksi. Kontekstualisointia hyödynnetään merkityksen rakentamisen keinona esimerkiksi tekstilajeja käsittelevässä opetusvideossa (Särmä 7.1). Kyseisessä opetusvideossa esitellään erilaisia tekstilajeja, joista kullakin kerrotaan olevan omanlaisiaan piirteitä. Opetusvideon lopuksi videon aikana opetettu sisältö tehdään oppijoille merkitykselliseksi kertomalla, mitä hyötyä tekstilajituntemuksesta voisi esimerkiksi olla. Videossa kesätyönhakua käytetään nuorten kokemusmaailman huomioivana esimerkkinä; videolla esiintyvä henkilö toteaa, kuinka tekstilajituntemuksesta on ollut hyötyä kesätyöhakemusta tehdessä.

Kontekstualisointia hyödynnetään merkityksen rakentamisen keinona niin ikään mielipiteen perustelemista käsittelevässä opetusvideossa (Särmä 8.3). Opetusvideon aluksi mielipiteen perustelemisen tärkeyttä havainnollistetaan kuvaamalla arkista, nuorten kokemusmaailmasta tunnistettavaa isän ja nuoren välistä vuorovaikutustilannetta, jossa isä ilmoittaa poikansa kotiintuloajan perustellen mielipidettään argumentilla *koska mä sanon niin*. Videon opetuksellinen sisältö rakentuu suhteessa tähän arkiseen tilanteeseen: videossa esitetään, miten mielipiteen perustelemisen keinojen avulla isän esittämän mielipiteen vakuuttavuutta voitaisiin parantaa. Videossa esiintyvä henkilö kuvailee, miten vakuuttavuutta voitaisiin lisätä esimerkiksi faktoihin, asiantuntijoihin tai omiin kokemuksiin vetoamalla. Kyse on kontekstualisoinnista, sillä mielipiteen perustelemisen keinoja ei ainoastaan esitellä, vaan niiden käyttö tehdään merkitykselliseksi nuorten kokemusmaailmaan asettuvan esimerkkitalanteen avulla.

4.2.5 Kielellinen mallintaminen

Viimeisenä kielellisesti vastuullisena opetuskäytänteenä käsittelen aineistossa esiintyvää *kielellistä mallintamista*. Tutkimuksessani olen laskenut kielelliseksi mallintamiseksi sellaiset opetuksen hetket, joihin esimerkki-ilmaukset tai -lauseet otetaan käyttöön uutena pedagogisena käytänteenä. Kielellinen mallintaminen aktivoituu aineistossa 11 kertaa. Määrä vastaa viittä

prosenttia kaikkien kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden esiintymistä. Esimerkiksi tekstin sidosteisuutta käsittelevässä opetusvideossa (Särmä 9.5) sidosteisen tekstin kirjoittamista mallinnetaan kielellisesti esimerkkivirkkeiden avulla. Eri sanojen käyttö samaan asiaan viitatessa on yksi niistä keinoista, joita opetusvideossa mainitaan sidosteisen tekstin kirjoittamiseksi. Tämän, niin kuin muidenkin esiteltyjen keinojen käyttöä, mallinnetaan tekstiesimerkin avulla.

Vastaavalla tavalla kielellistä mallintamista esiintyy esimerkiksi tekstin aloittamista ja lopettamista käsittelevässä opetusvideossa (Särmä 7.4), jossa erilaisia tekstin aloittamisen tapoja esitellään esimerkki-ilmauksia käyttäen. Yhtenä tekstin aloittamisen tapana esitetään väite, jota konkretisoidaan tekstiesimerkillä *sinä voit pysäyttää ilmastonmuutoksen*. Samalla esillä oleva ilmaus toimii oikeanlaista kielenkäyttöä mallintavana esimerkkinä. Kysymykseen perustuvaa tekstin aloittamisen tapaa puolestaan havainnollistetaan kysymyksellä *voiko ilmastonmuutosta enää pysäyttää?* Kielellinen mallintaminen toteutetaan opetusvideoissa tyypillisesti siten, että annettu kielellinen esimerkki esitetään kaksoiskoodaukseen perustuvaa tekstitukea hyödyntäen.

5 Päätelmät

5.1 Tulosten yhteenveto

Tutkimuksessani olen tarkastellut kielitietoisuuden ja tarkemmin kielellisesti vastuullisen opetuksen ilmenemistä yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden oppimateriaalisarja Särmän digiopetusaineiston videoissa. Kielitietoisuus on käsitteenä monimerkityksinen, minkä vuoksi myöskään käsitykset kielitietoisesta opetuksesta eivät ole yhteneväiset. Omassa tutkimuksessani olen tarkastellut opetuksen kielitietoisuutta kahdesta näkökulmasta. Ensimmäinen näkökulma liittyy monikielisyiden eksplisiittiseen huomioimiseen osana opetusta. Toinen tutkimukseni näkökulma puolestaan liittyy oppimateriaalissa hyödynnettävien kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden käyttöön.

Tutkimukseni kohteena ovat olleet sellaiset perinteisiä opetustilanteita jäljittelevät yläkoulun Särmän digiopetusaineiston videot, joissa esiintyvät henkilöt toimivat opettajan roolissa oppisisältöjä selittäen. Olen tutkimuksessani kutsunut tällaisia videoita *opetusvideoiksi*. Tutkimukseni tavoitteena on ollut selvittää, millä tavoin monikielisyyttä huomioidaan opetusvideoissa eksplisiittisesti ja minkälaisin kielellisesti vastuullisin opetuskäytäntein opetusvideoissa tuetaan opetuskielen ymmärtämistä ja oppimista. Lisäksi olen selvittänyt, miten opetusvideoissa hyödynnettävien opetuskäytänteiden käyttö painottuu määrällisesti.

Tutkimukseni perusteella opetusvideoissa on useita sellaisia piirteitä, joiden perusteella videoihin suunniteltua opetusta voidaan pitää kielellisesti vastuullisena. Kuitenkaan opetusvideot eivät aukottomasti noudata kielitietoisien ja kielellisesti vastuullisen opetuksen periaatteita: tutkimukseni mukaan kielellisesti vastuullisen opetuksen orientaatio ei ilmene opetusvideoissa monikielisyyttä eksplisiittisesti huomioivana toimintana. Opetusvideoissa monikielisyyttä ei nosteta esiin esimerkiksi kielellisten resurssien hyödyntämiseen tai monikielisiin työskentelytapoihin viittaamalla.

Tutkimuksessani olen tarkastellut opetusvideoiden kielitietoisuutta myös videoissa hyödynnettävien kielen oppimista ja ymmärtämistä tukevien kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden näkökulmasta. Opetusvideoissa kielellisesti vastuullisia opetuskäytänteitä hyödynnetään monipuolisesti, toistuvasti ja systemaattisesti. Olen toteuttamassani määrällisessä luokittelussa erottanut opetusvideoista kaikkiaan yksitoista kielellisesti

vastuullista opetuskäytännettä, joista koostuvat viisi pääluokkaa olen nimennyt seuraavasti: semioottisten järjestelmien käyttö, kielen tietoinen huomioiminen, toisto, kontekstualisointi ja kielellinen mallintaminen.

Useimmiten opetusvideoissa aktivoituvat sellaiset kielellisesti vastuulliset opetuskäytänteet, jotka lukeutuvat semioottisten järjestelmien käytön pääluokkaan. Olen tutkimuksessani nimittänyt aineistossa frekventeintä semioottisten järjestelmien pääluokkaan lukeutuvaa kielellisesti vastuullista opetuskäytännettä *tekstitukeen perustuvaksi kaksoiskoodaukseksi*, jolla olen viitannut pedagogiseen toimintaan, jossa opetuksen sisältö esitetään samanaikaisesti sekä puheena että tekstinä. Kuten semioottisten järjestelmien käyttö, myös kielen tietoinen huomioiminen on opetusvideoissa yleistä. Kielen tasoista tarkastelun kohteeksi nostetaan useimmiten kielen käyttö, minkä lisäksi kielen merkitys ja muoto huomioidaan toistuvasti osana opetusta. Verrattain harvoin aineistossa aktivoituvat kielellisesti vastuulliset opetuskäytänteet ovat toisto, kontekstualisointi ja kielellinen mallintaminen, joiden käyttöä voidaan useimmin esiintyvien opetuskäytänteiden tavoin luonnehtia systemaattiseksi.

5.2 Tulosten merkitys ja toimenpide-ehdotukset

Kuten edeltä selviää, Särmän digiopetusaineiston videoissa hyödynnetään monipuolisesti kielellisesti vastuullisia opetuskäytänteitä. Lucasin ja Villegasin (2011; 2013) mukaan kielellisesti vastuullinen opetus rakentuu opetuksessa ilmenevien monikielisyttä huomioivien orientaatioiden lisäksi opetuksen käytänteistä, joiden avulla voidaan tukea opetuksessa käytettävän kielen ymmärtämistä ja oppimista. Tällainen kielitietoisesti toteutettu opetus edistää opetuksessa käytettävän kielen ymmärtämistä ja oppimista riippumatta oppijasta tai hänen kielellisestä taustastaan (Vaarala ym. 2021, 17).

Kuten omassa tutkimuksessani, myös Heikkolan ynnä muiden (2022b) tutkimuksessa semioottisten järjestelmien käyttö osoittautui yleisimmin käytetyksi kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden pääluokaksi. Heikkolan ynnä muiden (2022b) tutkimuksen perusteella visuaalinen tuki oli yleisimmin käytetty kielellisesti vastuullinen opetuskäytänne. Opettajien vastausten perusteella visuaalista tukea hyödynnettiin esimerkiksi siten, että ohjeita annettiin samaan aikaan sekä suullisesti että kirjallisesti (mt.). Opetusvideoissa esiintyvä frekventti, erityisesti visuaalisen tuen hyödyntämiseen painottuva semioottisten järjestelmien käyttö näyttäytyy siis myös todellisessa luokkahuonetoiminnassa aktiivisesti hyödynnettynä

kielellisesti vastuullisena opetuskäytänteenä. Heikkolan ynnä muiden (2022b) tutkimuksessa kielen eksplisiittinen huomioiminen osana muuta opetusta sen sijaan oli muiden käytänteiden hyödyntämiseen nähden harvinaista. Digiopetusaineiston videoissa kielen tietoinen huomioiminen puolestaan näyttäytyy tutkimukseni perusteella toistuvana ja systemaattisena toimintatapana.

Yhdenvertaisten koulutusmahdollisuuksien tarjoaminen ja perhetaustoihin liittyvien erojen tasaaminen nähdään suomalaisen koulutusjärjestelmän tehtävinä (Juvonen ym. 2023, 187). Oppijoiden kielellisten taustojen huomioiminen ja opetuksen sisällön ymmärtämisen aktiivinen tukeminen puolestaan ovat ehtoja yhdenvertaisen opetuksen toteutumiseksi. Yhä useampi koulua Suomessa käyvä lapsi tai nuori kuuluu monimuotoisiin kielellisiin ryhmiin (Suuriniemi 2023, 15), mikä kasvattaa ymmärrettävän ja kielen kehitystä tukevan opetuksen merkitystä. Kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden hyödyntämisen osalta Särmän digiopetusaineiston videot mallintavat kielitietoista opetusta, jossa ymmärryksen rakentamista ja kielen oppimista tuetaan moninaisin pedagogisin keinoin.

Kuten jo aikaisemmin totean, oppimateriaalit vaikuttavat keskeisellä tavalla luokkahuoneiden toimintaan muodostaen vaikutusvaltaisen tulkinnan siitä, mitä opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet käytännössä tarkoittavat (Satokangas 2020, 140). Samalla oppimateriaalit vaikuttavat käsityksiin siitä, mitkä opetuksen sisällöistä ovat tärkeitä (Suuriniemi 2023, 51). Opetusvideoihin suunniteltu kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden käyttö voikin nähdäkseni toimia tärkeänä kielitietoisen opetuksen mallina, joka parhaimmillaan mahdollistaa oppimateriaaleissa hyödynnettyjen toimintatapojen siirtymisen osaksi luokkahuoneiden käytäntöjä. Koska opettajien valmiudet monikielisten oppilaiden kohtaamiseen eroavat toisistaan (Repo 2020), kielellisesti vastuullista opetusta mallintavat oppimateriaalit voidaan nähdä resurssina, joka osaltaan tasaa eroja kielitietoisen opetuksen toteutumisessa.

Kielellisesti vastuullisten opetuskäytänteiden frekventistä käytöstä huolimatta totean tutkimukseni perusteella, ettei opetusvideoihin suunniteltu ja rakennettu toiminta ole kaikilta osin kielitietoista tai kielellisesti vastuullisen opetuksen käytänteitä noudattavaa tutkimuskirjallisuuden tai opetussuunnitelman tarkoittamalla tavalla. Digiopetusaineiston videoissa puutteet liittyvät monikielisen eksplisiittiseen huomioimiseen.

Lucasin ja Villegasin (2011; 2013) mukaan kielellisesti vastuullinen opetus rakentuu pedagogisten käytäntöjen lisäksi arvostuksesta monikielisyttä kohtaan. Kielellisesti vastuullisessa opetuksessa tämän arvostuksen tulisi ilmetä eksplisiittisesti osana pedagogista toimintaa (Lucas & Villegas 2011; 2013). Niin ikään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetuksen kielitietoisuus liitetään ensisijaisesti monikielisyuden arvostamiseen, joka ilmenee kielitietoisessa yhteisössä käydyissä kieliä ja niihin liittyviä asenteita koskevissa keskusteluissa (POPS 2014, 28).

Puute monikielisyuden eksplisiittisessä huomioimisessa synnyttää käsityksen siitä, että videoiden sisällön oletetuksi vastaanottajaksi on oppimateriaalia kehitettäessä hahmotettu ensisijaisesti yksikielinen, suomea ensikielenään puhuva oppija. Tällä tavoin hahmotettu oppimateriaaliin rakentuva käyttäjäpositio jättää ulkopuolelleen vähemmistökieliä puhuvia oppilaita. Myös aiemman tutkimuksen perusteella yksikielisyuden ideaalin on todettu edelleen 2020-luvulla ohjailevan suomalaisten koulujen kielipolitiikkaa (Suuriniemi 2023). Kielipolitiikka puolestaan syntyy koulun arjessa, ja siihen vaikuttavat niin opettajien puhutavat kuin luokkahuoneen käytänteetkin (Hélot & Laoire 2011). Yhtä lailla monikielisyuden huomioivan koulun toimintakulttuurin rakentumiseen vaikuttavat oppimateriaalit, jotka jäsentävät keskeisellä tavalla luokkahuonetoimintaa (Suuriniemi 2023; Repo 2023, 51).

Luokkahuoneessa opettaja on vastuussa siitä, millä tavoin eri kieliä tehdään näkyviksi ja otetaan osaksi koulutyötä (Piippo ym. 2021, 11). Opettajilla on mahdollisuus luoda kouluun tiloja, joissa kielten rajojen ylittely on sallittua ja monen kielen välityksellä tapahtuva oppiminen on mahdollista (Suuriniemi 2023, 50). Luokkahuoneen sosiaaliset normit rakentuvat opettajan pedagogisen toiminnan pohjalta (Lehtonen 2021, 85). Koska opettajien tavoin myös oppimateriaalit välittävät näkemyksiä siitä, mikä opetuksessa on tärkeää, voisi nähdäkseni myös videoista koostuva kielellisesti vastuullisten opetuksen periaatteiden pohjalta suunniteltu oppimateriaali vaikuttaa myönteisellä tavalla monikielisyuden hyväksyvän tilan rakentumiseen. Opetusvideot voisivat parhaimmillaan mallintaa kouluissa yksikielisyuden normia rikkovaa opetusta, jossa monikielisyuden huomioiminen nivoutuu osaksi opetuksen eri vaiheita opetuksen aiheesta riippumatta. Samalla opetusvideot voisivat osaltaan rakentaa luokkahuoneeseen monikielisyteen myönteisesti suhtautuvaa ilmapiiriä (ks. Lehtonen 2021, 86).

Käytännössä monikielisuuden eksplisiittisesti huomioiva toiminta voisi videoista koostuvassa opetusmateriaalissa tarkoittaa esimerkiksi systemaattista kielivarannon hyödyntämiseen kannustamista. Kaksi- tai useampikielisen oppijan kielenkäyttö rakentuu aina eri kielten samanaikaisesta läsnäolosta (Ahlholm 2020, 17), eikä monikielinen oppija voi jättää osaa kieli-identiteetistään ja kielitaidostaan luokkahuoneen ulkopuolelle (Suuriniemi 2023, 93). Tästä syystä sekä opettajien että oppimateriaalien olisi tuettava kielellisten resurssien hyödyntämistä aktiivisesti.

Monet tutkimukseni aineiston videoista käsittelevät kirjoittamisen vaiheita. Oppijoita voitaisiinkin ohjata kielellisten resurssien hyödyntämiseen esimerkiksi juuri kirjoitusprosessin vaiheita opettaessa. Koska monikielisen oppijan ajattelu on väistämättä kieltenvälistä, voisi esimerkiksi tekstin suunnittelun tai kirjoittamisen opettamisen yhteydessä oppijoiden mahdollisten kielivarantojen hyödyntämisen tehdä näkyväksi ja kielten limittäiseen käyttöön voitaisiin kannustaa. Ensikielen vahva hallinta luo lopulta myös pohjan muiden kielten sekä eri oppiaineiden sisältöjen oppimiseen (Alisaari & Heikkola 2022, 3).

Aiempi tutkimus on havainnut suomalaisen perusopetuksen edenneen hitaasti kohti monikielistä normia (Suuriniemi 2023, 96). Yksikielisuuden normin purkamiseksi myös oppimateriaaleja tuottavien tahojen tulisi entistä systemaattisemmin ottaa huomioon materiaalia käyttävien oppijoiden kielellisten resurssien monimuotoisuus. Oppimateriaalien kriittinen tarkastelu kielitietoisuuden näkökulmasta olisi tärkeää myös tulevissa tutkimuksissa. Monikielisuuden huomioonottavat ja kielitietoisesti rakennetut oppimateriaalit voisivat merkittävästi edistää yhdenvertaisuutta ja osallisuutta luokkahuoneissa.

Lähteet

Aineslähteet

- Aarnio, Reeta – Kaseva, Tuomas – Kinnunen, Tommi – Kuohukoski, Sari – Uusitalo, Mari –
Matinlassi, Erja – Tylli, Arja 2019. *Särmä 7 digiopetusaineisto*. [Verkko-
oppimateriaali.] Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki. Päivitetty 2022.
- Aarnio, Reeta – Matinlassi, Erja – Kaseva, Tuomas – Kinnunen, Tommi – Kuohukoski, Sari –
Tylli, Arja 2020. *Särmä 8 digiopetusaineisto*. [Verkko-oppimateriaali.]
Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki. Päivitetty 2022.
- Aarnio, Reeta – Kautto, Lea – Salusjärvi, Aleksis – Uusitalo, Mari – Kinnunen, Tommi –
Kuohukoski, Sari – Matinlassi, Erja – Tylli, Arja – Kaseva, Tuomas 2021. *Särmä 9
digiopetusaineisto*. [Verkko-oppimateriaali.] Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.
Päivitetty 2022.

Tutkimuskirjallisuus

- Aalto, Eija – Mustonen, Sanna 2020. Kielitietoista opetusta opettajien yhteistyönä yli
oppiainerajojen. – *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen
kulmakivenä*, s. 109–124. Toim. Katriina Rapatti. Äidinkielen opettajain liitto,
Helsinki.
- Aalto, Eija – Tarnanen, Mirja 2015. Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa.
– *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 8, s. 72–90. [Verkkolehti.] Soveltavan
kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. Viitattu 11.12.2025.
Saatavissa: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/53773>
- Ahlholm, Maria 2020. Kielitaitoiseksi kasvaminen. – *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*.
Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisu 18, s. 15–40. [Verkkajulkaisu.]
Toim. Liisa Tainio, Maria Ahlholm, Satu Grünthal, Sirke Happonen, Riitta Juvonen,
Ulla Karvonen ja Sara Routarinne. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, Helsinki.
Viitattu 3.1.2026. Saatavissa: <http://hdl.handle.net/10138/316123>

- Alisaari, Jenni – Heikkola, Leena Maria 2020. Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. – *Kasvatus* 51(4), s. 395–408. [Verkkolehti.] Viitattu 3.11.2025. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021042823932>
- Alisaari, Jenni – Heikkola, Leena Maria 2022. Kielellisesti vastuullinen pedagogiikka kielitietoisuuden taustalla – vinkkejä käytäntöön. – *Kielikukko*, s. 3–8. [Verkkolehti.] Finnish Reading Association. Viitattu 11.10.2025. Saatavissa: URN:NBN:se:su:diva-214269
- Andersen, Line Krogager – Ruohotie-Lyhty, Maria 2019. Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10(2). [Verkkolehti.] Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. Viitattu 12.12.2025. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201903141870>
- Andrews, Stephen 2001. The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice. – *Language Awareness* 10(2–3), s. 75–90. [Verkkolehti.] Viitattu 12.12.2025. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/09658410108667027>
- Bailey, Francis – Burkett, Beverley – Freeman, Donald 2008. The mediating role of language in teaching and learning: A classroom perspective. – *The handbook of educational linguistics*, s. 606–625. Toim. Bernard Spolsky ja Francis M. Hult. Blackwell, MA.
- Cummins, Jim 2000. *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Bilingual Education and Bilingualism Series 2000. [Verkkojulkaisu.] Multilingual Matters, Clevedon. Viitattu 13.1.2026. Saatavissa: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=977766>.
- 2021. *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts*. [Verkkojulkaisu.] Multilingual Matters, Bristol. Viitattu 13.1.2026. Saatavissa: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=6688627>.
- Dufva, Hannele 2018. Outoa kieltä ymmärtämässä – näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. – *Monimuotoinen monikielisyys: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja* (50), s. 66–77. [Verkkojulkaisu.] Toim. Lea Nieminen, Anneli Yliherva, Jasmin Alian ja Suvi Stolt. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys, Jyväskylän yliopisto. Viitattu 11.12.2025. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201804162094>
- Eskola, Jari – Suoranta, Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino, Tampere.

- Galguera, Tomas 2011. Participant structures as professional learning tasks and the development of pedagogical language knowledge among preservice teachers. – *Teacher Education Quarterly* 38(1), s. 85–106. [Verkkolehti.] Viitattu 23.11.2025. Saatavissa: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ914925.pdf>
- García, Ofelia 2017. Critical multilingual language awareness and teacher education. – *Language awareness and multilingualism*, s. 263–280. [Verkkójulkaisu.] Kolmas painos. Toim. Jasone Cenoz, Durk Gorter ja Stephen May. Springer, Cham. Viitattu 23.11.2025. Saatavissa: https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_30
- Gibbons, Pauline 2014. *Scaffolding language, scaffolding learning*. Toinen painos. Heinemann, Portsmouth.
- Hammond, Jenny – Gibbons, Pauline 2005. Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. – *Prospect* 20(1), s. 6–30. [Verkkolehti.] Viitattu 12.1.2026. Saatavissa: https://neilwhitfield.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/11/20_1_1_hammond.pdf
- Harmanen, Minna – Kuukka, Katri 2020. Kielitietoisesti koulussa – perusopetus ja lukiokoulutus kielitietoisessa käännteessä. – *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*, s. 25–36. Toim. Katriina Rapatti. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.
- Heikkola, Leena Maria – Alisaari, Jenni – Vigren, Heli – Commins, Nancy 2022a. Linguistically responsive teaching: A requirement for Finnish primary school teachers. – *Linguistics and Education* 69. [Verkkolehti.] Elsevier. Viitattu 20.10.2025. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101038>
- 2022b. Requirements meet reality: Finnish teachers practices in linguistically diverse classrooms. – *Journal of Language, Identity & Education* 23(4), s. 433–449. [Verkkolehti.] Taylor & Francis. Viitattu 20.10.2025. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1991801>
- Hélot, Cristine – Laoire, Muiris 2011. *Language policy for the multilingual classroom: Pedagogy of the possible*. [Verkkójulkaisu.] Multilingual Matters, Bristol. Viitattu 3.1.2026. Saatavissa: <https://doi.org/10.21832/9781847693>
- Hirsjärvi, Sirkka – Remes, Pirkko – Sajavaara, Paula 1997. *Tutki ja kirjoita*. Kirjayhtymä, Helsinki.

- Honko, Mari – Mustonen, Sanna 2018. Kieliä rinnakkain – koulun monikielisyys näkyviin kieliä vertailemalla. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9(5). [Verkkolehti.] Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. Viitattu 10.12.2025.
Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/kielia-rinnakkain-koulun-monikielisyys-nakyviin-kielia-vertailemalla>
- James, Carl – Garrett, Peter 1991. *Language awareness in the classroom*. Longman, Lontoo.
- Juvonen, Sara – Oittinen, Riikka – Huilla, Heidi – Kosunen, Sonja – Peltola, Marja – Luoma, Tiina 2023. Kieli kulttuurisena pääomana: Yhteiskuntaluokan tekeminen koulun arjessa. – *Koulutus ja yhteiskuntaluokka: Kasvatustieteiden vuosikirja* 4, s. 187–209. [Verkkojulkaisu.] Toim. Mira Kalalahti, Heikki Silvennoinen, Janne Varjo ja Minna Vikman. Tampere University Press, Tampere. Viitattu 4.12.2025. Saatavissa: <https://doi.org/10.61201/tup.865>
- Karvonen, Ulla 2019. *Tekstit luokahuonevuorovaikutuksessa: Oppimateriaalit toteutuvan opetus suunnitelman rakentumisessa*. [Verkkodokumentti.] Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Viitattu 9.1.2026. Saatavissa: <http://hdl.handle.net/10138/306953>
- Karvonen, Ulla – Tainio, Liisa – Routarinne, Sara 2017. Oppia kirjoista: Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. – *Kasvatus & Aika* 11(4), s. 39–57. [Verkkolehti.] Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. Viitattu 14.1.2026. Saatavissa: <http://hdl.handle.net/10138/230830>
- Kelhä, Minna 2023. *PISA-tulokset heijastelevat koko yhteiskunnan muutoksia*. [Verkkodokumentti.] Opetushallitus, Helsinki. Viitattu 3.3.2026. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/blogi/pisa-tulokset-heijastelevat-koko-yhteiskunnan-muutoksia>
- Kuukka, Ilona 2020. Kielitietoinen koulu rakentaa oppijan identiteettiä. – *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*, s. 13–24. Toim. Katriina Rapatti. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.
- Laaksonen, Linda Maria 2024. *Korkeakoulutukseen hakeutuminen ja eriarvoisuus: etnografinen tutkimus lukiolaisten korkeakoulutukseen hakeutumisen strategioista*. [Verkkodokumentti.] Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Viitattu 20.12.2025. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-84-0665-5>
- Lantolf, James – Thorne, Steven L. – Poehner, Matthew 2015. Sociocultural theory and second language development. – *Theories in second language acquisition*, s. 207–226. Toim. Bill VanPatten ja Jessica Williams. Routledge, New York.

- Lehtonen, Heini 2021. Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. – *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 13, s. 70–90. [Verkkolehti.] Toim. Maria Ahlholm, Irina Piippo ja Päivi Portaankorva-Koivisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. Viitattu 11.11.2025. Saatavissa: <https://doi.org/10.30660/afinla.100292>
- Lilja, Niina – Luukka, Emilia – Latomaa, Sirkku 2017. Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. – *AFinLAn vuosikirja 2017*, s. 11–29. [Verkkojulkaisu.] Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. Viitattu 12.11.2025. Saatavissa: <https://journal.fi/afinlavk/article/view/66742>
- Linderoos, Petra 2016. Migrationsbedingte mehrsprachigkeit im finnischen Fremdsprachenunterricht. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 7(2). [Verkkolehti.] Viitattu 19.12.2025. Saatavissa: <http://www.kieliverkosto.fi/article/migrationsbedingte-mehrsprachigkeit-im-finnischen-fremdsprachenunterricht/>
- Lucas, Tamara – Villegas, Ana Maria 2011. A framework for preparing linguistically responsive teachers. – *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms*, s. 55–72. Toim. Tamara Lucas. Routledge, New York.
- 2013. Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. – *Theory Into Practice* 52(2), s. 98–109. [Verkkolehti.] Routledge. Viitattu 20.10.2025. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>
- Luukka, Minna-Riitta – Pöyhönen, Sari – Huhta, Ari – Taalas, Peppi – Tarnanen, Mirja – Keränen, Anna 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu?: äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. [Verkkojulkaisu.] Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. Viitattu 19.12.2025. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4214-4>
- Niemelä, Heidi 2020. Kuinka piirtää suomen kieli? Piirustusmetodi osana kieli-ideologioiden ja kielitietoisuuden tarkastelemista. – *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*, s. 75–90. Toim. Katriina Rapatti. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.
- Nissilä, Leena 2022. Suomen kielivaranto muutoksessa. – *Kielikello* 1/2022. [Verkkolehti.] Kotimaisten kielten keskus. Viitattu 20.3.2026. Saatavissa: <https://kielikello.fi/suomen-kielivaranto-muutoksessa/>

- Piippo, Irina 2021. Muuttuvat näkökulmat monikielisyyteen. – *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 13, s. 21–43. [Verkkolehti.] Toim. Maria Ahlholm, Irina Piippo ja Päivi Portaankorva-Koivisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. Viitattu 23.11.2023. Saatavissa: <https://doi.org/10.30660/afinla.107219>
- Piippo, Irina – Ahlholm, Maria – Portaankorva-Koivisto, Päivi 2021. Koulun monet kielet: lähtökohtia, kehityskulkuja ja tulevaisuuden näkymiä. – *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 13, s. 4–20. [Verkkolehti.] Toim. Maria Ahlholm, Irina Piippo ja Päivi Portaankorva-Koivisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. Viitattu 11.11.2025. Saatavissa: <https://doi.org/10.30660/afinla.109285>
- Piippo, Irina – Vaattovaara, Johanna – Voutilainen, Eero 2016. *Kielen taju*. Art House, Helsinki.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. [Pdf-dokumentti.] Opetushallitus, Helsinki. Viitattu 3.12.2025. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Repo, Elisa 2020. Discourses on encountering multilingual learners in Finnish schools. – *Linguistics and Education* 60, s. 1–15. [Verkkolehti.] Elsevier. Viitattu 20.2.2026. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100864>
- Repo, Elisa 2023. *Together towards language-aware schools: Perspectives on supporting increasing linguistic diversity*. [Verkkodokumentti.] Väitöskirja. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. Viitattu 13.10.2025. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9178-5>
- Repo, Elisa – Kivimäki, Riia – Kekki, Niina – Alisaari, Jenni 2021. “We thought about it together and the solution came to our minds”: Languaging linguistic problem-solving in multilingual Finnish classrooms. – *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 61(2), s. 415–447. [Verkkolehti.] De Gruyter Mouton. Viitattu 16.10.2025. Saatavissa: <https://doi.org/10.1515/iral-2020-0179>
- Saloviita, Timo 2013. *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Satokangas, Henri 2020. Tiedonaloja ja käsitteitä – kielitietoisuus oppimateriaaleissa. – *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*, s. 139–156. Toim. Katriina Rapatti. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.

- Satokangas, Henri – Suuriniemi, Salla-Maaria – Jantunen, Anita – Karasti, Kaarina Talvikki 2021. Oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus. – *Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus: KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti* raportit 1/2021, s. 33–76. [Verkkajulkaisu.] Toim. Marja Tamm, Anita Jantunen, Henri Satokangas ja Salla-Maaria Suuriniemi. Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus, Helsinki. Viitattu 9.1.2026. Saatavissa: <http://hdl.handle.net/10138/342419>
- Sepponen, Saara. 2020. *Sähköiset oppimateriaalit arvojen välittäjinä*. [Verkkodokumentti.] Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Viitattu 25.2.2026. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202006224303>
- Spolsky, Bernard 2022. Do we need critical educational linguistics? – *Educational Linguistics* 1(1), s. 4–24. [Verkkolehti.] Viitattu 19.12.2025. Saatavissa: <https://doi.org/10.1515/eduling-2021-0003>
- Suuriniemi, Salla-Maaria 2023. *Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus: Peruskoulun opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot*. [Verkkodokumentti.] Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Viitattu 23.11.2025. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9412-1>
- Suuriniemi, Salla-Maaria – Ahlholm, Maria – Salonen, Visajaani 2021. Opettajien käsitykset monikielisyydestä: heijastumia koulun kielipolitiikasta. – *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 13, s. 44–69. [Verkkolehti.] Toim. Maria Ahlholm, Irina Piippo ja Päivi Portaankorva-Koivisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. Viitattu 11.11.2025. Saatavissa: <https://doi.org/10.30660/afinla.100518>
- Teemant, Annela – Leland, Christine – Berghoff, Beth 2014. Development and validation of a measure of critical stance for instructional coaching. – *Teaching and Teacher Education* 39, s. 136–147. [Verkkolehti.] Elsevier. Viitattu 19.10.2025. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.008>
- Tharp, Roland – Estrada, Peggy – Dalton, Stephanie – Yamauchi, Lois 2000. *Teaching transformed: Achieving excellence, fairness, inclusion, and harmony*. Routledge, Boulder, Colo.
- Tilastokeskus 2025. *Maahanmuutto pysyi korkeana vuonna 2024*. [Verkkodokumentti.] Viitattu 20.12.2025. Saatavissa: <https://stat.fi/julkaisu/cm1jbjfbr4g1907w28shdshjr>

- Toivonen, Vilja. 2019. *Funktionaalisuus ja kielitietoisuus seitsemännen luokan S2-oppikirjoissa*. [Verkkodokumentti.] Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. Viitattu 10.10.2025. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019062621922>
- Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi, Helsinki.
- Vaarala, Heidi – Riuttanen, Sanna – Kyckling, Erja – Karppinen, Susanne 2021. *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Vipunen. Opetushallinnon tilastopalvelu (2019/2020). *Perusopetus: ainevalinnat: äidinkieli ja kirjallisuus*. [Verkkodokumentti.] Viitattu 20.4.2026. Saatavissa: <https://vipunen.fi/>
- Vipunen. Opetushallinnon tilastopalvelu (2024/2025). *Perusopetus: ainevalinnat: äidinkieli ja kirjallisuus*. [Verkkodokumentti.] Viitattu 20.4.2026. Saatavissa: <https://vipunen.fi/>
- Virta, Tuuli. Re: Pro gradu -tutkielma kielitietoisuudesta oppimateriaalissa. [Sähköpostiviesti.] Vastaanottaja Aada Ojala. Lähetetty 11.12.2026.
- Vygotsky, Lev Semjonovitš 1978. *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Wood, David – Bruner, Jerome – Ross, Gail 1976. The role of tutoring in problem solving. – *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17(2), s. 89–100. Pergamon Press, Iso-Britannia.
- Woolard, Kathryn 1998. Language ideology as a field of inquiry. – *Language ideologies* 16, s. 3–49. [Verkkójulkaisu.] Toim. Bambi Schieffelin, Kathryn Woolard ja Paul Kroskrity. Oxford University Press, New York. Viitattu 4.1.2026. Saatavissa: <https://doi.org/10.1093/oso/9780195105612.003.0001>