

# **Opettaja kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttajana**

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma

Laatijat:  
Emilia Kuikko  
Emmi Ollinpoika

Ohjaaja:  
Tarja-Riitta Hurme

29.4.2025  
Turku

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

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijät:** Emilia Kuikko ja Emmi Ollinpoika

**Otsikko:** Opettaja kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttajana

**Ohjaaja:** yliopistonlehtori Tarja-Riitta Hurme

**Sivumäärä:** 59 sivua, 3 liitesivua

**Päivämäärä:** 29.4.2025

Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää millä tavoilla opettajat toteuttavat kielellisesti vastuullista opetusta. Lisäksi opinnäytetyössä tarkasteltiin toteutumisen taustalla vaikuttavia näkemyksiä sekä opettajien käyttämiä keinoja akateemisen ja matematiikan oppiainekohtaisen kielen oppimisen tukemiseksi. Aineisto kerättiin haastatteleamalla luokanopettajia ( $n = 8$ ) puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Aineiston analysointi toteutettiin teoriaohjaavana sisällönanalyysina. Opinnäytetyössä hyödynnettiin tutkijatriangulaatiota, sillä se toteutettiin kahden opinnäytetyön tekijän yhteistyönä.

Opettajien näkemyksistä ilmeni myönteinen suhtautuminen kielellisesti vastuullista opetusta kohtaan, sillä kielten näkyväksi tekeminen, niiden arvostaminen ja ensikielen merkitys oppimisessa nähtiin tärkeänä. Kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttaminen ilmeni opettajien välittämänä arvostuksena kieliä kohtaan, oppilaiden kielten hyödyntämisenä, kieliin ja kulttuureihin tutustumisena sekä kielten näkymisenä luokahuoneessa. Kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamista hankaloittaviksi tekijöiksi mainittiin ajanpuute, osaamisen puute sekä suuri ryhmäkoko. Opettajien käyttämiä akateemisen kielen tukikeinoja olivat käsitteiden selittäminen, oppimisstrategioiden käyttäminen, opetuksen mukauttaminen, toisto ja kertaaminen sekä visuaalinen tuki. Matematiikan oppiainekohtaisen kielen tukikeinoja olivat havainnollistaminen, käsitteiden avaaminen sanallisesti, toisto ja kertaaminen sekä sisällön selkeyttäminen.

Enemmistöllä opettajista vaikutti olevan kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamiseen liittyvää osaamista, mutta siitä huolimatta he ilmaisivat epävarmuutta osaamistaan kohtaan. Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että enemmistö opettajista toteuttaa kielellisesti vastuullista opetusta jollakin tasolla, välillä jopa tiedostamattaan. Tulokset osoittavat tarpeen koulutukselle kielellisesti vastuullisesta opetuksesta, jonka avulla voitaisiin lisätä opettajien tietoisuutta sekä osaamista aiheesta. Näin voitaisiin mahdollistaa myös pääsy lähemmäksi tilannetta, jossa jokainen opettaja toteuttaisi kielellisesti vastuullista opetusta.

**Avainsanat:** akateeminen kieli, kielellisesti vastuullinen opetus, kielitietoisuus, oppiainekohtainen kieli

## Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Kielitietoisuus</b> .....	<b>7</b>
2.1	Kielitietoisuus koulussa .....	8
2.2	Kielellinen moninaisuus ja kielellisesti moninaiset oppilaat.....	9
<b>3</b>	<b>Kielellisesti vastuullinen opetus</b> .....	<b>11</b>
3.1	Kielellisesti vastuullisen opetuksen määrittelyä.....	11
3.2	Opettajien näkemykset kielellisesti vastuullisen opetuksen taustalla .....	12
3.3	Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys .....	14
3.3.1	Opettajan orientaatiot .....	15
3.3.2	Pedagogiset tiedot ja taidot .....	17
<b>4</b>	<b>Kielen opettaminen kielellisesti vastuullisessa opetuksessa</b> .....	<b>21</b>
4.1	Kielen opettaminen ja oppiminen .....	21
4.2	Akateeminen kieli ja sen tukeminen .....	22
4.3	Oppiainekohtainen kieli ja sen tukeminen .....	24
<b>5</b>	<b>Tutkimusongelmat</b> .....	<b>27</b>
<b>6</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>28</b>
6.1	Osallistujat.....	29
6.2	Aineiston kuvaus .....	30
6.3	Aineiston analysointi .....	31
<b>7</b>	<b>Tulokset</b> .....	<b>35</b>
7.1	Opettajien näkemykset kielellisesti vastuullisesta opetuksesta.....	35
7.2	Kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttaminen .....	38
7.3	Opettajien käyttämät akateemisen kielen tukemisen keinot .....	41
7.3.1	Akateemisen kielen tukeminen .....	42
7.3.2	Matematiikan oppiainekohtaisen kielen tukeminen .....	45
<b>8</b>	<b>Tutkimusetiikka ja tutkimuksen luotettavuus</b> .....	<b>49</b>
<b>9</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>51</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>55</b>

<b>Liitteet.....</b>	<b>64</b>
<b>Liite 1. Haastattelukysymykset .....</b>	<b>64</b>
<b>Liite 2. Tietosuojailmoitus .....</b>	<b>65</b>

# 1 Johdanto

Suomen kielitilanne on muuttumassa ja lisääntyvä monikielisyys voidaan nähdä koko yhteiskunnan resurssina, mikäli se tunnustetaan ja nähdään arvostettavana (Lehtonen & Rätty, 2018). Viime vuosien aikana kielten ja kulttuurien moninaisuus on lisääntynyt Suomessa (Tilastokeskus, 2024), mikä suoraan on nähtävissä entistä moninaisempina luokkina kouluissa (Alisaari ym. 2019). Kasvava määrä suomalaisten koulujen oppilaista ja myös koulun henkilökunnasta käyttää arjessaan kieliä, jotka eivät ole koulun virallisia opetuskieliä (Suuriniemi ym. 2021). Hongon ja Mustosen (2018) mukaan olemme kuitenkin kaikki kielellisesti moninaisia, sillä puhuessamme käytämme kieltä eri tavoin käyttäen esimerkiksi eri murteita, eri kielimuotoja sekä eri yhteisöjen puhetapoja limittäin. Tässä opinnäytetyössä mukailemme tätä näkökulmaa ajatellen, että kaikki yksilöt ja näin ollen myös oppilaat ovat kielellisesti moninaisia.

Kielten moninaisuus koulussa korostaa kielitietoisuuden merkitystä, joka on nostettu perusopeuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) yhdeksi koulun toimintakulttuuria kehittäväksi periaatteeksi yhdessä kulttuurisen moninaisuuden kanssa. Kielitietoisessa koulussa eri kielten käyttö nähdään luontevana ja arvostettavana (Opetushallitus, 2014). Tämän toteutuminen vaatii opettajilta ymmärrystä, osaamista ja tietoista toimintaa esimerkin näyttämiseksi, jotta oppilaat voivat omaksua monikielistä ja kielitietoista ilmapiiriä edistävät arvot (Vaarala ym., 2016). Kielellisesti vastuullinen opetus sitoutuu koulun kontekstiin ja opettajan työhön (Lahti ym., 2020) ja huomioi kielitietoisuutta laajemmin opettajien tietoisuuden kielestä ja sen merkityksestä sekä opettajien pedagogiset taidot ja vastuullisuuden pedagogisina ammattilaisina vastaten näin paremmin opetussuunnitelmassa kuvattuihin sisältöihin (Alisaari & Heikkola, 2020b). Kielellisesti vastuullinen opetus on yksi opinnäytetyömme keskeisimmistä käsitteistä.

Lucas ja Villegas (2011) ovat luoneet kielellisesti vastuulliselle opetukselle viitekehyksen, josta ilmenee, mitä tietoja, taitoja sekä orientaatioita tarvitaan kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisten oppilaiden opettamiseksi. Opinnäytetyömme pohjautuu heidän luomaansa viitekehykseen ja käytämme sitä aineiston analyysin tukena. Kielellisesti vastuullinen opetus voidaan nähdä lähestymistapana, joka pyrkii luomaan emotionaalisesti turvallisen koulukulttuurin, jossa oppilaat arvostavat kieliä, niiden oppimista, kielellistä moninaisuutta, tiedostavat kielen merkityksestä akateemiselle menestykselle sekä kokevat eri kielten käytön luontevana (Alisaari ym., 2023b). Kielellisesti vastuulliset opettajat näkevät oppilaiden

monikielisyyden voimavarana ja he edistävät oppilaiden kykyä hyödyntää kielellisiä voimavarojaan oppimisessa (Lucas & Villegas, 2011). Kielellisesti vastuullinen opetus tukee kaikkien, myös suomea ensikielenään puhuvien oppilaiden oppimista (Alisaari & Heikkola, 2020b).

Koulun kielelliset vaatimukset ovat haasteellisia jokaiselle oppilaalle (Brandt ym., 2023), sillä koulun sekä oppiaineiden kieli on kaikille uusi, abstraktimpi tapa kielen käyttämiseen (Opetushallitus, 2017). Akateeminen kieli on osa koulukieltä, jolla viitataan erikoistuneempaan sekä muodollisempaan kielen käyttöön (Beacco ym., 2015). Koulunkäynti vaatii akateemisen kielen hallintaa, sillä se on perusta oppiaineiden sisältöjen sekä toisten kielten oppimiselle (Heikkola ym., 2021). Jokaiseen oppiaineeseen liittyy oma kielensä, käsitteistönsä ja tekstikäytäntönsä (Vaarala ym., 2016), joiden käyttö oppilaan tulisi hallita osallistuakseen oppiaineen opetukseen (Schleppegrell, 2007). Tässä opinnäytetyössä kutsumme tätä kieltä oppiainekohtaiseksi kieleksi.

Kielellisesti vastuullista opetusta on tutkittu monien eri tutkijoiden toimesta sekä kansainvälisessä että suomalaisessa kontekstissa (esim. Heikkola ym., 2022; Yoon, 2023) ja usein näissä on hyödynnetty Lucasin ja Villegasin (2011) viitekehystä. Opinnäytetyömme mukailee Alisaaren ja Heikkolan (2020b) näkemystä kielellisesti vastuullisesta opetuksesta, jonka mukaisesti se tukee kaikkien, myös suomea ensikielenään puhuvien oppilaiden oppimista. Monet kielellisesti vastuullisuuteen keskittyvät tutkimukset tarkastelevat aihetta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden näkökulmasta (esim. Alisaari & Heikkola, 2020b; Harju-Autti & Mäkinen, 2022; Yoon, 2023), vaikka tutkimuksissa olisi mainittu kielellisesti vastuullisen opetuksen hyödyttävän kaikkia oppilaita.

Tutkimme tässä opinnäytetyössä kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamista luokanopettajien näkökulmasta. Tarkastelemme lisäksi toteuttamisen taustalla vaikuttavia näkemyksiä sekä opettajien käyttämiä keinoja akateemisen ja matematiikan oppiainekohtaisen kielen oppimisen tukemiseksi. Havaintojemme mukaan aihetta ei ole juurikaan tutkittu koskien kaikkia oppilaita kielitaustoista riippumatta, minkä vuoksi koimme olennaiseksi tutkia kielellisesti vastuullista opetusta tästä näkökulmasta. Päädyimme käsittelemään aihetta, koska emme ole saaneet riittävästi tietoa opintojemme aikana kielellisesti vastuullisesta opetuksesta sen ajankohtaisuudesta huolimatta.

## 2 Kielitietoisuus

Keskitymme opinnäytetyössämme kielellisesti vastuulliseen opetukseen ja tämän ilmiön tarkastelemiseksi koemme tärkeäksi tutustua myös kielitietoisuuden käsitteeseen. Kielitietoisuudelle on olemassa erilaisia määritelmiä, jotka korostavat ymmärtämistä, tiedostamista ja arvostamista, mutta toiminta jää määritelmissä huomiotta (Alisaari ym., 2020). Kielitietoisuus voidaan nähdä useammassa eri yhteiskunnallisessa kontekstissa, mutta kielellisesti vastuullisen opetuksen käsite puolestaan on yhteydessä nimenomaan kouluun ja opettajan toimintaan (Lahti ym., 2020). Kielitietoisuus kuitenkin tuodaan monipuolisesti esille perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa koulun toimintakulttuuria kehittävänä periaatteena sekä useamman eri oppiaineen sisältötavoitteissa (Opetushallitus, 2014). Näin ollen koemme tärkeäksi esitellä myös kielitietoisuuden käsitteen, sillä tutkimuksemme kohdistuu suomalaiseen koulukontekstiin, jossa kyseinen käsite on tunnetumpi kuin kielellisesti vastuullisen opetuksen käsite.

Kielitietoisuuden käsitteelle ei löydy yhtä ainoaa määritelmää (Suuriniemi, 2019) ja sille on monia erilaisia tulkintoja riippuen siitä, mistä näkökulmasta asiaa tarkastellaan (Dufva, 2018). Kielitietoisuutta on tutkittu niin psykologien, kieli- ja kasvatustieteilijöiden sekä pedagogien toimesta (Dufva, 2018). Kielitietoisuuden tutkimuksen historia ulottuu neljäkymmenen vuoden taakse (Lilja ym., 2017). Suomalaisen kielitietoisuuskeskustelun juuret ovat lähtöisin 1980-luvun Iso-Britanniasta (Suuriniemi, 2019), jossa kielitietoisuuden tutkimus sai alkunsa (Lilja ym., 2017).

Kielitietoisuudella tarkoitetaan tietoisuutta kielen merkityksestä kaikessa toiminnassa, sekä yksilö että yhteisötasolla (Lahti ym., 2020). Kielitietoisuutta on määritelty eksplisiittiseksi tiedoksi kielestä sekä sen tietoista havainnointia ja kielelle herkistymistä sen oppimisessa, opetuksessa ja käytössä (Lilja ym., 2017). Jantusen ja kumppanien (2021, s. 26) mukaan ”kielitietoisuus on ymmärrystä monen kielen limittäisestä läsnäolosta, ihmisten kielellisistä oikeuksista, oman äidinkielen merkityksestä sekä kielen ja identiteetin suhteesta”. He sisällyttävät siihen myös ymmärryksen eri kielten vaihtelevasta ja monimutkaisesta luonteesta sekä kielenkäyttäjien vallan ja kielenkäytön tiedostamisen, joihin liittyy myös ideologioita ja arvoja (Jantunen ym., 2021). Honko ja Mustonen (2018) näkevät kielitietoisuuden ymmärryksenä kielen monitahoisesta käytöstä sekä laajasti tietoisuutena kielen käyttöön monin tavoin vaikuttavista kielen puhujien sosiokulttuurista taustoista.

## 2.1 Kielitietoisuus koulussa

Kielitietoisuus on nostettu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) yhdeksi koulun toimintakulttuuria kehittäväksi periaatteeksi yhdessä kulttuurisen moninaisuuden kanssa. Tämän periaatteen mukaisesti eri kielten käyttö nähdään kielitietoisessa koulussa luontevana ja arvostettavana (Opetushallitus, 2014). Hongon ja Mustosen (2018) mukaan kielitietoinen pedagogiikka pyrkii tunnistamaan, havaitsemaan ja tunnustamaan oppilaiden kielellisiä resursseja. Heidän mukaansa kielitietoinen pedagogiikka merkitsee erilaisten elintapojen ja näkökulmien hyväksymistä ja arvostamista sekä oppilaiden kielenkäyttöreperuaarien laajentamista. Kielitietoisesta pedagogiikan toteutumisen pitäisi olla koko koulun tai yhteisön asia (Honko & Mustonen, 2018).

Kielitietoisuus yhteisössä, esimerkiksi koulussa, tarkoittaa ymmärrystä kielen olennaisesta merkityksestä vuorovaikutuksessa, oppimisessa ja yhteistyössä sekä identiteetin rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa (Vaarala ym., 2016). Kielten käyttöön liittyy aina ideologioita sekä arvoja (Honko & Mustonen, 2018) ja kielitietoisessa koulussa keskustellaan asenteista, joita kohdistuu kieliin ja kieliyhteisöihin (Vaarala ym., 2016). Kielitietoisesta pedagogiikan keskiössä on kiinnostuksen ja arvostuksen osoittaminen oppilaan osaamista kohtaan sekä oppilaan omanarvontunnon ja ymmärryksen tukeminen monikielisyiden eduista (Honko & Mustonen, 2018).

Vaaralan ja kollegoiden (2016) mukaan kielitietoinen opetus on tarpeen, koska oppiaineiden sisällön ja kielen opetusta ei voida erottaa toisistaan. Heidän mukaansa kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen nähdään kielellisenä mallina ja opettamansa oppiaineen kielen opettajana, sillä jokaiseen oppiaineeseen liittyy oma kieli, käsitteistö ja tekstikäytännöt. Kielitietoinen pedagogiikka tukee kaikkien oppilaiden oppimista (Hélot ym., 2018) ja kielitietoisuus on kaiken oppimisen ytimessä (Honko & Mustonen, 2018). Honko ja Mustonen (2018) selventävät, että kyseessä ei ole S2-pedagogiikka tai kielen opettajia koskeva pedagogiikka vaan jokaisen oppilaan kielitietoisuuden kasvua ja monen suuntaista integraatiota tukeva pedagogiikka. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kielitietoinen opettaja miettii opettamansa aineen kieltä sekä aineelle ominaisena että kieltä opettelevien oppilaiden näkökulmasta (Kuukka, 2009). Kielitietoisuuden toteutuminen kouluissa vaatii opettajilta ymmärrystä, osaamista ja tietoista toimintaa esimerkin näyttämiseksi, jotta oppilaat voivat omaksua monikielistä ja kielitietoista ilmapiiriä edistävät arvot (Vaarala ym., 2016).

Hongon ja Mustosen mukaan (2018) suomalaisissa kouluissa oppilaiden kielellisten resurssien näkyminen on edelleen vähäistä ja on tyypillistä, ettei oppilaiden kielellisiä verkostoja ja taustoja osata tunnistaa. Heidän mukaansa oppilaiden monikielisiä taitoja saatetaan sinänsä arvostaa, mutta niitä ei juuri hyödynnetä. Kielellisen moninaisuuden huomioiminen opetuksessa edellyttää opettajilta ymmärrystä siitä, miten kouluista luodaan kielitaidon eri tasoja huomioiva ja tasapuolista koulutusta tarjoava ympäristö (Commins, 2005).

## **2.2 Kielellinen moninaisuus ja kielellisesti moninaiset oppilaat**

Tässä aluvuossa käsittelemme yleisesti kielellistä moninaisuutta ja koska tutkimuksemme kohdistuu kouluun, määrittelemme myös kielellisesti moninaisen oppilaan käsitteen. Ennen kielellisesti moninaisen käsitteen avaamista on aiheellista käsitellä hieman monikielisyyden käsitettä, sillä käsitteet ovat läheisiä keskenään. Käsitteiden läheisyys ilmenee myös kirjallisuudessa, jossa kyseisiä käsitteitä on usein käytetty rinnakkain (esim. Hélot ym., 2018). Päädyimme tässä opinnäytetyössä käyttämään kielellisen moninaisuuden käsitettä monikielisyyden käsitteen sijaan, koska koimme sen kattavammaksi ja erilaiset kielelliset taustat paremmin huomioivaksi.

Aronin ja Singleton (2012) tuovat esiin perinteisen määritelmän monikielisyydelle, jonka mukaisesti se voidaan ymmärtää ilmiönä, jossa käytetään useampia kieliä yhteiskunnassa. Tähän liittyen he tuovat myös esiin, että perinteisten määritelmien mukaisesti henkilö on monikielinen, jos hän käyttää toistuvasti kaikkia hänen käytettävissään olevia kieliä. Honko ja Mustonen (2018) laajentavat määritelmää tuomalla esiin toisen näkökulman, jonka mukaisesti olemme kaikki kielellisesti moninaisia, sillä puhuessamme käytämme kieltä eri tavoin esimerkiksi eri murteiden tai ammattialojen kielten kautta. Heidän mukaansa kielenkäyttö on luonteeltaan moninaista, sillä arjessa käytämme eri kieliä, kielimuotoja ja eri yhteisöjen puhetapoja limittäin ja rinnakkain. Samaakin kieltä puhuvien välillä ymmärrys voi välillä olla osittaista ja likimääräistä, eikä yhteisen puhutavan löytyminen ole itsestään selvää, sillä kommunikaatioon liittyy aina uusia sekä vieraita tapoja ilmaista asioita (Honko & Mustonen, 2018). Mukailimme tässä opinnäytetyössä tätä laajempaa kielellisen moninaisuuden määritelmää.

Suppeammin määriteltynä kielellisesti moninaisella oppilasryhmällä tarkoitetaan ryhmää, jossa lapset puhuvat useampaa eri kieltä, jotka eroavat opetuskielestä (Hélot ym., 2018). Kyseinen määritelmä jättää kuitenkin suuren osan oppilasryhmän oppilaista huomiotta toisin kuin Hongon ja Mustosen (2018) laajempi määritelmä kielellisestä moninaisuudesta, jonka mukaan

kaikki oppilaat nähdään kielellisesti moninaisena kielen vaihtelevan käyttötavan, esimerkiksi eri murteiden vaikutuksesta. Kielellinen moninaisuus koulukontekstissa sisältää kielitaidon koko kirjon eli valtakieltä ensikielenään puhuvat oppilaat, toisen kielen oppimista aloittelevat oppilaat sekä akateemisessa kielessä edistyneet oppilaat (Commins, 2005). Koulukontekstissa kielellinen moninaisuus ei siis rajoitu vain niihin oppilaisiin, joiden kotona puhuttu kieli eroaa koulussa tai muussa yhteisössä käytetystä kielestä (Alisaari ym., 2020). Tätä näkemystä mukaillen näemme myös tässä opinnäytetyössä jokaisen oppilaan kielen oppijana ja kielellisesti moninaisena, riippumatta siitä millainen kielitausta yksilöllä on.

### 3 Kielellisesti vastuullinen opetus

Tässä opinnäytetyössä käytämme kielitietoisuus käsitteen sijaan kielellisesti vastuullisen opetuksen käsitettä, sillä koemme kyseisen käsitteen huomioivan nimenomaan opettajan näkökulmasta kielen merkityksen opetuksen ja oppimisen osana kokonaisvaltaisemmin. Näkemyksemme pohjautuu Alisaaren ja Heikkolan (2020b) esille tuomiin merkityseroihin näiden kahden käsitteen välillä. He ovat käyttäneet tutkimuksessaan kielitietoisuuden käsitteen sijaan kielellisesti vastuullisen opetuksen käsitettä, sillä heidän näkemyksensä mukaan se kattaa “kielitietoisuutta laajemmin opettajien tietoisuuden ja käsityksen kielestä ja sen merkityksestä oppijalle, yhteisölle ja oppimiselle sekä opettajien pedagogiset taidot ja vastuullisuuden pedagogisina ammattilaisina ja vastaa näin ollen paremmin opetussuunnitelmissa kuvattuja kieleen liittyviä asenteita ja toimintatapoja” (Alisaari & Heikkola, 2020b, s. 4).

Warren (2021) nostaa esiin, että kielellisesti vastuullisen opetuksen käsitteen ovat ensimmäisinä ottaneet käyttöön Lucas, Villegas ja Freedson-González (2008) havaittuaan, että oppilaiden kielellisiä tarpeita ei otettu riittävän hyvin huomioon. Hän tuo myös ilmi, että Lucas ja Villegas (2011, 2013) ovat myöhemmin laajentaneet tätä hahmottelemalla mitä pedagogisia tietoja, taitoja sekä orientaatioita tarvitaan kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisten oppilaiden opettamiseen onnistuneesti. Tässä luvussa tarkastelemme kielellisesti vastuullista opetusta määrittelemällä käsitettä ja esittelemällä siihen liittyvän viitekehityksen. Viitekehystä käsittelevässä alaluvussa tuomme esiin tarkemmin opettajan orientaatiot sekä pedagogiset tiedot ja taidot, joita kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamiseksi tarvitaan.

#### 3.1 Kielellisesti vastuullisen opetuksen määrittelyä

Kielellisesti vastuullinen opetus voidaan nähdä lähestymistapana, joka pyrkii luomaan emotionaalisesti turvallisen koulukulttuurin, jossa oppilaat arvostavat kieliä, niiden oppimista, kielellistä moninaisuutta, tiedostavat kielen merkityksestä akateemiselle menestykselle ja kokevat eri kielten käytön luontevana (Alisaari ym., 2023b). Useissa kansainvälisissä tutkimuksissa on tullut esiin, että opettajien tulisi olla kulttuurisesti ja kielellisesti vastuullisia, jotta voidaan edistää ja parantaa kaikkien oppilaiden, mutta erityisesti kulttuurisesti ja kielellisesti erilaisista taustoista tulevien oppilaiden oppimistuloksia (Pale, 2019). Opettajien on oltava tietoisia siitä, millaista kielitaitoa oppilaat tarvitsevat, jotta he ymmärtävät ja pystyvät seuraamaan luokassa annettuja ohjeita ja voivat näin kehittää akateemista kielitaitoaan

(Cummins, 2001; Lucas & Villegas, 2013). Kielellisesti vastuullinen opetus tukee kaikkien, myös suomea ensikielensä puhuvien oppilaiden oppimista (Alisaari & Heikkola, 2020b).

Kielellisesti vastuulliseen opetukseen sisältyy ymmärrys siitä, että kieli, kulttuuri ja identiteetti ovat kietoutuneet yhteen (Lucas & Villegas, 2011). Kielellä on keskeinen rooli oppimisessa, vuorovaikutuksessa, identiteetin kehittämisessä ja sosiaalistumisessa, minkä kielellisesti vastuullinen opetus pyrkii tunnistamaan (Lucas & Villegas, 2013). Kielellisesti vastuullinen opetus välittyy esimerkiksi siten, että siinä huomioidaan kielen oppimisen periaatteet, huomioidaan oppilaan kielelliset taustat ja tuetaan akateemisen kielen kehitystä (Alisaari ym., 2023b). Kielellisesti vastuullinen opettaja ymmärtää, että kielen, erityisesti toisen kielen, oppimisessa on keskeistä arkisten keskustelutaitojen nopeampi kehittyminen akateemiseen kieleen verrattuna (Alisaari & Heikkola, 2020; Cummins, 2000; Lucas ym., 2008). Kielellisesti vastuullinen opettaja näkee oppilaiden kielellisen moninaisuuden voimavarana ja edistää oppilaiden kykyä hyödyntää kaikkia heidän kielellisiä voimavarojaan sisällön oppimisessa (Alisaari ym., 2023b; Lucas & Villegas, 2011). Oppijoiden ensikielien näkeminen voimavarana on yksi kielellisesti vastuullisen opetuksen keskeisistä periaatteista (Yoon, 2023). Kieli on oppilaalle sekä oppimisen väline että oppimisen kohde hänen opiskellessa muulla kielellä kuin hänen ensikielillään (Lucas & Villegas, 2011).

### **3.2 Opettajien näkemykset kielellisesti vastuullisen opetuksen taustalla**

Opettajien omat arvot ja uskomukset vaikuttavat siihen, miten he suhtautuvat kieliin ja kielipolitiikkaan koulussa (Tarnanen & Palviainen, 2018). Uskomukset ovat usein hiljaisia, mutta ne muodostavat perustan toiminnallemme, eikä niitä ole helppoa muuttaa (Borg, 2011). Opettajien näkemyksillä on tärkeä rooli kouluarjen kielipolitiikassa, sillä opettajan henkilökohtaiset kokemukset ohjaavat arjessa tehtyjä kielipoliittisia päätöksiä (Suuriniemi ym., 2021) ja nämä vaikuttavat siihen, miten esimerkiksi kieltenkäyttö ja opetus tapahtuvat luokkahuoneessa (Bonacina-Pugh, 2012). Opettajan työhön kuuluu olennaisesti kielellisten toimintatapojen mallintaminen oppilaille, sillä esimerkiksi tervehdyksissä, tehtävänannoissa, työrauhapyynnöissä ja muissa lukuisissa koulupäivän tilanteissa opettaja sanoittaa ja ylläpitää kielellisiä käytäntöjä (Suuriniemi ym., 2021). Edellä esitetyn näkökulman mukaisesti näemme opettajien näkemyksien vaikuttavan toiminnan taustalla ja näin ollen opettajien näkemyksiä on tärkeää tarkastella tutkittaessa kielellisesti vastuullisen opetuksen toteutumista.

Lucasin ja Villegasin (2013) mukaan opetus ei todennäköisesti toteudu toisen tai kolmannen kielen oppijoiden kannalta onnistuneesti, mikäli opettaja näkee kielen neutraalina

viestintäkeinona ja kielellisen moninaisuuden ongelmana, joka voidaan ratkaista keskittymällä ainoastaan koulussa käytetyn kielen opettamiseen. Heidän mukaansa opettajien on kuitenkin mahdollista kehittää ajattelutapojaan tullakseen kielellisesti vastuullisiksi opettajiksi, jos he kyseenalaistavat esimerkiksi edellä mainittuja uskomuksia kielellisestä moninaisuudesta. Opettajien tulee kehittää sosiolingvististä tietoisuuttaan, arvostusta kielellistä moninaisuutta kohtaan sekä menetelmiä kielenoppijoiden tukemiseksi. Tämä sisältää Lucasin ja Villegasin (2013) mukaan opettajien omien uskomusten ja arvojen tarkastelua suhteessa kieleen ja kielelliseen moninaisuuteen. Heidän mukaansa opettaja ei voi toteuttaa kielellisesti vastuullista opetusta ilman, että hän suhtautuu myönteisesti kielelliseen moninaisuuteen.

Alisaari ja kumppanit (2023b) tuovat esiin, että tutkimusten mukaan opettajat suhtautuvat pääosin myönteisesti kielelliseen moninaisuuteen, mutta joillakin opettajilla on ennakkoluuloja maahanmuuttotaustaisia oppilaita kohtaan. Heidän omassa tutkimuksessaan opettajat kuitenkin ajattelivat, että opetuksen tavoitteena tulisi olla kaikkien oppilaiden tukeminen tasavertaisesti yhtäläisten akateemisen mahdollisuuksien saavuttamiseksi, huolimatta oppilaiden ensikielistä. Myönteinen suhtautuminen ei välttämättä näy käytännössä, sillä opettajien näkemysten on havaittu olevan osittain ristiriidassa opetussuunnitelman perusteissa asetettujen tavoitteiden kanssa, joissa kielitietoisuus ja kielellinen moninaisuus nähdään tärkeänä ja monikielisyys kouluuyhteisön resurssina (Suuriniemi ym., 2021). Heikkola ja kollegat (2022) tuovat esiin, että opettajat ovat tietoisia siitä, että oppilaan oma ensikieli ei vahingoita hänen suomen kielen oppimistaan. Opettajien on kuitenkin havaittu toteuttavan pääosin yksikielistä opetusta, vaikka heidän suhtautumisensa kielellistä moninaisuutta kohtaan olisi ollut myönteinen (Harju-Autti & Sinkkonen, 2020). Koulun yksikielisyysperiaate ei kuitenkaan ole asia, jonka yksittäinen opettaja voi muuttaa vaan kyse on kulttuurillisesta, yhteisöllisestä ja tradition säätelemästä asiasta (Suuriniemi, 2021).

Harju-Autin ja Sinkkosen (2020) tutkimuksessa opettajat tunnistivat oppilaiden tarpeen kielelliselle tuelle, mutta he olivat kuitenkin epävarmoja keinoista sen toteuttamiseksi. Useimpien opettajien onkin havaittu kaipaavan lisää pedagogisia taitoja ja tietämystä, jotta heillä olisi paremmat valmiudet tukea kielellisesti moninaisia oppilaita (Alisaari ym., 2023b). Suuriniemen ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa ilmeni, että osa opettajista kokee eri kielten käytön erottelevan oppilaita ryhmiin ja mahdollistavan kiusaamistilanteita, joihin opettajan on vaikeaa puuttua. Eri kielten käyttöön sallimiseen liittyi myös opettajien ajatus kontrollin menettämisestä tilanteessa (Suuriniemi ym., 2021).

Alisaari ja kollegat (2023a) tuovat esiin, että opettajat ovat raportoineet esimerkiksi ajanpuutteen ja osaamisen puutteen estävän heitä toteuttamasta kielellisesti moninaista opetusta. He ovat myös havainneet, että joillakin opettajilla on vääristynyt käsitys siitä, että toteuttaakseen kielellisesti moninaista opetusta heidän tulisi osata useampia oppilaiden kieliä, vaikka tämä ei ole edellytys kielellisesti moninaisen opetuksen toteuttamiselle. On lähtökohtaisesti mahdotonta, että opettajat puhuisivat ja ymmärtäisivät kaikkia oppilaiden luokkahuoneen ulkopuolella käyttämiä kieliä (Prasad, 2021).

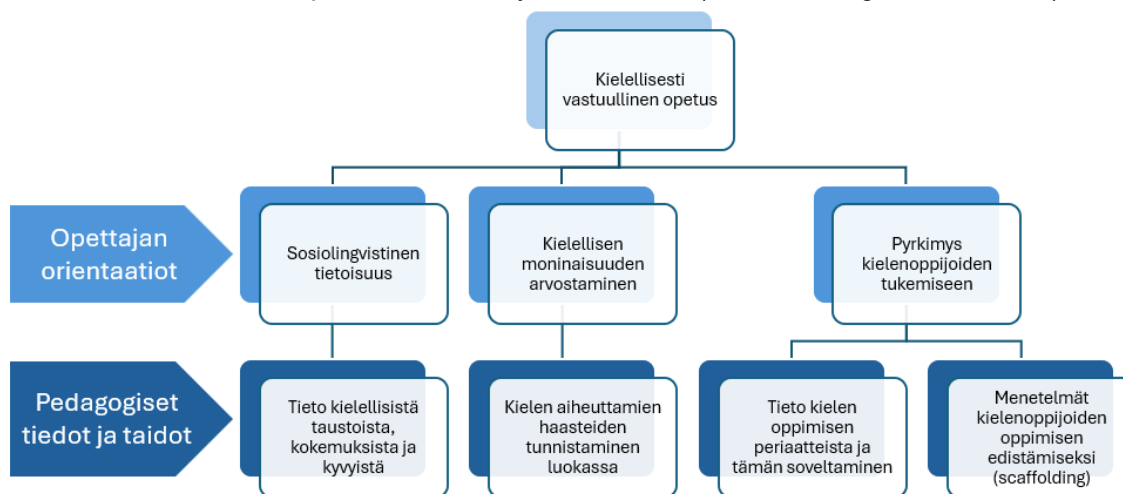
### **3.3 Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys**

Hyödynnämme opinnäytetyössämme Lucasin ja Villegasin (2011, 2013) tutkimuksiin pohjautuvaa kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehystä (Linguistically responsive teaching). Viitekehys on alun perin suunniteltu vastaamaan opettajien kohtaamaan tilanteeseen, jossa yhä suurempi osa oppilaista puhuu englantia toisena tai kolmantena kielenään yhdysvaltalaisissa kouluissa (Lucas & Villegas, 2011). Siitä huolimatta, että viitekehys on luotu kyseiseen kontekstiin, sitä on hyödynnetty myös suomalaisissa tutkimuksissa, esimerkiksi koulun kielitietoisuuden tarkastelun apuna (Alisaari & Heikkola, 2020a; Harju-Autti & Mäkinen, 2022).

Sovellamme kyseistä viitekehystä myös opinnäytetyössämme ja työmme näkökulman mukaisesti näemme kaikki oppilaat kielellisistä taustoistaan riippumatta kielellisesti moninaisina oppilaina. Päädyimme mukailemaan opinnäytetyössämme Alisaaren ja Heikkolan (2020b) tutkimuksessa esitettyä taulukkoversiota viitekehuksesta, jossa viitekehysten sisältö on suomennettu ja kuvattu selkeässä taulukkomuodossa. Tämän pohjalta muodostimme kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehysten esittelemiseksi oman kuvion, josta ilmenee selkeästi mitä osa-alueita viitekehukseen sisältyy (Kuvio 1).

Kuvio 1

Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys muokattuna (Lucas & Villegas, 2011, 2013)



Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys koostuu kahdesta osasta: opettajien orientaatioista sekä kieleen liittyvistä tiedoista ja taidoista (Alisaari & Heikkola, 2020b). Lucasin ja Villegasin (2011, 2013) viitekehyksessä opettajan orientaatioita ovat sosiolingvistinen tietoisuus, kielellisen moninaisuuden arvostaminen sekä pyrkimys kielenoppijoiden tukemiseen. Jokaiseen orientaatioon sisältyy erilliset pedagogiset tiedot ja taidot. Lucasin ja Villegasin (2013) mukaan sosiolingvistiseen tietoisuuteen liittyvät pedagogiset tiedot ja taidot sisältävät ymmärryksen kielellisistä taustoista, kokemuksista ja kyvyistä. Heidän mukaansa kielellisen moninaisuuden arvostamiseen liittyy kielen aiheuttamien haasteiden tunnistaminen luokassa ja opiskeluisällöissä. Pyrkimys kielenoppijoiden tukemiseen sisältää tiedon kielen oppimisen periaatteista ja tämän soveltamisesta sekä menetelmät kielenoppijoiden oppimisen edistämiseksi (Lucas & Villegas, 2013). Tässä opinnäytetyössä tarkastelemme kielellisesti vastuullista opetusta kyseisen (Kuvio 1) viitekehysten kautta. Opinnäytetyömme myös pohjautuu kyseiseen viitekehykseen ja hyödynnämme sitä aineiston analyysin tukena.

### 3.3.1 Opettajan orientaatiot

Tässä alaluvussa tarkastelemme Lucasin ja Villegasin (2011, 2013) luoman kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehysten osaa “Opettajan orientaatiot” avaamalla tarkemmin aikaisemmin kuviossa (Kuvio 1) esiteltyjä opettajan orientaatioita. Lucasin ja Villegasin (2011, 2013) mukaan orientaatioilla tarkoitetaan taipumuksia tiettyihin ajatuksiin ja toimintoihin, joihin asenteet ja uskomukset vaikuttavat. Heidän määritelmänsä orientaatioista pohjautuu Richardsonin (1996) näkökulmaan. Kielellisesti vastuullisten opettajien asiantuntemus tulee

esille viitekehysten orientaatioissa, jotka liittyvät kieleen sekä siihen liittyviin tietoihin ja taitoihin.

### **Sosiolingvistinen tietoisuus**

Ensimmäinen orientaatio kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksessä on *sosiolingvistinen tietoisuus*. Lucasin ja Villegasin (2011, 2013) mukaan tämä orientaatio sisältää ymmärryksen kielen, kulttuurin ja identiteetin vahvasta yhteydestä toisiinsa sekä tietoisuuden kielen käytön ja kielikasvatuksen sosiopoliittisista ulottuvuuksista. He näkevät kielen välineenä, jonka avulla tietyn ryhmän arvot ja normit voidaan ilmaista ja siirtää eteenpäin seuraaville sukupolville. Kielellä on myös merkittävä rooli henkilökohtaisen identiteetin rakentumisessa, joka rakentuu vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa (Lucas & Villegas, 2011).

Lucasin ja Villegasin (2011) mukaan opettajat, jotka tunnistavat yhteyden kielen ja oppilaan identiteetin välillä ymmärtävät, että oppilaiden mahdollisia ensikieliä tai murteita ei voida sivuuttaa heidän opiskellessaan koulun akateemista kieltä. He korostavat, että opettajien tulisi huomioida oppilaan kielellinen tausta opetuksessa ja tukea kielellisesti moninaisten oppilaiden kielellisen ja kulttuurisen taustan kehittymistä. Kieltämällä oppilaita käyttämästä heidän ensikieliään kommunikaatiossa ja oppimisessa eriarvoisuuden määrä koulutusjärjestelmässä lisääntyy (Lucas & Villegas, 2011).

Lucas ja Villegas (2011) tuovat esille näkökulman toisesta tärkeästä osa-alueesta sosiolingvistiseen tietoisuuteen liittyen. Heidän mukaansa sosiolingvistiseen tietoisuuteen liittyy keskeisesti tieto kielen sosiopoliittisesta ulottuvuudesta, jonka mukaisesti mikään kieli tai kielen muoto ei luonnostaan ole parempi kuin toinen. Kieli on kuitenkin sidoksissa sosiopoliittiseen kontekstiin, sillä jollakin kielellä on usein tietyssä sosiaalisessa kontekstissa hallitseva asema, mikä johtuu kyseisen kielen puhujien vallasta (Lucas & Villegas, 2011). Sosiolingvistisesti tietoiset opettajat tiedostavat tämän ja ymmärtävät oppilaidensa kokemukset vähemmistökielten puhujina ja tunnistavat heidän kohtaamiensa kielellisten haasteiden olevan osittain jonkin muun kielen valta-asemasta johtuvia (Lucas & Villegas, 2011).

### **Kielellisen moninaisuuden arvostaminen**

Toinen orientaatio viitekehyksessä on *kielellisen moninaisuuden arvostaminen*. Lucasin ja Villegasin (2013) mukaan tähän orientaatioon sisältyy näkemys siitä, että kielellinen moninaisuus on arvokasta ja sitä tulisi vaalia ja tämän tulisi heijastua myös opettajan toimintaan. Lucas & Villegas (2011) tuovat esiin, että opettajan osoittaessa kunnioitusta ja

kiinnostusta oppilaiden ensikieliä kohtaan, hän välittää myönteisen ja arvostavan viestin oppilaille. He huomauttavat, että mikäli opettaja ei arvosta tai tunnista oppijan kielellisiä resursseja, opettajan odotukset oppilasta kohtaan voivat olla matalampia ja hän saattaa tarjota oppilaalle liian helppoja tehtäviä. Lucas ja Villegas (2011) tuovat myös esiin useaan tutkimukseen viitaten, että vaikka opettaja ei osaisi puhua oppilaiden kieliä, hän voi kuitenkin osoittaa arvostusta kielellistä moninaisuutta kohtaan. Heidän mukaansa opettaja voi esimerkiksi opetella joitakin perustervehdyksiä oppilaiden ensikielellä, sallia oppilaiden käyttää ensikieliään oppimisen tukena, kannustaa oppilaita kehittämään luku- ja kirjoitustaitoa myös ensikielellään tai edistää kielenoppijoiden kielen kehityksen tukemista. Opettajien tulisi siis ymmärtää omien asenteidensa vaikutus oppilaiden kieliä ja kielitaitoa kohtaan, minkä toteutumiseksi opettajan tulee olla tietoinen kieli-identiteetin ja kielen sosiopoliittisten ulottuvuuksien yhteydestä (Lucas & Villegas, 2011).

### **Pyrkimys kielenoppijoiden tukemiseen**

Kolmas kielellisesti vastuullisen opetuksen orientaatio on *pyrkimys kielenoppijoiden tukemiseen*, jonka tarkoituksena on tukea oppilaiden asemaa (Lucas & Villegas, 2011). Heidän mukaansa kielellisesti vastuullinen opettaja voi tukea oppilaiden asemaa pyrkimällä aktiivisesti työskentelemään parantaakseen oppilaiden oppimiskokemuksia yhdestä tai useammasta näkökulmasta. Opettajan tehtävä on parantaa kielen oppijoiden mahdollisuuksia siten, että heillä olisi suotuisat edellytykset jatkokouluttautumiseen sekä sosiaalisen ja poliittisen pääoman saavuttamiseen (Lucas & Villegas, 2013). Lucasin ja Villegasin (2011) mukaan kielen oppijoiden tukemisessa painopiste tulee olla tasavertaisuuden tavoittelussa, jonka avulla voidaan varmistaa, ettei kieliin liittyviä näkökohtia vähäteltäisi tai jätettäisi huomiotta. Heidän mukaansa tasa-arvoisuuden tavoittelu on tärkeää kaikkien vähemmistöryhmien kohdalla, mutta erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla, jotka saattavat usein olla heikommassa asemassa kulttuurillisen ja kielellisen eroavaisuutensa takia. Opettajien myötätunto vähemmistökieltä puhuvia oppilaita kohtaan ja halukkuus parantaa opetustaan voi pohjautua ymmärrykseen kielen sosiopoliittisista ulottuvuuksista ja yleisestä vähemmistökielten sivuuttamisesta (Lucas & Villegas, 2011).

### **3.3.2 Pedagogiset tiedot ja taidot**

Viitekehyksen sisältämiin kielellisesti vastuullisen opettajan orientaatioihin kuuluu kieleen liittyviä pedagogisia tietoja ja taitoja (Kuvio 1). Lucas ja Villegas (2011) tarkoittavat kyseisillä tiedoilla ja taidoilla monitahoista ja toisiinsa kytkeytyvää asiantuntemusta, joka sisältää

oppiainekohtaisen tiedon, pedagogiset sisältötiedot ja taidot sekä oppilaantuntemuksen. Heidän mukaansa opettajat tarvitsevat kyseisiä tietoja ja taitoja kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamiseksi. Viitekehys esittelee neljä eri orientaatioihin liittyvää pedagogista tietoa ja taitoa, jotka ovat 1) tieto kielellisistä taustoista, kokemuksista ja kyvyistä, 2) kielen aiheuttamien haasteiden tunnistaminen luokassa, 3) tieto kielen oppimisen periaatteista ja tämän soveltaminen sekä 4) menetelmät kielenoppijoiden oppimisen edistämiseksi.

### **Tieto kielellisistä taustoista, kokemuksista ja kyvyistä**

Sosiolingvistisen tietoisuuden orientaatioon sisältyy *tieto kielenoppijoiden kielellisistä taustoista, kokemuksista ja kyvyistä* (Kuvio 1). Lucasin ja Villegasin (2011) mukaan kielellisesti vastuulliset opettajat tunnistavat, tärkeyden tuntea oppilaat yksilöinä ja he pyrkivät erilaisin keinoin oppimaan oppilaiden kielellisistä ja akateemisista taustoista hyvän oppilaantuntemuksen saavuttamiseksi. Heidän mukaansa opettajien tietämys oppilaiden elämästä ja heidän aikaisemmista kokemuksistaan auttaa opettajia luomaan yhteyksiä oppilaiden aikaisemmin opitun tiedon sekä uuden tiedon välille. Opettajien tietoisuus oppilaiden kielellisistä taustoista, kokemuksista ja kyvyistä on yksi edellytys kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamiselle (Lucas & Villegas, 2011).

### **Kielen aiheuttamien haasteiden tunnistaminen luokassa**

Kielellisen moninaisuuden arvostamisen orientaatioon kuuluu taito *tunnistaa luokassa käytettävän kielen aiheuttamat haasteet* (Kuvio 1). Kielellisesti vastuulliset opettajat ymmärtävät ja voivat soveltaa periaatteita toisen kielen oppimisesta kielen haasteiden tunnistamisessa (Lucas & Villegas, 2013). Edistääkseen kielen kehitystä sekä opetettavan aineksen ja taitojen kehittymistä, opettajien tulee pystyä analysoimaan suullisen ja kirjallisen keskustelun kielellisiä vaatimuksia (Cummins, 2000). Kielellisten vaatimusten tunnistamiseen liittyy ydinsanaston tunnistaminen, kirjallisissa materiaaleissa käytetyn kielen monimutkaisuuden ymmärtämisen sekä tietämyksen siitä, millä tavoin oppilaiden odotetaan käyttävän kieltä saadakseen eri oppimistehtävät suoritettua (Lucas & Villegas, 2011).

### **Tieto kielen oppimisen periaatteista ja tämän soveltaminen**

Kielenoppijoiden tukemisen orientaatioon sisältyy *tieto kielen oppimisen periaatteista ja tämän tiedon soveltaminen* (Kuvio 1). Lucasin ja Villegasin (2013) mukaan tieto kielen oppimisen periaatteista sisältää taidon tunnistaa tehtävien aiheuttamat kielelliset vaatimukset. He tuovat esiin kielen merkittävän yhteyden koulumenestykseen erityisesti niiden oppilaiden kohdalla,

joiden ensikieli eroaa koulussa käytetystä kielestä, sillä heidän tulee kielen oppimisen lisäksi oppia samanaikaisesti akateemisia sisältöjä ja taitoja. Kielellisesti vastuulliset opettajat ymmärtävät tämän oppimisprosessin ja esimerkiksi eron arkikielen sekä akateemisen kielen osaamisen välillä, jonka vuoksi heillä on paremmat valmiudet tukea kielenoppijoita suoriutumaan akateemisista tehtävistä (Lucas & Villegas, 2013). Lucasin ja Villegasin (2011) mukaan akateeminen kieli on oppijoille haastavaa eikä se tarjoa puhujalle yhtä paljon vihjeitä ymmärryksen tueksi kuin jokapäiväinen arkikieli. Kielellisesti vastuulliset opettajat osaavat myös tarjota oppilaiden taitotasoa kehittävää sisältöä ja he tehostavat oppilaiden osaamista autenttisen sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta (Lucas & Villegas, 2011).

Lucasin ja Villegasin (2011) mukaan kielellisesti vastuulliset opettajat näkevät oppilaiden ensikielet merkittävänä oppimisen resurssina, sillä ensikielellä opittuja käsityksiä ja taitoja voidaan hyödyntää myös toisen kielen oppimisessa. Heidän mukaansa ensikielellään akateemisesti edistyneet oppilaat voivat hyödyntää osaamistaan myös toisen kielen oppimisessa ja näin samanaikainen kielen sekä akateemisen sisällön oppiminen voi helpottua. Lucas ja Villegas (2011) tuovat esiin, että opettajien olisi hyvä tiedostaa myös oppilaiden mahdollinen ahdistuneisuus jonkin kielen käyttöön liittyen, sillä se voi vaikeuttaa oppimista. Heidän mukaansa opettajien tulisi kiinnittää erityistä huomiota tällaisen ahdistuksen ehkäisemiseksi luomalla turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri luokahuoneeseen.

### **Menetelmät kielenoppijoiden oppimisen edistämiseksi**

Viimeisenä tarkastelussa on kielenoppijoiden tukemisen orientaatioon kuuluva toinen osa-alue eli *menetelmät kielenoppijoiden oppimisen edistämiseksi*. Lucasin ja Villegasin (2011) mukaan tähän sisältyy olennaisesti käsite ”scaffolding”, joka tarkoittaa prosessia, joka mahdollistaa oppilaalle aikuisen ohjaamana sellaisen ongelmanratkaisun, tehtävän suorittamisen tai tavoitteen saavuttamisen, millaiseen hän ei pystyisi ilman ohjausta (Wood ym. 1976). Käsite ”scaffolding” voidaan kääntää suomeksi koulutuksen kontekstissa oppimisen oikea-aikaiseksi tueksi (Rantala, 2008). Opinnäytetyössämme puhumme tämän käännöksen mukaisesti oppimisen oikea-aikaisesta tuesta tarkoittaen ”scaffolding” tekniikkaa.

Lucasin ja Villegasin (2011) mukaan oppimisen oikea-aikainen tuki on opetuksellinen vastaus Vygotskyn (1978) teorialle lähikehityksen vyöhykkeestä, joka on vertauskuvallisesti tila, jossa oppilas voi häntä etevämmän vertaisen avulla toteuttaa sellaisen tehtävän, jota hän ei olisi pystynyt tekemään yksin. He tuovat esiin, että oppimisen oikea-aikainen tuki auttaa oppilasta toteuttamaan tehtäviä hänen nykyisen osaamisensa ulkopuolelta ja tämän tarjoaminen on

välttämätöntä akateemisen ja koulussa käytetyn kielen oppimiseksi. Opettaja valitsee tilanteessa parhaiten oppimista edistävän tuen muodon tukeakseen oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla (Lucas & Villegas, 2011). Sosiokulttuurillisesti tietoisilla opettajilla on hyvät valmiudet tarjota tällaista tukea, sillä he arvostavat kielellistä moninaisuutta, tuntevat oppilaidensa kielelliset taustat, ymmärtävät tehtävien asettamat kielelliset vaatimukset ja osaavat näin soveltaa toisen kielen oppimisen periaatteita opetuksessaan (Lucas & Villegas, 2011).

Lucas ja Villegas (2011) nostavat esiin neljä eri opetuksessa esiintyvää oppimisen oikea-aikaista tuen muotoa, jotka esittelemme lyhyesti tässä kappaleessa. Nämä tuen muodot ovat ei-kielellisten tukien käyttö, kirjallisen tekstin täydentäminen ja muokkaaminen, suullisen kielen täydennys ja muokkaaminen sekä selkeiden ja yksiselitteisten ohjeiden tarjoaminen. Ei-kielellisiä tukikeinoja voivat esimerkiksi olla erilaiset visuaaliset tuet, toiminnalliset harjoitukset ja graafiset kuvaajat. Kirjallisen tekstin täydentämisellä ja muokkaamisella tarkoitetaan puolestaan tukikeinona esimerkiksi avainsanojen käyttämistä sekä tekstin ydinsisällön korostamista esimerkiksi alleviivaten, tiivistelmien tai erilaisten listojen avulla. Suullisen kielen täydentämisellä ja muokkaamisella voidaan tukea oppilaita esimerkiksi avaamalla vaikeiden sanojen merkitystä, antamalla esimerkkejä tai käyttämällä selkeää kieltä. Näillä tuen keinoilla voidaan helpottaa oppilaita sisäistämään nopeasti etenevää puhuttua kieltä akateemisten sisältöjen opiskelussa.

## 4 Kielen opettaminen kielellisesti vastuullisessa opetuksessa

Tämä luku keskittyy kielen opettamiseen ja oppimiseen erityisesti akateemisen kielen kehittymisen ja käytettyjen tukikeinojen kautta. Tieto kielen oppimisen periaatteista ja tämän tiedon soveltaminen on yksi kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksen osa-alueista (Lucas & Villegas, 2011, 2013), jonka vuoksi tarkastelemme ensin yleisellä tasolla kielen opettamista ja oppimista pohjustavana tietona. Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehykseen kuuluu myös akateemisen kielen kehityksen tukeminen (Alisaari ym., 2023b). Alaluvussa 4.2 käsittelemme akateemista kieltä ja sen tukemista. Viimeisessä alaluvussa syvennymme matematiikan oppiainekohtaiseen kieleen, koska halusimme syventää akateemisen kielen tarkastelua myös yhden erillisen oppiaineen näkökulmasta.

### 4.1 Kielen opettaminen ja oppiminen

Rapatti (2015) tuo esille, että oppiaineiden opetuksen ajattelu kielen oppimisen näkökulmasta on uudempi ajattelutapa, sillä perinteisesti kieli on ymmärretty huomaamattomaksi työkaluksi tiedon siirtämisessä. Hänen mukaansa kieli on kuitenkin tarpeellinen työkalu kaikkien oppiaineiden opiskelussa ja opetuksessa. Hongon ja Mustosen (2018) mukaan kielen oppiminen on ihmissuhteiden rakentamista, ylläpitämistä ja itsenäistymistä, eikä kielitaito tule koskaan valmiiksi vaan sen kehittyminen on elinikäinen prosessi. Heidän näkemyksensä mukaan kielen oppimisprosessi on lähtöisin yksilöstä, mutta sen kehittymiseen vaikuttaa ympäröivä maailma, sillä kieli kehittyy sitä käyttäessä, jolloin kielen oppiminen merkitsee erilaisiin tilanteisiin osallistumista. Ymmärrys siitä, että kieli kehittyy vuorovaikutuksessa kielellisiä resursseja jakamalla antaa opettajille paremmat valmiudet laatia oppitunneille tehtäviä, joiden avulla opitaan toimimaan kielellä ja keskustelemaan kielestä (Heikkola ym., 2021).

Peters (2022) tuo esiin, että kielen oppimista on perinteisesti lähestytty kahdesta eri näkökulmasta, jotka ovat toisen ja vieraan kielen oppiminen. Hän viittaa toisen kielen oppimisella luonnollisiin oppimispuitteisiin, jossa esimerkiksi maahanmuuttajataustainen henkilö syventyy uuden kielen oppimiseen sen ollessa maan hallitseva kieli. Vieraan kielen oppimisella hän tarkoittaa kielen oppimista luokkahuoneessa, jossa kohdekieltä opiskellaan tietty aika viikoittain opettajan ohjauksessa. Vieraassa tai toisessa kielessä hyvän kielitaidon saavuttaminen mahdollistuu, kun oppijalla on riittävästi mahdollisuuksia käyttää kieltä arjessaan ja hän saa riittävästi kielisyötettä (Inha & Huhta, 2019).

Tässä opinnäytetyössä käytämme oppilaiden äidinkielistä puhuttaessa käsitettä ensikieli, jolla tarkoitetaan kieltä, joka omaksutaan lapsena muilta ihmisiltä eikä sitä erityisesti silloin opeteta (Tieteen termipankki, 2024). Päädyimme käyttämään opinnäytetyössämme kyseistä käsitettä, sillä se on hieman samaa tarkoittavia käsitteitä “äidinkieli” ja “kotikieli” neutraalimpi, eikä se käsitteenä määritä kielitaidon tasoa tai paikkaa kielen käytölle (Alisaari ym. 2020). Johnsonin (2017) mukaan jokainen lapsi oppii puhumaan ensikieltään hyvin varhaisessa iässä, riippumatta esimerkiksi lahjakkuudesta, sosiaalisesta taustasta tai koulutustasosta. Johnson (2017) on tuonut esille, että ensikielen oppiminen eroaa vieraan kielen oppimisen prosessista, sillä hänen mukaansa vieraan kielen oppimisessa on havaittavissa tasoeroja yksilöiden välillä, sillä jotkut eivät opiskelusta huolimatta opi kieltä ja jotkut taas saavuttavat siinä erinomaiset taidot. Jokainen puolestaan oppii oman ensikielensä, vaikka toisilla voi kestää hieman kauemmin tämän taidon saavuttamisessa (Johnson, 2017). Ensikielen vahva hallinta on aina sidoksissa vieraan kielen oppimiseen, sillä muistamme ja käsittelemme tietoa paremmin omalla ensikielellämme (Rapatti, 2015).

Opettajien tulee olla tietoisia siitä, miten he voivat tukea kielellisesti moninaisten oppilaiden ensikieltä ja kulttuuria oppimisen voimavarana (de Jong & Harper, 2011). Näin ollen opettajan tulisi opetuksessaan rohkaista ja motivoida oppilaita käyttämään myös omaa ensikieltään (Rapatti, 2015). Tietoisuus kielten ja kulttuurin roolista opetuksen ja oppimisen välineenä sisältää myös niiden haasteiden ymmärtämisen, joita kielellisesti moninaiset oppilaat kohtaavat akateemisen sisällön opiskelussa kielellä, jota he eivät vielä hallitse (de Jon & Harper, 2011).

## **4.2 Akateeminen kieli ja sen tukeminen**

Akateeminen kieli on osa koulukieltä, jolla ei viitata ainoastaan koulussa käytettäviin kieliin vaan erikoistuneempaan ja muodollisempaan kielen käyttöön, jota tarvitaan ajatteluun, ajatusten muodostamiseen ja vertailuun (Beacco ym., 2015). Akateeminen kieli on perusta oppiaineiden sisältöjen ja toisten kielten oppimiselle ja näin ollen koulunkäynti vaatii akateemisen kielen hallintaa (Heikkola ym., 2021). Akateemisen kielen kehityksen tukeminen on yksi kielellisesti vastuullisen opetuksen osa-alueista ja se voidaan huomioida opetuksessa esimerkiksi ottamalla huomioon oppilaiden kielelliset taustat ja tukemalla heidän akateemisen kielen kehitystään (Alisaari ym., 2023b). Akateemisen kielen tukeminen liittyy vahvasti oppimisen oikea-aikaiseen tukemiseen, jota käsitellään myös opinnäytetyömme teoreettisessa viitekehyksessä (ks. luku 3.3.2) kielellisesti vastuullisesta opetuksesta (Lucas & Villegas, 2011).

Akateemisen kielen hallinta on tärkeää akateemisen menestyksen kannalta monesta eri syystä, sillä sitä käytetään oppikirjoissa, tehtävissä sekä luokkahuonekeskustelussa (Brandt ym., 2023) ja se toimii uuden tiedon välittämisen välineenä (Morek & Heller, 2012). Oppilaiden on kyettävä käyttämään kieltä epävirallisten ja sosiaalisten tilanteiden lisäksi myös sisältöjen oppimiseen, ymmärryksen ilmaisemiseen sekä vuorovaikutukseen muiden kanssa oppimansa sisällön merkityksistä, mitkä edellyttävät akateemiseksi kieleksi kutsuttua taitotasoa (Beacco ym., 2015). Akateemisen kielen hallinta edistää kommunikaatiota ja ajattelua oppiaineiden sisällöistä ja sitä tarvitaan sekä suullisissa että kirjallisissa oppimistilanteissa (Nagy & Townsend, 2012). Akateemisen kielen omaksumiseen liittyy sekä oppiainekohtaisten että oppiaineesta riippumattomien käsitteiden ja menettelytapojen omaksumista, eikä tieteellisesti monimutkaisia ja abstrakteja käsitteitä ja prosesseja voida esittää täydellisesti arkikielellä, vaan ne tarvitsevat abstraktiotasoaan sekä monimutkaisuuttaan vastaavaa kieltä (Halliday, 1993).

Koulun akateeminen kieli voi aiheuttaa oppijoille haasteita, sillä oppijat käyttävät siinä kieltä eri tarkoituksiin, kuin arkisissa keskusteluissa (Lucas & Villegas, 2008). Mikäli oppilaan ensikieli eroaa koulussa käytetystä kielestä, hän joutuu samanaikaisesti opiskeleman opetuksessa käytettyä kieltä sekä oppiaineiden akateemista sisältöä (Cummins, 2000). Tällaiset oppilaat saattavat alisuoriutua koulussa kielellisten haasteiden takia, eikä se välttämättä liity kykyjen puutteeseen (Beacco ym., 2015). Oppiaineiden sisällön ymmärtäminen voi olla haastavaa, vaikka oppilaalla olisi sujuva kielitaito arkisten keskusteluiden käymiseen (Cummins, 2000).

Uccelli ja Galloway (2018) tuovat esiin kansainvälisiä tutkimuksia, jotka osoittavat, että akateemista kieltä sisältävien koulutekstien vaatimukset aiheuttavat haasteita myös oppilaille, joiden ensikieli on koulussa käytetty kieli. Vaikka oppilaat osaisivat sujuvasti koulussa käytettyä kieltä, he eivät välttämättä hallitse sitä niin hyvin, että he kykenisivät selviytymään koulun asettamista kielellisistä vaatimuksista, erityisesti opiskellessa eri oppiaineiden sisältöjä (Beacco ym., 2015). Akateeminen kieli on kaikille uusi ja abstraktimpi tapa kielen käyttämiseen (Opetushallitus, 2017). Näin ollen jokainen oppilas on koulussa akateemisen kielen oppija ja kielen oppiminen on jatkuvaa, millä tahansa kielellä koulussa opetetaan (Uccelli & Galloway, 2018). Akateeminen menestyminen edellyttää oppilaan akateemisen kielen taitotason kehittymistä ja koulunkäynnin tavoitteena on laajentaa oppilaiden mahdollisuuksia hyödyntää akateemisen kielen osaamista (Cummins, 2000). Moni lapsi kohtaa ensimmäistä kertaa kouluun tullessaan akateemisen kielen edellyttämät kielelliset valmiudet, jotka heidän odotetaan oppivan edetessään luokka-asteelta toiselle (Schleppegrell, 2012).

Beacon ja kollegoiden (2015) mukaan akateemisen kielen haasteiden nähdään usein liittyvän oppiaineiden sisältämien erityissanastojen oppimiseen. Heidän mielestään opettajan tulee tiedostaa, että uudet käsitteet saattavat aiheuttaa haasteita oppilaille eri oppiaineiden oppimisessa. Opettajat pystyvät paremmin edistämään oppilaiden oppimista ja oppiaineiden ymmärtämistä, jos he tunnistavat oppiaineiden kielelliset ulottuvuudet (Beacco ym., 2015). Akateemiseen kieleen liittyvien haasteiden ymmärtäminen ja niihin vastaaminen voivat tarjota tehokkaan tavan saada jokainen lapsi kiinnostumaan oppimisesta (Schleppegrell, 2012).

Townsendin (2015) mukaan oppilaat tarvitsevat opettajan tukea, jotta he oppivat ymmärtämään ja käyttämään akateemista kieltä itsenäisesti. Hänen tutkimustulostensa mukaan opettajat sisällyttivät opetukseensa taitavasti akateemisen kielen tukemisen keinoja. Mahan (2020) tuo esiin toimiviksi osoittautuneita akateemisen kielen tukemisen keinoja, jotka liittyvät joko materiaalin ymmärtämiseen tai tehtävän suorittamiseen. Materiaalin ymmärtämistä tukeviin keinoihin hän sisällyttää tukimateriaalin käytön, opittavan asian yhdistämisen aikaisemmin opittuun sekä akateemisen kielen käytön opetuksessa. Tehtävän suorittamista tukeviin keinoihin hän sisällyttää oppilaiden ajatusten hyödyntämisen, oppimisstrategioiden tarjoamisen sekä asioiden havainnollistamisen eri tavoin. Akateemisen kielen sanaston opettamiseksi on tehokasta lisätä oppilaiden ymmärrystä akateemisista sanoista ja tarjota sanojen oppimiseen ja soveltamiseen oppimisstrategioita (Truckenmiller ym., 2019).

### **4.3 Oppiainekohtainen kieli ja sen tukeminen**

Jokaiseen oppiaineeseen liittyy oma kielensä, käsitteistönsä ja tekstikäytäntönsä (Vaarala ym., 2016) sekä omat tapansa käyttää kieltä tiedon rakentamiseen (Schleppegrell, 2007). Oppilaiden on osattava käyttää oppiaineen kieltä tehokkaasti pystyäkseen osallistumaan oppiaineen opetukseen sujuvasti (Schleppegrell, 2007). Tässä opinnäytetyössä kutsumme tällaista kieltä oppiainekohtaiseksi kieleksi, jota tarkastelemme matematiikan oppiaineen kautta. Tarkastelun kohteena ei varsinaisesti ole matematiikan oppiaine, vaan yleisesti kyseiseen oppiaineeseen liittyvä kieli. Oppiaineen valitsimme sillä perusteella, että matematiikan ymmärtäminen vaatii monenlaista kielitaitoa ja ymmärrystä. Halusimme myös lisätä tietämystämme matematiikkaan liittyvistä kielellisistä haasteista.

Matematiikkaa ei välttämättä mielletä oppiaineeksi, jonka oppimisessa kielitaidolla on suuri merkitys (Piippo & Portaankorva-Koivisto, 2019). Yksi virheellinen oletus matematiikasta on se, että se olisi “kulttuurivapaa” oppiaine (Kersaint, 2008), jossa ei välttämättä tarvitse olla tekemisissä kielen kanssa (Song & Coppersmith, 2020). Matematiikkaa ja kieltä ei kuitenkaan

voida erottaa toisistaan (Jourdain & Sharma, 2016), sillä kieli on pääasiallinen keino ilmaista matemaattista sisältöä ja tietoa (Berger ym., 2016). Opettajan tulee näin ollen tunnistaa roolinsa sekä matematiikan, että oppiaineeseen liittyvän kielen opettajana (Jourdain & Sharma, 2016). Tutkimukset osoittavat, että oppilaiden tukeminen matematiikan oppiainekohtaisen kielen oppimisessa voi edistää oppiainekohtaisen kielen kehittymisen lisäksi merkittävästi myös matematiikan oppimista (Ufer & Bochnik, 2020). Edellä esitetyn näkökulman mukaisesti näemme tässä opinnäytetyössä matematiikan sisällön ja oppiaineeseen liittyvän kielen limittäisinä, emmekä näe näiden osa-alueiden erottamista välttämättömänä tukikeinojen edistäessä samanaikaisesti sekä oppiaineen sisällön että siihen liittyvän kielen oppimista.

Matematiikan kieli aiheuttaa haasteita, jotka ovat yhteisiä kaikille oppilaille kielitaustaan katsomatta (Piippo & Portaankorva-Koivisto, 2019). Matematiikkaan liittyy oma sanastonsa, joka sisältää paljon sille tavanomaisia ilmaisuja ja kielellisiä rakenteita, mutta myös runsaasti arkisessa kielenkäytössä esiintyviä sanoja (Tossavainen, 2008). Matematiikan opetuksessa käytetään arkikieltä ja akateemista kieltä tai teknistä matemaattista kieltä (Schlepperegell, 2007). Matematiikan opetuksessa, kuten muidenkin oppiaineiden opetuksessa, keskeisenä haasteena on auttaa oppilaita siirtymään arkipäiväisistä, epävirallisista tavoista tulkita tietoa kohti teknisiä ja akateemisia tapoja, jotka ovat välttämättömiä oppiaineiden oppimiseksi (Schlepperegell, 2007). Mackayn ja kollegoiden (2021) mukaan opettajat eivät usein ole tietoisia kielen aiheuttamista haasteista matematiikassa ja jättävät ne huomiotta keskittyäkseen ainoastaan matematiikan opettamiseen. Heidän mukaansa opettajat eivät välttämättä kiinnitä tarpeeksi huomiota matematiikan oppimisessa tarvittavaan kieleen ja vain harva osaa tukea näissä matematiikan oppiaineen kielellisissä haasteissa (Mackay ym., 2021). Opettajan olisi tärkeää tunnistaa kielelliset vaikeudet ja kyetä käyttämään opetusstrategioita ja toimintoja, jotka auttavat oppilaita matematiikan kielen asettamissa haasteissa (Riccomini, ym., 2015).

Matematiikan kielellisiä haasteita oppilaille saattavat aiheuttaa tehtävissä esiintyvät vieraat ja vähän käytetyt sanat sekä monet pitkät ja yksiselitteisyyteen pyrkivät käsitteet, kuten esimerkiksi käsite “yhdensuuntainen suora” (Piippo & Portaankorva-Koivisto, 2019). Uferin ja Bochnikin (2020) mukaan oppiainekohtaisen sanaston osaaminen sisältää tietämyksen kyseisistä sanoista, kyvyn yhdistää muodollisen kielen sanastoa matematiikan käsitteistöön. Tämä tarkoittaa esimerkiksi ymmärrystä siitä, mitä “vähenevä” tai “lisääntyvä” tarkoittavat matematiikan käsitteistössä. Jotkut sanat, kuten esimerkiksi verbit “sievennä” ja “lavenna” edellyttävät oppilaalta myös tietynlaista toimintaa (Piippo & Portaankorva-Koivisto, 2019). Verbien vaatima toiminta voi vaihdella aihepiirin mukaan, minkä vuoksi opettajan on hyvä

tunnistaa ja käsitellä oppilaiden kanssa tällaiset verbit ennen niitä sisältävien tehtävien tekoon siirtymistä (Chan, 2015). Näitä matematiikan toimintaverbejä esiintyy runsaasti esimerkiksi sanallisissa tehtävissä (Chan, 2015).

Matematiikassa erityisesti sanalliset tehtävät haastavat oppilaita kielellisesti, sillä sanallisissa tehtävissä epämatemaattisia sanoja käytetään matemaattisten merkitysten välittäjänä (Shmakov & Zimakov, 2009). Sanallisten tehtävien monisanaisuus lisää oppilaan kokemaa kognitiivista kuormaa myös matematiikkaa omalla ensikielellään opiskeleville oppilaille (Piippo & Portaankorva-Koivisto, 2019). Shmakovin ja Zimakovin (2009) mukaan sanallisten tehtävien ratkaisemiseen tarvitaan ensin selkeää tehtävän ymmärrystä ja tämän jälkeen taitoa kirjoittaa sanalliset kysymykset oikein matemaattisilla lausekkeilla. Sanallisten tehtävien ratkaiseminen edellyttää myös ymmärrystä monista verbeistä, adverbeistä sekä lauseisiin sisältyvistä objekteista ja niiden välisistä suhteista (Toom, 1999). Opettaja voi tukea oppilaiden ymmärrystä sanallisista tehtävistä esimerkiksi purkamalla tehtävät osiin ja esittelemällä niiden sisältämien lauseiden merkitysrakennetta (Chan, 2015). Schmittin (2007) mukaan matematiikan käsitteisiin liittyvän tuen toteutumiseksi mahdollisimman hyvin, tulisi opettajan kerrata näitä käsitteitä oppilaiden kanssa toistuvasti, jotta ne jäisivät heille mieleen mahdollisimman hyvin. Hänen mukaansa suurin osa opetetuista uusista käsitteistä unohtuu pian oppitunnin jälkeen, jonka vuoksi niitä on tärkeää kerrata.

Opettaja voi tukea matematiikan ymmärtämistä esimerkiksi tarjoamalla visuaalista tukea esimerkiksi kuvallisen materiaalin, konkreettisten välineiden (Jourdain & Sharma, 2016), eleiden tai piirrosten avulla (Mackay ym., 2021). Nguyen ja Cortes (2013) tuovat esiin, että visuaalisen tuen hyödyntäminen voi tukea tehokkaasti kaikkien oppilaiden ymmärrystä, erityisesti niiden, joiden ensikieli eroaa koulussa käytetystä kielestä. Heidän mukaansa konkreettisia välineitä hyödyntämällä matematiikan kielellinen kuormitus vähenee, kun oppilaat voivat oppia näkemällä ja fyysisesti koskettamalla. Mackayn ja kollegoiden (2021) mukaan opettaja voi myös tukea kieltä matematiikan oppimisessa esimerkiksi sanoittamalla oppilaan sanoman uudelleen akateemisemmilla sanoilla, kysymällä heiltä tarkentavia kysymyksiä tai toistamalla oppilaiden sanomat oikeat vastaukset.

## 5 Tutkimusongelmat

Tarkastelemme opinnäytetyössämme kielellisesti vastuullista opetusta moniulotteisesti. Opinnäytetyömme erityisenä näkökulmana ovat kaikki oppilaat kielen oppijoina. Erityisesti olemme kiinnostuneita opettajan toiminnasta kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttajana. Kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamisen taustatietona selvitämme, kuinka opettajat tunnistavat luokkansa kielivarantoja, sillä kielivarantojen tunnistaminen on osa kielellisesti vastuullista opetusta ja opettajan tulee tunnistaa ne opettaakseen kielitietoisesti (Lucas & Villegas, 2011). Koemme tärkeäksi tarkastella myös opettajien näkemyksiä kielellisesti vastuullista opetusta kohtaan, sillä asenteiden ja näkemyksien nähdään vaikuttavan toiminnan taustalla (Borg, 2011).

Viitekehyksen yksi osa-alueista on ”menetelmät kielen oppijoiden oppimisen edistämiseksi” (Lucas & Villegas, 2011), johon syvennymme tarkemmin ja tutkimalla opettajien käyttämiä tukemisen keinoja akateemisen kielen ja matematiikan oppiainekohtaisen kielen tukemiseksi. Tämän kartoittamiseksi selvitämme millaisia haasteita opettajat tunnistavat oppilaiden kohtaavan akateemisessa ja matematiikan oppiainekohtaisessa kielessä, sillä tukeakseen oppilasta kielellisesti tulee opettajan kyetä tunnistamaan nämä kielelliset haasteet.

Opinnäytetyömme tutkimuskysymyksinä ovat:

1. Millaisia näkemyksiä opettajilla on kielellisesti vastuullisesta opetuksesta?
2. Millä tavalla opettajat toteuttavat kielellisesti vastuullista opetusta luokassaan?
3. Millä tavoin opettajat tukevat oppilaiden akateemisen kielen ja erityisesti matematiikan oppiainekohtaisen kielen oppimista?

## 6 Tutkimuksen toteutus

Toteutamme tämän opinnäytetyön laadullisena tutkimuksena. Laadullinen tutkimus on ikään kuin kattokäsite monille eri tutkimusmenetelmille, joilla tutkitaan aitoa sosiaalista elämää (Saldana, 2011). Laadullinen tutkimus on tyypiltään empiiristä ja se ei pyri tilastollisiin yleistyksiin vaan kuvaamaan jotain ilmiötä sekä ymmärtämään tarkastelun alla olevaa toimintaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Opinnäytetyömme aineistonkeruumenetelmäksi valitsimme haastattelun, koska koimme sen tarkoituksenmukaiseksi tavaksi selvittää luokanopettajien ymmärrystä, näkemyksiä ja toimintatapoja liittyen kielellisesti vastuulliseen opetukseen. Saldanan (2011) mukaan haastattelu on aineistonkeruumenetelmänä perusteltu tapa kerätä ja dokumentoida esimerkiksi haastateltavien näkemyksiä, mielipiteitä, arvoja, asenteita ja uskomuksia heidän henkilökohtaisista kokemuksistaan. Molemmat opinnäytetyön tekijät olivat läsnä jokaisessa haastattelussa ja toimivat myös haastattelijoina.

Toteutimme haastattelun puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Teemahaastattelussa edetään tiettyjen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten pohjalta, mitkä pohjautuvat tutkimuksen viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelumme teemat olivat kielellisesti vastuullinen opetus, akateeminen kieli, oppiainekohtainen kieli sekä opettajan rooli. Myöhemmässä opinnäytetyömme vaiheessa jätimme pois joitakin haastattelun teemoja tai osioita, sillä ne eivät enää vastanneet tutkimuskysymyksiimme. Puolistrukturoidun haastattelun kysymykset ovat pitkälti ennalta suunniteltuja, mutta haastattelijoiden on mahdollisuus esittää esimerkiksi tarkentavia kysymyksiä (Lichtman, 2022). Jokaisessa haastattelussa kysyimme jokaiselta haastateltavalta samat kysymykset ja tilanteen mukaan kysyimme tarkentavia kysymyksiä. Tarkentavien kysymysten esittäminen oli joissakin haastatteluissa tarpeellista mahdollisimman kattavien vastausten saamiseksi. Haastattelutilanteessa uuteen teemaan siirryttäessä pohjustimme lyhyesti seuraavaa teemaa. Esimerkiksi kielellisesti vastuullisen opetuksen teemaan siirryttäessä kerroimme haastateltaville opinnäytetyössämme käyttämämme kielellisesti vastuullisen opetuksen määritelmän. Määritelmän kertomisella tavoitelimme, että haastateltaville muodostuisi käsitys opinnäytetyömme näkökulmasta, jossa näemme kaikki oppilaat kielen oppijoina (ks. Liite 1, Haastattelukysymykset).

Käytimme haastattelussamme avoimia kysymyksiä. Cohenin ja kollegoiden (2018) mukaan avoimilla kysymyksillä on monia etuja, kuten esimerkiksi niiden joustavuus. Ne sallivat haastattelijalle mahdollisuuden syvempään tietämykseen haastateltavan ajatuksista ja voivat

tarjota myös odottamattomia vastauksia (Cohen ym., 2018). Ruusuvuori ja Tiittula (2017) korostavat, että haastattelukysymysten muoto voi vaikuttaa haastateltavan antaman vastauksen muotoon. Tämän vuoksi kiinnitimme huomiota haastattelukysymysten muotoiluun, jotta ne eivät johdattelisi haastateltavaa liikaa ja muotoilimme kysymykset sellaisiksi, että niihin riittävä vastaus ei olisi vain “kyllä” tai “ei”.

## 6.1 Osallistujat

Opinnäytetyömme kohderyhmänä ovat alakoulun luokanopettajat. Haastattelimme luokanopettajia, koska heillä on keskenään suhteellisen samanlainen aineenhallinta ja he yleisesti tuntevat hyvin oppilasryhmänsä. Emme asettaneet haastateltaville opettajille kriteeriä työkokemusvuosien määrästä. Emme edellyttäneet haastateltavilta kokemusta kielellisesti vastuullisesta opetuksesta tai ymmärrystä siitä, mitä kielellisesti vastuullisen opetuksen käsitteellä tarkoitetaan, sillä toimme haastattelussa esille opinnäytetyössämme hyödynnetyn määritelmän kielellisesti vastuullisesta opetuksesta.

Osallistujien valitseminen perustui haastattelukutsun saaneiden vapaaehtoisuuteen kohderyhmän sisällä. Lähestyimme haastateltavia aluksi rehtoreiden kautta lähettämällä heille haastattelukutsun sähköpostitse ja pyytämällä heitä välittämään viestin eteenpäin opettajille. Vain pieni osa rehtoreista reagoi viestiimme, eikä tätä kautta löytynyt haastateltavia opinnäytetyöhömme. Tämän jälkeen lähestyimme opettajia henkilökohtaisesti lähettämällä haastattelukutsun heidän työsähköposteihinsa. Lähestyimme näin yhteensä 189 luokanopettajaa. Kutsun vastaanottaneista luokanopettajista vain yksi opettaja otti yhteyttä kutsun perusteella ja oli halukas osallistumaan haastatteluun.

Etsimme haastateltavia myös Facebook ryhmän “Alakoulun aarreaitta – Ideoita ja oivalluksia opetuksen tueksi” kautta. Laadimme tätä varten oman visuaalisemman haastattelukutsun Canva-verkkotyökalun avulla. Etsimme haastateltavia myös tätä kautta, koska uskoimme kutsun saavuttavan useita opettajia, jotka voisivat olla kiinnostuneita tutkimukseemme osallistumisesta. Facebook ryhmän kautta emme saaneet haastateltaviksi luokanopettajia.

Sähköpostikutsujen avulla emme saaneet riittävästi osallistujia, joten lähestyimme luokanopettajia henkilökohtaisten verkostojemme kautta eri kouluista. Tällä lähestymistavalla löysimme haastateltavaksi 7 luokanopettajaa. Näin ollen saimme yhteensä 8 haastateltavaa opettajaa opinnäytetyöhömme. Sovimme haastateltavien kanssa heille sopivat haastatteluajankohdat ja lähetimme heille etukäteen kaupungilta saadun tutkimusluvan,

tietosuojailmoituksen sekä haastattelukysymykset. Päädyimme lähettämään haastattelukysymykset osallistujille, jotta he pystyivät halutessaan tutustumaan niihin etukäteen. Koimme tämän mahdollisesti auttavan saamaan kattavampia vastauksia, kun haastattelukysymykset eivät ole haastateltaville täysin vieraita haastattelutilanteessa. Haastattelutilanteen aluksi kysyimme luvan haastattelun nauhoittamiseen sekä muistutimme haastateltavia osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja mahdollisuudesta keskeyttää osallistuminen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

## 6.2 Aineiston kuvaus

Laadullinen aineistomme koostuu kahdeksasta haastattelusta, jotka ovat pituudeltaan keskimäärin 25 minuuttia. Haastattelut toteutettiin haastateltavan toivomassa paikassa useimmiten hänen työpaikallaan kasvokkain. Yksi haastatteluista toteutettiin opettajan toiveesta etäyhteyksin yliopiston Zoom-yhteydellä. Tällä otoksella saimme tutkimuskysymystemme kannalta riittävästi aineistoa.

Jokainen haastattelu nauhoitettiin aineiston litterointia varten Zoomin nauhoitustoiminnon avulla. Tallenteita säilytettiin yliopiston tietoturvalisessä Seafire-pilvitalennuspalvelussa. Litteroimme haastattelut itse sähköiseen tekstimuotoon, käyttäen apuna Word-tekstinkäsittelyohjelman sanelintyökalua. Pyrimme tuottamaan litteraateista mahdollisimman sanatarkkoja. Haastattelujen kesto vaihteli 15–33 minuutin välillä ja litteraattien pituus vaihteli 5–9,5 sivun välillä. Litteroinnissa käytettiin seuraavia tekstin muotoiluasetuksia: fontti Times New Roman, riviväli 1,5 ja fonttikoko 12. Tiedot haastattelujen kestosta ja litteraattien pituudesta ovat koottuna alla olevaan taulukkoon (Taulukko 1).

**Taulukko 1**

Tutkimushaastattelujen kesto ja litteraattien sivumäärä

Haastattelu	Kesto (min.)	Litteraattien pituus (sivu)
1	20	7
2	26	8
3	33	7
4	25	5,5
5	15	5
6	32	9,5
7	25	7
8	24	7,5

### 6.3 Aineiston analysointi

Tutkimusaineiston analyysimenetelmänä käytimme sisällönanalyysia, joka on yleinen laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmä ja sen avulla voidaan kuvailla ihmisten kokemuksia ja näkemyksiä (Kyngäs, 2020). Laadullisen tutkimuksen aineisto on usein laajaa, jonka vuoksi huolellinen aineiston hallinta ja pelkistäminen ovat tärkeässä roolissa (Cohen ym., 2018). Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon informaatiota kadottamatta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa joko induktiivisesti eli aineistolähtöisesti, deduktiivisesti eli teorialähtöisesti tai abduktiivisesti eli teoriaohjaavasti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Opinnäytetyössämme päädyimme käyttämään teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Teorialähtöinen sisällönanalyysi perustuu olemassa olevien kategorioiden, käsitteiden, teorioiden tai hypoteesien testaamiseen uudella aineistolla (Kyngäs, 2020) ja sen avulla voidaan lajitella aineistoa kirjallisuuteen tai teoriaan pohjautuviin kategorioihin (Bingham, 2023). Aineistolähtöisessä analyysissä aineiston hankinta sitä vastoin on vapaata ja se noudattaa löyhästi ennalta määriteltyjä teemoja, sillä kerätty aineisto ohjaa analyysin etenemistä (Kyngäs, 2020).

Tässä opinnäytetyössä lähestyimme tutkimusaineistoa teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, jossa Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan yhdistyy sekä aineisto- että teorialähtöisen analyysin keinoja. Heidän mukaansa teoriaohjaavan analyysin toteuttaminen etenee pääpiirteittäin kuten aineistolähtöinen analyysi. Teoriaohjaavassa analyysissä teoria voi toimia analyysin apuna ohjaten lopputulosta, mutta analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Opinnäytetyössämme hyödynnämme Lucasin ja Villegasin (2011) kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehystä aineiston analyysin apuna. Analyysistä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta tarkoituksena ei ole testata teoriaa vaan pikemminkin tuoda uusia näkökulmia esille (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teoriaohjaava sisällönanalyysi valikoitui opinnäytetyömme analyysimenetelmäksi, sillä se oli soveltuvin menetelmä analyysin toteuttamiseksi hyödyntäen viitekehystä ilman teorialähtöisen tavan tiukkoja rajoja.

Aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla nauhoitetut haastatteluaineistot. Haastattelujen litterointi eli tekstiksi muuttaminen on osa aineiston analyysivaihetta ja sen tarkkuutta määräävät analyysitapa sekä tutkimuskysymykset (Ruusuvoori & Nikander, 2017). Tämän jälkeen muodostimme 9 kategoriaa tutkimuskysymysten ja käyttämämme viitekehysten pohjalta, joita hyödyntäen kävimme huolellisesti läpi jokaisen litteraatin merkitsemällä kaiken

tutkimuskysymystemme kannalta oleellisen sisällön muodostamiemme kategorioiden mukaisesti. Myöhemmässä aineiston analysoinnin vaiheessa kaksi alkuperäisistä kategorioista karsiutui pois tutkimuskysymystemme kannalta olennaisimman tiedon korostamiseksi aineistosta. Päätimme jokaiselle kategorialle oman värinsä, joilla merkitsimme aineistosta merkitysyksiköt johonkin kategoriaan kuuluvaksi. Tässä vaiheessa pyrimme poimimaan riittävän kattavia poimintoja, jotta merkitysyksiköiden konteksti ei katoaisi, sillä Lindgrenin ja kollegoiden (2019) mukaan merkitysyksiköiden poimiminen aineistosta sisältää riskin liian lyhyistä poiminnoista, jolloin on mahdollista kadottaa merkitysyksikön konteksti tai merkitys. Puolistrukturoitu teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä mahdollisti sen, että pystyimme poimimaan merkitysyksiköitä mistä tahansa kohtaa litteraattia eikä ainoastaan tietyn kysymyksen vastauksista. Näin saimme haastateltavien kertomat tiedot kattavasti esiin aineistossamme.

Muodostimme taulukon (Taulukko 2.), jossa esittelemme esimerkin aineiston analyysin luokittelun etenemisestä alkuperäisistä ilmauksista yläluokiksi. Loimme Excel-tiedoston, jossa jokaiselle litteroidulle haastattelulle oli analysointia varten oma välilehtensä. Jokainen välilehti sisälsi taulukon, jossa jokaiselle kategorialle oli omat sarakkeensa. Näihin sarakkeisiin koostimme kaikki litteraateista poimitut merkitysyksiköt kategorioittain. Tämän jälkeen alkoi alkuperäisten ilmaisujen redusointi eli pelkistys, jossa aineistosta kerätyt alkuperäiset ilmaisut pelkistettiin yksinkertaisempaan muotoon niiden olennaista sisältöä kadottamatta (Cohen ym., 2018). Kirjasimme taulukossa pelkistetyt ilmaisut alkuperäisten ilmaisujen viereen, jolloin oli helposti havaittavissa, miten aineiston analyysi on edennyt ja alkuperäiset sanamuodot olivat selkeästi jäljitettävissä.

## Taulukko 2

## Esimerkki aineiston analyysin luokittelun etenemisestä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä
”No musta se [kielivariantojen hyödyntäminen] on tosi hieno juttu. Ja mä aina niinku korostan ja painotan sitä, että hei mahtavaa täällähän on joku oppilas, ku opekaan ei osaa tällaista kieltä.”	Kiinnostuksen välittäminen oppilaiden kieliä kohtaan	Oppilaiden kielten huomioiminen		
”Mun mielestä se on tärkeätä, että jokaisen oppilaan niinku se oma kieli saa olla siellä näkyvillä, että mitään jaottelua ei voi olla, et sä et saa puhua omaa kieltä tai sä et niinku saa keskustella sen kanssa tai että se pitää olla niinku yhdenvertainen sen suomen kielen kanssa.”	Antaa oppilaiden omien kielten näkyä Pitää kaikkia kieliä arvokkaina	Kielet pääomana	Kielten arvostaminen	Kielellisesti vastuullinen opetus
”Kielet on niinku rikkaus tai jollain tavalla kannustetaan siihen oman kielen oppimiseen myös.”	Näkee kielet rikkautena Kannustaa oman kielen oppimiseen			
”Se [eroavat ensikieliset] herättää kyl niinku semmosta positiivista kiinnostusta ja sitä on koittanu ruokkia ei sit aina mietitään näillä kielillä asiat. Ehkä taka-ajatuksena seki, että se voi sit taas sitä heijän suomen kielen oppimista tehostaa, kun mietitään niitä sanoja.”	Oma ensikieli tukee suomen kielen oppimista	Oman kielen merkitys suomen kielen oppimisessa	Oman kielen merkityksen tiedostaminen suomen kielen oppimisessa	

Pelkistuksen jälkeen aineisto klusteroitiin, jolla tarkoitetaan asioiden ryhmittelyä esimerkiksi luokkiin tai kategorioihin (Cohen ym., 2018). Tämä toteutui vertailemalla muodostettuja pelkistettyjä ilmauksia keskenään samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien etsimiseksi (Elo ym., 2022). Tästä analyysi eteni samaa tarkoittavien pelkistettyjen ilmaisujen kokoamiseen samaan alaluokkaan (Elo ym., 2022). Alaluokkien muodostamiseksi ryhmittelimme pelkistettyjä ilmauksia. Näiden kokoamiseksi samaan paikkaan loimme uuden Excel-tiedoston, jossa jokaiselle kategorialle oli oma välilehtensä. Keräsimme eri kategorioihin sopivat pelkistetyt ilmaisut kategoriakohtaisille välilehdille. Tässä vaiheessa kategorioiden sisällöistä ei ollut enää erotettavissa mistä haastatteluista kyseiset ilmaisut olivat peräisin.

Viimeisenä aineiston analyysin vaiheena oli abstrahointi, jolla tarkoitetaan Elon ja kollegoiden (2022) mukaan yhdistelevää luokittelua. Heidän mukaansa luokittelussa voidaan nimetä esimerkiksi alaluokka, yläluokka, pääluokka ja mahdollisesti myös niitä yhdistävä luokka. Abstrahointi toteutettiin erikseen jokaiselle kategorialle aikaisemmin luoduilla Excel-tiedoston välilehdillä. Abstrahointia jatketaan niin kauan, kuin se on tarpeellista tutkimuksen tarkoituksen

ja tutkimuskysymysten kannalta (Elo ym., 2022). Koostimme klusteroiduista ilmauksista yläluokkia ja osalle kategorioista muodostui myös niitä yhdistävä luokka, kuten esimerkiksi muodostamassamme taulukossa (Taulukko 2) on nähtävissä. Pyrimme parhaamme mukaan tulkitsemaan aineistoa johdonmukaisesti ja huomaamaan sanojen takaa myös mahdolliset piilossa olevat merkitykset. Graneheimin ja kollegoiden (2017) mukaan abstrahointiin liittyvä haaste aineiston tulkinnassa ja kategorioiden luomisessa vaatiikin tutkijalta kykyä nähdä nämä sanojen takana piilevät merkitykset.

## 7 Tulokset

Tässä opinnäytetyössä tarkastelimme kielellisesti vastuullista opetusta. Erityisesti olimme kiinnostuneita opettajan toiminnasta kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttajana. Kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamisen lisäksi tarkastelimme opettajien näkemyksiä aihetta kohtaan, sillä ne vaikuttavat heidän toimintansa taustalla. Tarkastelumme kohteena olivat myös opettajien käyttämät tukikeinot akateemisen ja matematiikan oppiainekohtaisen kielen oppimisen tukemiseksi. Esittelemme tulokset opinnäytetyömme tutkimuskysymyksiensä mukaisessa järjestyksessä.

Ensimmäisessä alaluvussa (7.1) tarkastelemme opettajien näkemyksiä kielellisesti vastuullisesta opetuksesta. Toisessa alaluvussa (7.2) tarkastelemme miten opettajat toteuttavat kielellisesti vastuullista opetusta ja millaiset tekijät hankaloittavat sen toteuttamista. Viimeisessä alaluvussa (7.3) tarkastelemme opettajien käyttämiä akateemisen kielen tukemisen keinoja akateemisen ja matematiikan oppiainekohtaisen kielen näkökulmasta. Lähestymme aihetta opettajien tunnistamien akateemisen kielen haasteiden kautta.

### 7.1 Opettajien näkemykset kielellisesti vastuullisesta opetuksesta

Selvitimme opinnäytetyössä opettajien näkemyksiä ja ajatuksia kielellisesti vastuullisesta opetuksesta. Vastauksista nousi selkeästi esille opettajien myönteinen suhtautuminen kielellisesti vastuullista opetusta kohtaan. Eri kielet nähtiin arvokkaina ja oppilaiden kielivarantojen hyödyntäminen sekä näkyväksi tekeminen koettiin tärkeäksi. Vastauksista muodostui neljä kategoriaa, jotka koostavat opettajien näkemyksiä kielellisesti vastuullisesta opetuksesta. Muodostuneet kategoriat ovat *kielten näkyväksi tekeminen*, *kielten arvostaminen*, *oman kielen merkityksen tiedostaminen suomen kielen oppimisessa*, ja *suomi opetuskielenä*. Nämä kategoriat näkyvät muodostamassamme kuviossa (Kuvio 2). Opettajien näkemyksissä kielellisesti vastuullista opetusta kohtaan on havaittavissa piirteitä Lucasin ja Villegasin (2011, 2013) viitekehyksen kielellisen moninaisuuden ja sosiolingvistisen tietoisuuden orientaatioiden toteutumisesta. Nämä orientaatiot korostavat kielellisen moninaisuuden ja oman ensikielen arvostamista.

Kuvio 2

Opettajien näkemykset kielellisesti vastuullisesta opetuksesta



*Kielten näkyväksi tekeminen* ja niiden hyödyntäminen koettiin kaikkien haastateltujen opettajien mielestä tärkeänä ja jokainen opettaja toi tämän näkemyksen esille haastattelussaan. Yksi opettajista toi näkemyksen esiin siitä, että tekemällä oppilaiden omat kielet näkyväksi, voidaan lisätä jokaisen oppilaan tietoisuutta ja ymmärrystä eri kielistä ympärillämme.

Että tavallaan, että hän [vieraskielinen oppilas] saa tuoda sen oman kielen näkyväksi ja me ehkä opitaan siinä jotain. Me huomataan, että miten eri kielet elää täällä meidän keskellä. (Opettaja 4)

Osa opettajista toi esille näkemyksissään kuitenkin myös ajatuksen luokkansa kielellisen moninaisuuden määrän vaikutuksesta kielten näkyväksi tekemiseen. Nämä opettajat kokivat koulun alueen ja oppilasryhmän kielellisen moninaisuuden määrän vaikuttavan kielivarojen hyödyntämiseen. Heidän mukaansa kielten näkyväksi tekemiseen tulisi kiinnitettyä enemmän huomiota, mikäli oppilasryhmä olisi kielitaustaltaan moninaisempi. Tämä tulee ilmi esimerkiksi seuraavasta vastauksesta:

Tää [eri kielten näkyväksi tekeminen] ehkä olis semmonen mitä tulis pohdittuu enemmän, jos olisi semmosessa heterogeenisemmässä niinku koulussa töissä, mutta kun meillä on valtaosa on kuitenkin [kantasuomalaisia] huolimat siit et meil on nyt me valmistavan opetuksen luokat, he on kuitenkin erikseen. (Opettaja 7)

*Kielten arvostaminen* välittyi jokaisen haastateltavan opettajan vastauksista. Opettajat suhtautuivat oppilaiden eri kieliin myönteisesti ja ne koettiin kaikkien rikkautena. Kaikki kielet nähtiin tasavertaisena toistensa kanssa, eikä esimerkiksi suomen kieltä koettu arvokkaammaksi kuin jotakin toista kieltä. Kielten yhdenvertaisuus ja niiden arvostaminen tulevat selkeästi esille esimerkiksi alla olevien opettajien vastauksista:

Kielet on rikkaus. Kannattaa hyödyntää niitä kieliä, joita koulussa löytyy luonnostaan. (Opettaja 4)

Mun mielestä se on tärkeää, että jokaisen tota niin oppilaan niinku se oma kieli saa olla niin kun siellä näkyvillä, että mitään niinku jaottelua ei voi olla, että sä saa puhua omaa kieltä tai sä et niinku saa sitä tuoda keskustella sen kanssa tai että se pitää olla niinku yhdenvertainen sen suomen kielen kanssa. (Opettaja 8)

*Oman kielen merkityksen tiedostaminen suomen kielen oppimisessa* välittyi opettajien näkemyksistä. Näin ollen opettajat näkivät tärkeäksi oppilaiden ensikielten säilyttämisen ja kannustivat myös näiden kielten kehittämiseen. Oppimisen kannalta nähtiin tärkeäksi, että oppilaalla on jokin vahva kieli oppimisen välineenä. Seuraavassa vastauksessa korostuu hyvin näkemys oppilaan ensikielen tärkeydestä suomen kielen oppimisen tukena:

Varmaan on niinku aika hyödyllistä sitä [kielivarantojen hyödyntämistä] aina miettiä myös niinku oman kielivaranon kannalta. Oppilailla on kyl aika heikko oma kieli usein, se myös, että he ei löydä niitä oman kielen niinku sanoja niistä samoista, että jos ei osaa sitä suomen kielenkään, mutta ei välttämättä osaa sitä omankaan kielen sanastoo, mutta sittenhän se varmaan niinku tarkoittaa tai et se tarkoittaa nimenomaan sitä, että sä käytät sitä omaa kielen kielivarantoa tavallaan siinä suomen kielen oppimisessa myös. (Opettaja 8)

*Suomi opetuskielenä* näyttäytyi opettajien vastauksissa oppimisen ja yhteisen kommunikaation kannalta merkityksellisenä. Kaikki haastatellut opettajat työskentelivät suomenkielisissä kouluissa. Vaikka suomen kieli nähtiin virallisena koulussa käytettävänä kielenä, opettajien suhtautuminen muiden kielten käyttöön oli myönteistä. Tärkeänä pidettiin ajatusta siitä, että opetustilanteissa käytetään kieltä, jota kaikki ymmärtävät ja tämän vuoksi suomen kielen merkitys korostui opettajien näkemyksissä.

Luokassa me kannustetaan kaikkii puhumaan suomea, koska se on, niinkun prioriteetti meillä ja sit se, että et kaikki ymmärtää yleensä mitä puhutaan tai sanotaan, että puhutaan kieltä, jota kaikki ymmärtävät, koska sit riitatilanteet ja tällaiset voi olla aika hankalia, mutta että pääasiassa niinku kannustetaan siihe et se oma kielikin on niin kun tärkeä ja arvokas asia osata. (Opettaja 3)

Jotenki se niinku mun mielest se on itsestänselvyys niinku et se suomen kieli on se peruspilari mille tä koko oppiminen niinku rakentuu. (Opettaja 6)

Siitä huolimatta, että oppilaiden omat kielet nähtiin tärkeänä, oli suomen kieli kyseisissä kouluissa yhteisen kommunikaation väline. Yhteisesti ymmärretyn kielen merkitys korostuu yllä näkyvästä opettajan 3 vastauksesta, jossa yhteisen kielen käyttö nähtiin esimerkiksi helpottavan riitatilanteiden selvittämistä, kun jokainen ymmärtää tilanteissa käytettyä kieltä. Suomen kielen merkitys oppimisessa korostuu myös opettajan 6 vastauksessa, jossa suomen kieli nähdään oppimisen perustana.

## 7.2 Kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttaminen

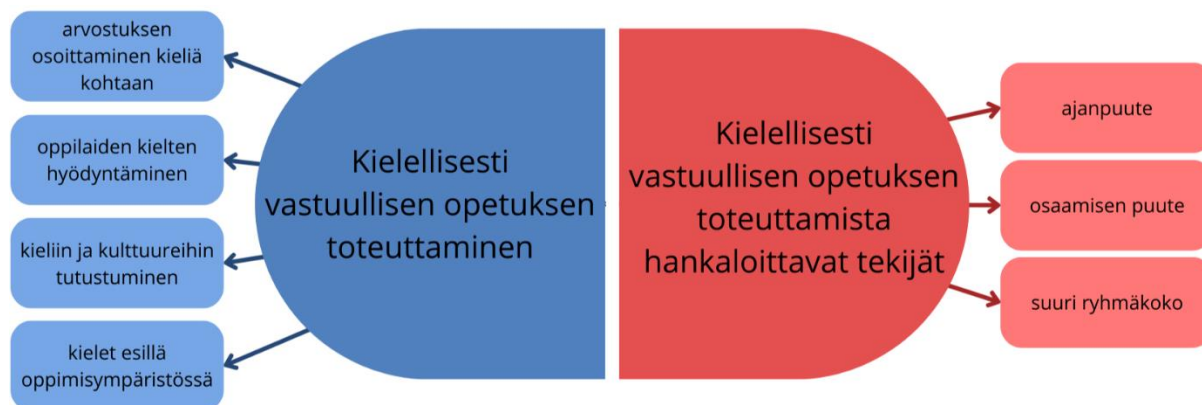
Tässä opinnäytetyössä selvitimme, miten opettajat toteuttavat kielellisesti vastuullista opetusta heidän kertomansa perusteella. Opettajien tietämys luokkansa kielivarannoista on edellytys kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamiselle. Haastattelemamme opettajat osasivat nimetä oppilaiden osaamia kieliä, ja osa tunnisti myös suomen kielen taitotason tai murteet yhtenä kielivarannon osana. Tämä tietämys tulee myös esille viitekehyksessä (Lucas & Villegas, 2011, 2013) pedagogisena tietona kielenoppijoiden kielellisistä taustoista, kokemuksista ja kyvyistä.

Kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamiseen liittyen opettajien vastauksista korostui pyrkimys osoittaa opetuksessaan arvostusta oppilaiden kieliä kohtaan ja kielten käytölle myönteisen ilmapiirin luominen. Vastauksista korostui myös halukkuus hyödyntää oppilaiden kieliä osana opetusta ja lähes kaikki opettajat mainitsivat monia esimerkkejä tavoista, joilla he toteuttavat kielten hyödyntämistä osana opetustaan. Muodostimme opettajien kertomista kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamistavoista neljä kategoriaa, jotka olivat *arvostuksen osoittaminen kieliä kohtaan, oppilaiden kielten hyödyntäminen, kieliin ja kulttuureihin tutustuminen* sekä *kielet esillä oppimisympäristössä*. Tuloksissa ilmenneet opettajien kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamistavat ovat yhteneväisiä Lucasin ja Villegasin (2011, 2013) viitekehysten orientaatioiden, sosiolingvistinen tietoisuus ja kielellisen moninaisuuden arvostaminen, sisältöjen kanssa. Haastateltujen opettajien osoittama arvostus ja myönteisyys oppilaiden kieliä kohtaan ilmentävät kielellisen moninaisuuden orientaatiossa esiin tuotuja sisältöjä. Opettajien vastauksista esille tulleet kieliin ja kulttuureihin tutustuminen sekä oppilaiden ensikielten hyödyntäminen opetuksessa puolestaan ilmentävät sosiolingvistisen tietoisuuden orientaatiota.

Moni opettajista toi esille myös kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamista hankaloittavia asioita, jotka koimme merkityksellisiksi raportoida. Opetuksen toteuttamista hankaloittavista asioista koostimme kolme kategoriaa, jotka ovat *ajanpuute, osaamisen puute* ja *suuri ryhmäkoko*. Molemmat näkökulmat, eli kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttaminen sekä sen toteuttamista hankaloittavat tekijät, ovat kuvattuna alla olevassa kuviossa (Kuvio 3).

Kuvio 3

Kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttaminen ja sen toteuttamista hankaloittavat tekijät



*Arvostuksen osoittaminen kieliä kohtaan* -kategoriaan sisällytimme opettajien mainitsemat tavat välittää omaa kielten arvostustaan oppilaille ja oppilaiden kielten käytölle myönteisen ilmapiirin rakentamisen. Kaikki opettajat ilmaisivat myönteistä ja arvostavaa suhtautumista kieliä kohtaan. Opettajat kertoivat välittävänsä arvostusta puheensa kautta esimerkiksi puhuen luokan kielistä positiivisesti tai välittämällä arvostustaan kieliä kohtaan keuhujen kautta. Myönteistä ilmapiiriä oppilaiden omien kielten käyttämiseen luotiin esimerkiksi kannustamalla oppilaita käyttämään omaa kieltään.

*Oppilaiden kielten hyödyntäminen* -kategoriaan lukeutui monipuolisesti erilaisia keinoja, joilla opettajat toivat ilmi huomioivansa oppilaiden kieliä. Tässä kategoriassa korostui luokasta löytyvien oppilaiden eri ensikielten hyödyntäminen opetuksessa. Oppilaiden kieliä hyödynnettiin esimerkiksi toivotuksissa tai lauluissa sekä pohtimalla asioita ja oppiaineiden käsitteitä oppilaiden omilla kielillä. Yksi opettaja toi myös ilmi opiskelleensa oppilaan ensikielen alkeita pystyäkseen samaistumaan oppilaan kielen oppimisen prosessiin ja huomioimaan tämän muun kielellisen osaamisen. Oppilaiden kieliä hyödynnettiin joko suunnitellusti tai tilanteen tullen. Alla näkyvästä opettajan vastauksesta tulee kattavasti ilmi, miten oppilaiden kielten hyödyntäminen saattoi näkyä opetuksessa. Vastauksesta välittyy myönteinen asenne kielten hyödyntämistä kohtaan ja pyrkimys hyödyntää oppilaiden kielitaitoa aina sopivien tilanteiden tullen.

Ku opeteltiin Isä meidän -rukous, niin se luettiin myös puolaksi tai tää meidän yksi oppilas luki sen meille ja kun lauletaa ”Paljon onnea vaan” ne otetaan nii monel kielel ku mahdollista niinku ja tavallaa niin, et joka asiassa se ois semmone niinku positiivinen asia, et on olemassa eri kieliä. (Opettaja 6)

Oppilaiden kielten hyödyntämiseen liittyi myös kielten käytön sallimista tai rajoittamista tilanteen mukaan. Muutama opettaja toi ilmi sallivansa oppilaiden omien kielten käyttöä niille

soveltuviissa tilanteissa. Osa opettajista mainitsi hyödyntävänsä englannin kieltä oppitunneillaan tai tukikielenä suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden kanssa. Osa opettajista näki opettajan tehtävänä arvioida tilannekohtaisesti, milloin eri kielten käyttäminen osana opetusta on sitä rikastuttavaa ja milloin mahdollisesti oppilaita sekoittavaa. Tämä ajatus ilmenee alla olevasta vastauksesta, jossa opettaja pohtii eri kielten käyttämisen sopivaa määrää.

No kyllähän se [kielten näkyväksi tekeminen] on tottakai niinku tosi tärkeitä. Mut sit just niinku sen, että et tota siinä on semmonen rajapinta aina, ku kuljetaan sen kanssa et mikä sekottaa ja mikä auttaa . . . Eli [eri kielten] järkevä käyttö nii se on ehkä se. (Opettaja 1)

Useimpien opettajien vastauksista ilmeni, että he toteuttavat *kieliin ja kulttuureihin tutustumista* opetuksessaan. Tätä toteutettiin esimerkiksi huomioimalla erilaisia juhlapäiviä tai tarjoamalla oppilaille tilaisuuksia kertoa omista kielellisistä ja kulttuurisista taustoistaan esimerkiksi esitelmän kautta. Tässä kategoriassa korostui oppilaslähtöisyys, sillä oppilaiden kieliin ja kulttuureihin tutustuttiin, mikäli se oli oppilaan toiveen mukaista. *Kielet esillä oppimisympäristössä* -kategoriaan kuului kielten näkyminen luokahuoneessa oppimismateriaalin välityksellä. Osa opettajista mainitsi tuovansa englannin ja ruotsin kieliä esiin luokahuoneen seinillä olevan oppimismateriaalin kautta, mitkä olivat tässä tilanteessa myös oppilaiden opiskelemia kieliä. Opettajat eivät tuoneet vastauksissaan esiin hyödyntävänsä oppimismateriaalia muilla kielillä, joten esimerkiksi oppilaiden omien ensikielten näkyväksi tekemiseen tätä tapaa ei hyödynnetty.

Opettajat toivat myös esille tekijöitä, jotka hankaloittavat kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamista. Näitä olivat *ajanpuute*, *osaamisen puute* sekä *suuri ryhmäkoko*. Opettajien vastauksissa korostui ajanpuute ja he kokivat, ettei aikaa kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamiselle ole tarpeeksi. Ajanpuutteen koettiin johtuvan esimerkiksi kiireestä ja aikaresurssien rajallisuudesta. Kielellisesti vastuullinen opetus nähtiin tärkeänä ja opettajilla oli tietämystä aiheesta, mutta sen toteutuminen ei aina opettajien mukaan näkynyt käytännössä ja kielellisesti vastuullinen opetus jäi usein vain tausta-ajatukseksi tai unohtui kokonaan. Vastauksista ilmeni, että opettajan tulee työssään huomioida yhtäaikaaisesti monia eri asioita, jolloin ajan ei koeta riittävän esimerkiksi kielellisesti vastuullisen opetuksen huomioimiseen. Nämä näkökulmat tulevat esiin myös alla olevasta opettajan vastauksesta, jonka mukaan kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttaminen vaatii runsaasti perehtymistä aiheeseen, jotta se ei jäisi vain tausta-ajatukseksi.

Mut asioita mitä opettajan pitää ottaa huomioon niin niitä on aika paljon niin sitten ei aina ole niinku että teoria ei aina kohtaa sitten ihan käytäntöä kuitenkaan, että se että varmaan tosi moni opettaja niinku tietää ja tiedostaa näin, mutta sit siihen omaan niinku työhön, että miten se siellä [näkyä], siihen pitäisi olla niinku aika jotenkin paneutunut tai sillä tavalla tiedostava. (Opettaja 8)

Osa opettajista toi esiin myös *osaamisen puutteita* tai epävarmuutta oppilaiden kielivarantojen hyödyntämiseen ja kielellisesti vastuulliseen opetukseen liittyen. Opettajat kokivat, ettei heillä ole riittävästi osaamista oppilaiden kielivarantojen hyödyntämiseen osana opetusta tai he olivat epävarmoja siitä, toteuttavako he kielellisesti vastuullista opetusta. Tämä epävarmuus ilmeni haastattelutilanteissa epäröintinä vastauksissa ja epäilyksenä omaa toimintaa kohtaan kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttajana, kuten myös alla olevassa opettajan vastauksessa.

En mä tiedä näkyykö se [kielivarantojen hyödyntäminen] . . . mitenkään kovin kummoisesti tai että osaa sitä ajatella sen välttämättä niinkään se oma opetuksen kautta sitten . . . et ehkä asenteena tai semmoisena tausta ajatuksena, mutta en mä tiedä näkyykö se niinku ylevästi siellä käytännössä. (Opettaja 2)

Joidenkin opettajien mielestä *suuri ryhmäkoko* hankaloitti oppilaiden yksilöllisten kielitarpeiden huomioimista. Opettajat kokivat, että suuressa oppilasryhmässä aikaa ei ole riittävästi oppilaiden eri kielitarpeiden huomioimiseen, kun taas pienemmän oppilasryhmän koettiin mahdollistavan oppilaiden ja heidän kielellisten tarpeiden yksilöllisempi huomiointi.

Mut se voi olla täällä niinku isossa luokassa, niin se ei oo niin helppoo toteuttaa sitä [kielivarantojen hyödyntämistä] käytännössä et sit jossain S2 tunnill mis on jos on vaan pelkkiä S2:sia, silloin se ehkä voi olla tai on helpompaa tietenkin, kun jos on vaan pienempi porukka. (Opettaja 8)

Yllä olevasta vastauksesta tulee selkeästi esiin ajatus siitä, että pienemmässä oppilasryhmässä kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttaminen voisi olla helpompaa. Vastauksesta ilmenee myös ajatus siitä, että kielivarantoja voisi olla helpompi hyödyntää oppilasryhmässä, joka on selkeästi kielellisesti moninainen, kuten esimerkiksi vastauksessa mainittu S2-ryhmä. Nämä ryhmät ovat usein myös oppilasmäärältään pienempiä ryhmiä.

### 7.3 Opettajien käyttämät akateemisen kielen tukemisen keinot

Tässä tulosluvun viimeisessä osiossa tarkastelemme millaisilla keinoilla opettajat tukevat akateemisen kielen oppimista opetuksessaan. Tarkastelemme akateemisen kielen tukemisen keinoja ensin yleisesti akateemisen kielen kautta ja sen jälkeen syvennämme tarkastelua matematiikan oppiainekohtaisen kielen tukemisen kautta. Valitsimme matematiikan

oppiaineeseen liittyvän kielen tarkasteluun, koska näemme matematiikan ymmärtämisen vaativan monenlaista kielitaitoa ja ymmärrystä. Tässä opinnäytetyössä matematiikan oppiaineeseen liittyvää kieltä tarkastellaan osana akateemisen kielen tukemisen keinoja. Lähestymme aihetta opettajien tunnistamien akateemisen kielen haasteiden kautta, sillä niiden tunnistaminen auttaa opettajia tukemaan kielenoppijoita suoriutumaan akateemisista tehtävistä (Lucas & Villegas, 2013).

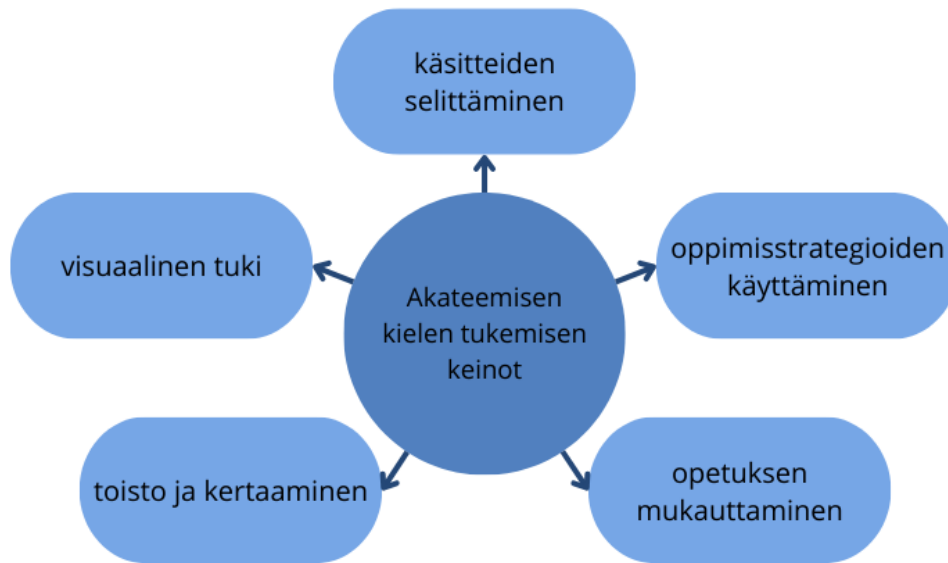
### 7.3.1 Akateemisen kielen tukeminen

Haastattelemamme opettajat tunnistivat akateemisen kielen haasteiksi esimerkiksi pitkät tekstit, vaikeat sanat ja käsitteet sekä suomen kielen ja sen kieliopin aiheuttamat haasteet. Useampi opettaja mainitsi lukuaineet haasteita aiheuttaviksi niiden sisältämien pitkien tekstien ja haastavan käsitteistön takia. Suomen kieli aiheutti haasteita esimerkiksi kielioppisisältöjen, kuten sanaluokkien, aikamuotojen tai suomen kielen virkerakenteen unohtumisen osalta. Myös ikätason nähtiin vaikuttavan koettujen akateemisen kielen oppimisen haasteisiin. Nuorempien oppilaiden ajateltiin tarvitsevan enemmän tukea kaikilla akateemisen kielen osa-alueilla.

Opettajat toivat haastatteluissa esille monipuolisesti tukikeinoja, joilla he tukevat oppilaiden akateemisen kielen oppimista. Jokainen haastateltu opettaja osasi haastattelutilanteessa nimetä jonkin akateemisen kielen tukemisen keinon. Opettajien käyttäminä tukikeinoina korostuivat erityisesti opetettavien asioiden selittäminen eri sanavalintoja käyttämällä sekä vaikeiden käsitteiden läpikäyminen. Muodostimme opettajien käyttämistä tukikeinoista viisi kategoriaa, joihin luokittelimme opettajien käyttämät tukikeinot. Kategoriat ovat *käsitteiden selittäminen*, *oppimisstrategioiden käyttäminen*, *opetuksen mukauttaminen*, *toisto ja kertaaminen*, sekä *visuaalinen tuki*. Haastateltujen opettajien tunnistamat akateemisen kielen haasteet ja näissä oppilaan tukeminen viittaavat Lucasin ja Villegasin (2011, 2013) viitekehyksen orientaatioon, pyrkimys kielenoppijoiden tukemiseen, ja siihen sisältyviin pedagogisiin tietoihin ja taitoihin, jotka ovat tieto kielen oppimisen periaatteista ja tämän soveltaminen sekä menetelmät kielenoppijoiden oppimisen edistämiseksi. Muodostetut kategoriat näkyvät tiivistettynä alla olevassa kuviossa (Kuvio 4).

Kuvio 4

Opettajien käyttämät akateemisen kielen tukemisen keinot



*Käsitteiden selittämisen* kategoriaan sisällytimme vaikeiden käsitteiden auki selittämisen ja opettajan käyttämät vaihtelevat selitystavat. Tässä tavoitteena oli varmistaa jokaisen oppilaan ymmärrys opittavasta sisällöstä ja siihen liittyvistä käsitteistä joko selittämällä vaikeaksi koettujen käsitteiden merkityksiä tai opittavaa asiasisältöä monipuolisesti. Oppilaiden vaikeaksi kokemia sanoja saatettiin selventää myös pelkistämällä sanoja perusmuotoon. Opettajat hyödynsivät selitystavoissaan vaihtelevia sanavalintoja ja synonyymejä. Opettajat näkivät tämän myös laajentavan oppilaiden sanavarastoa.

Et myös niinku suomea kotikielenä puhuvat niin hyötyy tosi paljon siitä, et käytetään selkeää kieltä ja myös avataan käsitteitä . . . se hyödyttää niinku tämmönen käsitteiden avaaminen ja tota ylipäänsä se on selkeä ja rauhallinen ja täsmällinen kielenkäyttö, niin se auttaa paitsi niitä monikielisiä, niin myöskin sit näitä kotikielenä suomea puhuvia aika paljon. (Opettaja 3)

Yllä olevasta opettajan vastauksesta ilmenee ajatus siitä, että vaikeiden käsitteiden merkityksien avaaminen sekä selkeä kielen käyttäminen hyödyttävät kaikkia oppilaita, myös suomea ensikielenään puhuvia oppilaita. Vastaus kiteyttää tarpeen akateemisen kielen tukemiselle, sillä se on avuksi kaikkien oppilaiden oppimiselle heidän kielitaustastaan riippumatta.

*Oppimisstrategioiden käyttämiseen* sisällytimme tukikeinoja, jotka liittyivät opittavan sisällön työstämiseen tai olennaisten sisältöjen poimimiseen. Näitä olivat esimerkiksi muistiinpanojen, käsitekarttojen sekä muistisääntöjen käyttäminen tukikeinona. Opettajat kertoivat käyttävänsä näitä tekniikoita esimerkiksi käsitteiden välisten suhteiden ymmärtämiseksi tai keinona

korostaa oleellisimpia asioita oppisisällöistä. Tämä ajatus tulee ilmi myös alla olevasta opettajan vastauksesta:

On aika paljon näitä opiskelutekniikoita eli tarkoittaa et tehdään tiivistelmiä, tehdään käsitekarttoja ja muuta et, et siin tulee kyl ymmärretty niinku se niitten ni pääkäsitteet ja alakäsitteet ja kaikki muut et ne mun mielestä liittyy kans tähä kielen ymmärtämiseen. (Opettaja 6)

*Opetuksen mukauttamiseen* sisällytimme esimerkiksi tukikeinot, joissa opettaja mukauttaa toimintaansa ja opetustaan esimerkiksi ryhmän taitotason, tarpeiden tai iän mukaan. Kategorian sisältämien tukikeinojen tavoitteena oli tukea joko yksittäistä oppilasta tai koko ryhmää jokaisen omalla kielellisellä tasolla mukauttamalla opetusta tarpeen mukaan. Opetuksen mukauttaminen saattoi näkyä esimerkiksi puheen tai käytetyn kielen yksinkertaistamisena, kääntäjäsovelluksen hyödyntämisenä tai tehtävien helpottamisena. Opettajat mainitsivat myös hyödyntävänsä esimerkiksi helpotettuja tekstejä tai mukautettuja kokeita oppilaan kielellisen tason mukaan.

*Toiston ja kertaamisen* kategoriaan sisällytimme opittavan sisällön tai esimerkiksi jonkin taidon toisto ja kertaaminen. Tässä kategoriassa korostui tavoite opittavan asian toistamisesta niin moneen kertaan, että kaikki oppisivat kyseisen asian. Yksi opettaja mainitsi tässä esimerkkinä toistuvan harjoittelun kokonaisilla virkkeillä kirjoittamisesta useassa eri oppiaineessa. Toinen opettaja toi puolestaan esille hyödyntävänsä toistamista esimerkiksi tilanteissa, joissa hän selittää tietyn asian monella eri tavalla, minkä kautta suuri osa oppilaista saa toistoa opittavasta asiasta. Kyseisen opettajan vastauksesta ilmenee myös, että useamman selitystavan kuulemisen kautta myös oppilaiden sanavarasto voi kehittyä. Nämä asiat tulevat ilmi opettajan vastauksesta:

Mun tyyli on se et ku mä selitän jonkun [asian] nii mä selitän sen saman asian hyvin monisanaisesti ekaks tietyllä tavalla . . . ja sen ehkä ymmärtää 5 henkilöö täällä ja poimii siitä ne jutut ja sit sen jälkeen lähetään täältä suunnasta lähestyy sitä asiaa uudelleen jollain tavalla taas muutetaan joko esitystapaa tai sanoja tai silleen et varmasti niinku . . . et jokainen lopulta ymmärtää et niin monesta suunnasta on lähestetty ja samalla tavalla siinä sit tulee myös sitä koska ne ketkä ymmärsi heti siitä ensimmäisestä saa sitä toistoo. Samalla heil taas sit myös sanavarasto laajenee, ku he kuuntelee ne kaikki muutkin selitykset. (Opettaja 1)

*Visuaalisen tuen* kategoriaan sisällytimme kuva- ja videomateriaalin käytön akateemisen kielen tukemisessa sekä asioiden kirjoittamisen esiin taululle. Visuaalista tukea käytettiin kielellisen ymmärtämisen tukena sekä toisenlaisena ilmaisutapana esittää opittava asia. Opettajat kokivat

kuva- tai videomateriaalin käytön yhdeksi helpoksi tavaksi tukea oppilaiden kielellistä ymmärrystä.

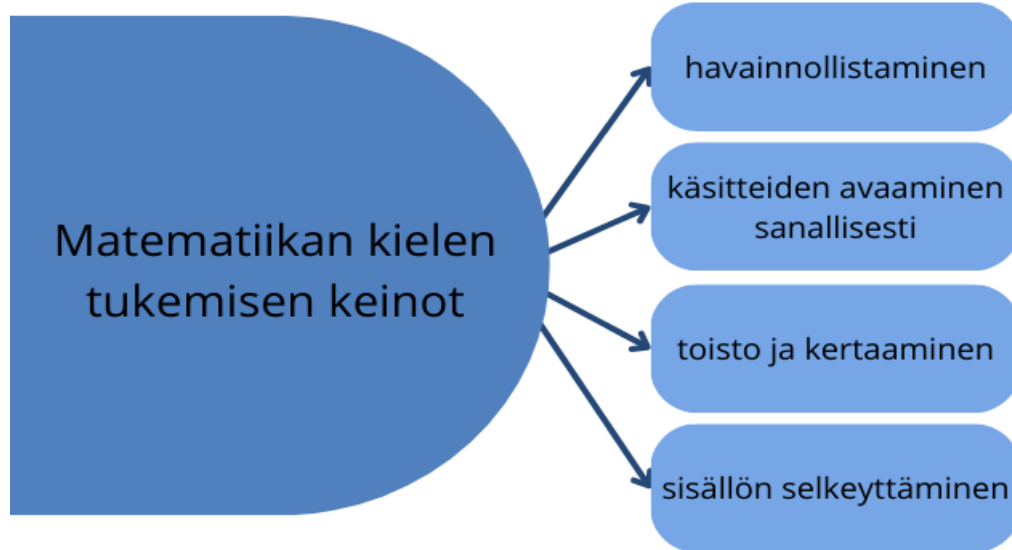
### 7.3.2 Matematiikan oppiainekohtaisen kielen tukeminen

Haastattelemistamme opettajista lähes kaikki tunnistivat ja osasivat nimetä jonkin matematiikan oppiainekohtaisen kielen haasteen tai siihen liittyvän osa-alueen, minkä he ajattelivat aiheuttavan kielellisiä haasteita. Määrällisesti opettajat toivat ilmi matematiikkaan liittyviä kielellisiä haasteita melko vähän ja osa näki nämä haasteet enemmänkin matemaattisen hahmottamisen vaikeuksien kautta. Yksi opettaja toi esiin näkemyksen siitä, että matematiikka olisi samaa kielestä riippumatta, eikä näin ollen nähnyt kielellä olevan kovinkaan suurta roolia matematiikassa. Matematiikan oppiainekohtaisen kielen haasteiksi nimettiin vaikeat käsitteet ja niiden runsas määrä, sanalliset tehtävät sekä suomen kielen aiheuttamat haasteet. Erityisenä kielellisiä haasteita aiheuttavana aihealueena opettajat mainitsivat geometrian sen sisältämien käsitteiden ja niiden runsaan määrän takia. Osa opettajista ei osannut haastattelutilanteessa nimetä yksittäistä matematiikan oppiainekohtaiseen kieleen liittyvää haastetta, mutta yksi näistä opettajista mainitsi nuorien oppilaiden tarvitsevan jatkuvasti tukea kaikissa matematiikan osa-alueissa.

Kaikki opettajat toivat haastattelutilanteessa esille joitakin matematiikan oppiainekohtaisen kielen tukemiseksi käyttämiään keinoja ja niiden nimeäminen oli opettajille haastattelutilanteessa helpompaa kuin kielen aiheuttamien haasteiden tunnistaminen. Opettajien mainitsemista tukemisen keinoista korostui erityisesti havainnollistaminen eri keinoilla sekä vaikeiden käsitteiden auki selittäminen. Opettajien mainitsemista tukikeinoista muodostimme neljä kategoriaa, jotka ovat *havainnollistaminen*, *käsitteiden avaaminen sanallisesti*, *toisto ja kertaaminen* sekä *sisällön selkeyttäminen*. Tulokset viittaavat Lucasin ja Villegasin (2011, 2013) viitekehyksen orientaatioon, pyrkimys kielenoppijoiden tukeminen, ja sen sisältöihin samoin kuin tulokset akateemisen kielen osalta. Nämä näkyvät tiivistettynä alla olevassa kuviossa (Kuvio 5).

Kuvio 5

Opettajien käyttämät matematiikan oppiainekohtaisen kielen tukemisen keinot



*Havainnollistamisen* kategoriaan sisällytimme useampia eri havainnollistamisen tapoja. Näitä olivat kuvamateriaalin käyttö, piirtäminen, tarinoiden ja mielikuvien hyödyntäminen, sekä konkreettisten apuvälineiden käyttäminen. Tähän kategoriaan kuului oleellisesti opettajien tavoite tukea oppilaiden ymmärrystä luomalla konkretiaa usealla eri havainnollistamisen avulla. Muutama opettajista toi myös esille toiminnallisten menetelmien käyttöä osittain havainnollistamisen näkökulmasta. Sisällytimme toiminnallisuuden tässä osaksi havainnollistamisen kategoriaa, sillä opettajien vastauksissa toiminnallisuuden tavoitteena oli havainnollistaa matematiikan oppisisältöjä. Toiminnallisiksi menetelmiksi mainittiin oppilaslähtöinen konkreettisempi tekeminen, kuten esimerkiksi matemaattisten asioiden etsiminen luokkahuoneesta. Havainnollistamisen hyödyntäminen luomalla konkretiaa käy ilmi esimerkiksi opettajan 5 vastauksessa, jossa hän kertoo hyödyntävänsä konkreettisia apuvälineitä ja laskutarinoita ymmärtämisen ja matematiikan oppiainekohtaisen kielen tukena.

Matematiikas taas on ihan apuvälineetkin apuna, että mietitään että jos on 2 palikkaa ja 2 palikkaa ja sitten mitä ne on yhteensä ja mitä kieltä siinä tarvitaan ihan konkreettisesti sitten myös niinku ja tehdään laskutarinoita ja semmoisia harjoitellaan. (Opettaja 5)

*Käsitteiden avaaminen sanallisesti* -kategoriaan sisällytimme matematiikassa käytetyn kielen merkitysten auki selittämisen. Opettajien vastausten perusteella matematiikka sisältää paljon vieraita käsitteitä, jotka edellyttävät niiden merkitysten avaamista ja yhteistä läpikäyntiä. Tähän liittyen muutaman opettajan vastauksista tuli ilmi, että opettajan tarvitsee selittää esimerkiksi sanojen “enemmän” ja “vähemmän” merkitys oppilaille tehtävien yhteydessä. Tässä kategoriassa tyypillistä oli, että opettaja selitti opeteltavat asiat usealla eri tavalla oppilaiden

ymmärtämisen varmistamiseksi. Alla oleva opettajan vastaus tuo hyvin ilmi, kuinka uuteen opeteltavaan matematiikan aiheeseen liittyy käsitteiden merkitysten avaamista ja tarvittaessa asian selittämistä eri tavoin.

Totta kai me käydään siis jos meille tulee matikassa uusi opetettava asia, niin me käydään se yhdessä läpi. He saa kysyä, sitten jos siellä tulee vaikea käsite niinkun mun mielestä nykykirjoissa aika usein tulee. Niin mä selitän sen toisin. . . Että se pitää niinku avata se kirjan käsite. (Opettaja 4)

*Toiston ja kertaamisen* kategoriaan kuului usean opettajan mainitsemana opittavan sisällön toistaminen tai jo aikaisemmin opitun asian kertaaminen. Opettajien vastauksista korostui näkemys siitä, että matematiikan oppiaineen sisältöjen ja siihen liittyvän kielen oppiminen vaatii paljon toistoa ja kertaamista, jotta ne jäävät mieleen. Opettajien vastauksista tulee esille matematiikan oppiaineen kertaamiseen ja toistoon pohjautuva luonne ja niiden välttämättömyys matematiikan oppimisessa. Tämä ajatus tulee esille esimerkiksi alla olevasta opettajan vastaksesta:

Kaikki perustuu siis kertaamiseen ja siihen, että asiat toistuu joka vuosi uudestaan matikassa. Se on semmoinen syklinen eli aina palataan siihen mitä edellisvuonna opittu. Sitä hiukan syvennetään. Eli mun mielestä se kertaaminen on niinku yks semmoinen myös sen kielelliseen ymmärryksen avaamisen keino se on, niinku kaikessa oppimisessa. (Opettaja 4)

*Sisällön selkeyttämisen* kategoria sisälsi moninaisesti keinoja selkeyttää tai yksinkertaistaa opittavaa sisältöä jollakin tavalla. Opettajien tavoitteena oli auttaa oppilaita ymmärtämään opittava matematiikan sisältö paremmin selkeyttämällä sisältöjä eri keinoja käyttäen. Opettajat käyttivät apuna tukikeinoja auttaakseen oppilaita löytämään tehtävän olennainen sisältö sen ratkaisemiseksi. Tukikeinoja käytettiin erityisesti sanallisissa tehtävissä, jotka vaativat oppilailta tekstin ymmärtämistä tehtävän ratkaisemiseksi. Käytettyjä tukikeinoja olivat esimerkiksi tärkeiden asioiden poimiminen tehtävästä alleviivaamalla, tehtävän pilkkominen pienempiin osiin ja sanallisesti ilmoitetun luvun ilmaiseminen numeroilla.

Pääsälaskut niin nehän on kans sellaisii, et ku nyt kokeissa on aina niitä tota että kirjoittaa luvut taululle ja ehkä alleviivauksia käytetään kans aika paljon . . . . mut esimerkiksi se, et jos on sanallinen tota kysymys, niin jos siel on kirjotettu kirjaimin joku luku, niin monesti käy niin, et he ei löydä sitä lukua sieltä, et mä kirjottelen sit siihen niin kun kirjaimin kirjoitetun luvun päälle niinku niitä numeroita, että ja se hahmottaa se jotenkin paremmin. (Opettaja 3)

Yllä näkyvästä opettajan vastauksesta on havaittavissa useampi esille tulleista sisällön selkeyttämisen keinoista. Vastauksesta ilmenee näkemys siitä, että sanallisesti ilmoitetun luvun

ilmaiseminen numeroin voi auttaa oppilaita hahmottamaan tehtävää paremmin, kun tärkeät asiat eli tässä tapauksessa luvut, ovat helpommin nähtävissä.

## 8 Tutkimusetiikka ja tutkimuksen luotettavuus

Tässä opinnäytetyössä noudatimme hyviä tieteellisiä käytäntöjä, kuten esimerkiksi rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimuksen kaikissa vaiheissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kunnioitimme muiden tekemää työtä viittaamalla käyttämiimme lähteisiin asianmukaisesti. Pyrimme raportoimaan tutkimuksen toteuttamisen vaiheet mahdollisimman tarkasti niitä vääristelemättä, sillä Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineiston keräämis- ja analyysimetodien kuvaileminen empiirisessä tutkimuksessa lisää tutkimustulosten luotettavuutta, sillä se antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimusta. Aineiston analysoinnissa noudatimme tutkijan velvollisuutta raportoida tulokset reilusti ja totuudenmukaisesti (Cohen ym., 2018).

Toimitimme haastateltaville haastattelukutsun yhteydessä kaupungilta saadun tutkimusluvan sekä tietosuojailmoituksen, jossa kerroimme tarkemmin tutkimuksen toteutuksesta, henkilötietojen keräämisestä sekä aineiston säilyttämisestä. Tutkimustiedot ovat luottamuksellisia eikä tietoja käytetty muuhun kuin luvattuun tarkoitukseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Käsittelimme aineistoa luottamuksella ja sitä säilytettiin yliopiston suosittelemassa, tietoturvalisessa Seafire-pilvitalennuspalvelussa tutkimusprosessin ajan. Säilytimme aineistoa Pro Gradu tutkielman valmistumiseen saakka, jonka jälkeen aineisto hävitettiin tietoturvalisesti. Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat esiin, että empiirisessä tutkimuksessa anonymiteetin säilyttäminen on tärkeää ja tutkimusta toteuttaessa tulee pitää huolta siitä, että yksittäisiä henkilöitä ei voida tunnistaa. Huolehdimme koko tutkimusprosessin ajan haastateltavien anonymiteetin säilyttämisestä esimerkiksi käyttämällä kaikissa tutkimuksen vaiheissa opettajien oikean nimen sijasta ilmaisua ”Opettaja 3”. Poistimme aineistosta myös kaikki mahdolliset tunnistetiedot haastatteluaineistojen litteroinnin yhteydessä.

Opinnäytetyömme tulokset perustuvat haastateltujen opettajien vastauksiin heidän omasta toiminnastaan sekä näkemyksistään. Näin ollen opettajien toiminnan tarkastelu perustuu heidän omiin kertomuksiinsa omasta toiminnastaan kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttajana, mikä on saattanut vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Haastateltavilla voi olla taipumusta antaa heidän mielestään enemmän sosiaalisesti hyväksytyjä tai sellaisia vastauksia, joita he ajattelevat haastattelijoiden haluavan kuulla (Cohen ym., 2018). Toisen tutkimusmenetelmän, kuten havainnoinnin hyödyntäminen olisi voinut lisätä opinnäytetyömme luotettavuutta, kun opettajien toiminnan tarkastelu ei perustuisi ainoastaan heidän omiin kertomuksiinsa.

Päädyimme kuitenkin hyödyntämään opinnäytetyössämme vain haastattelua aineiston keruumenetelmänä, sillä koimme saavamme tällä tavalla riittävän kattavan käsityksen opettajan näkemyksistä ja toiminnasta kokonaisuudessaan käytettävissämme olevilla aikaresursseilla.

Haastattelimme opinnäytetyöhömmme kahdeksaa opettajaa ja otannan koon vuoksi laajempia yleistyksiä aiheesta ei voida tehdä tämän otannan perusteella. Haastateltavien hankkiminen oli haasteellista, minkä vuoksi virallista pilotointihaastattelua ei suoritettu. Haastattelun pilotointi olisi mahdollistanut haastattelukysymysten muotoilemisen vielä selkeämmiksi ja vähentänyt mahdollista kysymysten monitulkintaisuutta. Kehityimme haastattelijoina kuitenkin haastattelujen toteuttamisen myötä ja näin ollen osasimme viimeisissä haastatteluissa kysyä tarvittaessa paremmin esimerkiksi tarkentavia kysymyksiä, jotta saimme mahdollisimman kattavat vastaukset.

Tutkimuksemme luotettavuutta lisää hyödyntämämme tutkijatriangulaatio, jolla tarkoitetaan Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan sitä, että useampi tutkija tutkii samaa ilmiötä neuvotellen näkemyksistään päästäkseen yksimielisyyteen erilaisista ratkaisuksista, kuten esimerkiksi aineiston hankinnasta ja luokittelusta. Tämä opinnäytetyö toteutettiin täysin kahden tekijän yhteistyönä, mikä näin ollen lisää tutkimuksemme luotettavuutta. Molemmat opinnäytetyöntekijät olivat esimerkiksi läsnä jokaisessa haastattelutilanteessa, jolloin molemmille muodostui yhtä kattava käsitys aineistosta.

## 9 Pohdinta

Tässä opinnäytetyössä tarkastelimme kielellisesti vastuullista opetusta. Erityisesti olimme kiinnostuneita opettajan toiminnasta kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttajana. Tämän lisäksi tarkastelimme opettajien näkemyksiä toiminnan taustalla sekä heidän käyttämiään tukikeinoja akateemisen kielen ja matematiikan oppiainekohtaisen kielen oppimisessa. Käsittelemme tässä luvussa tuloksia tutkimuskysymys kerrallaan.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastelimme, millaisia näkemyksiä opettajilla on kielellisesti vastuullisesta opetuksesta sen toteuttamisen taustalla. Tuloksista nousi esiin opettajien myönteinen suhtautuminen kielellisesti vastuulliseen opetukseen ja kielelliseen moninaisuuteen. Tämä on linjassa Alisaaren ja kollegoiden (2023b) tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan opettajat suhtautuvat pääosin myönteisesti kielelliseen moninaisuuteen. Myönteinen suhtautuminen tuli ilmi opettajien vastauksissa esimerkiksi kielten arvostamisena ja niiden näkyväksi tekemisen tärkeytenä.

Osa haastattelemistamme opettajista eivät vastaustensa perusteella vaikuttaneet täysin tavoittaneen ajatustamme kielellisesti vastuullisesta opetuksesta ja sen merkityksestä kaikkien oppilaiden oppimiselle. Osa opettajista vaikutti ajattelevan, ettei kielellisesti vastuullinen opetus ole heille ajankohtaista, eikä kielivarantojen hyödyntämistä tule juurikaan pohdittua, sillä heidän luokkansa koostui enimmäkseen ensikielenään suomea puhuvista oppilaista. Pohdimme, ovatko haastattelemamme opettajat pysähtyneet tarkastelemaan omia näkemyksiään kielellisesti vastuullista opetusta kohtaan. Olisi kuitenkin tärkeää, että opettajat tarkastelisivat omia uskomuksiaan ja arvojaan kielellistä moninaisuutta kohtaan tullakseen tietoisemmaksi kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamisesta (Lucas & Villegas, 2013).

Toisen tutkimuskysymyksemme avulla tarkastelimme millä tavalla opettajat toteuttavat kielellisesti vastuullista opetusta työssään. Opettajat toivat haastatteluissa esiin moninaisesti esimerkkejä kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamistavoista. Yhtenä toteutumistapana korostui oppilaiden kielten hyödyntäminen, jota toteutettiin esimerkiksi laulujen ja erilaisten toivotusten kautta. Oppilaiden kieliä tuotiin osaksi opetusta joko suunnitellusti tai sopivan tilanteen tullen. Näin ollen näyttäisi siltä, että oppilaiden kielitaitoa hyödynnettiin opetusta rikastuttavana lisänä. Suurin osa opettajista toteutti myös eri kieliin ja kulttuureihin tutustumista, esimerkiksi huomioimalla opetuksessaan erilaisia juhlapäiviä. Opettajat pyrkivät myös opetuksessaan välittämään oppilailleen arvostusta heidän kieliään kohtaan ja luomaan

myönteistä ilmapiiriä kielten käytölle. Kielellisesti vastuullisen opetuksen näkökulmasta tämä on tärkeää, sillä opettajan osoittaessa kunnioitusta ja kiinnostusta oppilaiden ensikieliä kohtaan, hän välittää myönteisen ja arvostavan viestin oppilaille (Lucas & Villegas, 2011).

Opettajat toivat esille myös kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamista hankaloittavia tekijöitä, joita olivat ajanpuute, epävarmuus omasta osaamisesta sekä suuri ryhmäkoko. Esille tuoduista hankaloittavista tekijöistä ajanpuute ja osaamisen puute mukailevat Alisaaren ja kollegoiden (2023a) esiin tuomia tuloksia kielellisesti moninaisen opetuksen toteuttamista tutkittaessa. Siitä huolimatta, että suurin osa opettajista ilmaisi epävarmuutta osaamistaan kohtaan kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttajana, vaikuttaisi heidän vastaustensa perusteella siltä, että opettajilla on siihen liittyvää osaamista ja näin ollen myös hyvät edellytykset kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamiseksi. Tämän perusteella vaikuttaisi siltä, että enemmistö opettajista toteuttaa kielellisesti vastuullista opetusta jollakin tasolla, vaikka he eivät itse niin kokisi. Opettajat kokivat, että aikaa ei ole riittävästi kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamiselle, sillä opettajan työ on hektistä ja edellyttää monen asian huomioimista samanaikaisesti. Osa opettajista toi ilmi, että kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttaminen vaatisi myös runsaasti perehtymistä aiheeseen, jotta se ei jäisi vain taustajätökseksi tai unohtuisi kokonaan. Olisi kuitenkin tärkeää, että opettajat pystyisivät toteuttamaan kielellisesti vastuullista opetusta, jotta he pystyisivät vastaamaan jokaisen oppilaan kielellisiin tarpeisiin (Lucas & Villegas, 2011).

Kolmannen tutkimuskysymyksemme avulla tarkastelimme, millä tavoin opettaja tukee oppilaiden akateemisen kielen ja matematiikan oppiainekohtaisen kielen oppimista. Oppiainekohtainen kieli syventää näkökulmaa akateemisen kielen tarkastelussa, minkä vuoksi pohdimme niiden tuloksia rinnakkain. Kysyimme opettajilta millaisia akateemisen kielen haasteita he tunnistavat, sillä akateemisen kielen tukemiseksi on olennaista, että opettajat tunnistavat kyseiset haasteet (Lucas & Villegas, 2013). Akateemisen kielen haasteiksi opettajat tunnistivat esimerkiksi pitkät tekstit sekä vaikeat sanat ja käsitteet. Myös matematiikan oppiainekohtaisessa kielessä korostui vaikeiden sanojen ja käsitteiden aiheuttamat haasteet. Tuloksemme osoittavat oppilaiden kohtaavan jatkuvasti heille vaikeita käsitteitä, mikä osoittaa jatkuvan tarpeen opettajan tuella vaikeiden sanojen ja käsitteiden auki selittämiseen jokaisessa oppiaineessa.

Osa opettajista ei ollut pohtinut matematiikan oppiainetta kielen näkökulmasta ja haasteet saatettiin nähdä vain matematiikan hahmottamisen kautta, mikä osoittaa tarpeen tietoisuuden

lisäämiselle matematiikan oppiaineeseen liittyvästä kielestä. Tulosten pohjalta vaikuttaa siltä, että kielellä ei nähty olevan suurta roolia matematiikassa ja esimerkiksi yksi opettajista näki haastattelutilanteessa matematiikan samana kielestä riippumatta. On kuitenkin virheellistä ajatella, että matematiikan oppiaineessa ei tarvitsisi olla tekemissä kielen kanssa (Song & Coppersmith, 2020). Tulokset herättävät pohdintaa siitä, kuinka hyvin opettajat huomaavat kielen merkityksen muissa oppiaineissa, jos matematiikan osalta se oli joillekin haastavaa. Toisaalta matematiikassa kielen merkityksen tunnistaminen voi olla haastavampaa sen sisältämien numeroiden ja symboloiden takia, jotka saatetaan nähdä ikään kuin oppiaineen ainoana olennaisena kielenä.

Akateemisessa ja matematiikan oppiainekohtaisessa kielessä korostui molemmissa tukikeinona vaikeiden käsitteiden selittäminen sekä tukikeinot, joiden tarkoituksena oli työstää sisältöä yhteisesti. Näillä keinoilla pyrittiin tukemaan oppilaita tehtävien olennaisimman sisällön löytämisessä tai oppimisessa. Tukikeinona hyödynnettiin myös opittavien asioiden toistoa ja kertaamista, erityisesti matematiikassa. Matematiikan oppiainekohtaisen kielen tukemisessa tuloksista korostui myös havainnollistaminen eri keinoin, jonka avulla pyrittiin lisäämään oppilaiden ymmärrystä luomalla konkretiaa. Havainnollistaminen ilmeni akateemisen kielen tukemisessa visuaalisen tuen muodossa.

Tuloksissa esiintyneet samankaltaisuudet akateemisen ja matematiikan oppiainekohtaisen kielen tukikeinojen välillä antavat suuntaa siitä, että samanlaiset akateemisen kielen tukikeinot voisivat olla sovellettavissa myös muihin oppiainekohtaisiin kieliin niille tyypillisten piirteiden mukaisesti. Tätä aihetta voisi olla hyödyllistä tutkia enemmän, jotta saataisiin tietoa siitä, voiko akateemisen kielen tukikeinoja soveltaa yleisesti kaikkien oppiaineiden kielten tukemiseen. Tämän opinnäytetyön tulosten perusteella olisi myös tarpeellista tutkia kielellisesti vastuullisen opetuksen toteutumista laajemmalla otannalla luokanopettajia. Näin saataisiin yleistettävämpää tietoa ja kokonaiskäsitys kielellisesti vastuullisen opetuksen toteutumisesta suomalaisissa kouluissa.

Tarkastelimme opinnäytetyössämme kielellisesti vastuullista opetusta näkökulmasta, jota emme aikaisemmista tutkimuksista havainneet. Kielellisesti vastuullinen opetus on ajankohtainen tema, sillä suomen kielitilanne on muuttumassa ja lisääntyvä kielellinen moninaisuus voidaan nähdä koko yhteiskunnan resurssina, mikäli se tunnistetaan ja nähdään arvostettavana (Lehtonen & Rätty, 2018). Kielellisesti vastuullinen opetus voi vastata tähän tarpeeseen ja tukea kaikkien, myös suomea ensikielenä puhuvien oppilaiden oppimista (Alisaari

& Heikkola 2020b). Olisi siis tärkeää, että opettajat toteuttaisivat kielellisesti vastuullista opetusta, mikä edellyttää opettajilta osaamista aihetta kohtaan. Opinnäytetyömme tulokset antavat suuntaa siitä, että opettajilta löytyy tietämystä ja valmiuksia kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamiseen, mutta he saattavat tuntea epävarmuutta sen toteuttamisesta tai eivät ole varmoja toteuttavatko sitä. Tulokset osoittavat tarpeen koulutuksen lisäämiselle, minkä kautta olisi mahdollista lisätä opettajien tietoisuutta sekä osaamista kielellisesti vastuullisesta opetuksesta ja näin myös lisätä heidän varmuuttaan toteuttaa sitä. Kielellisesti vastuullinen opetus tulisi teemana sisällyttää jo osaksi opettajankoulutusta, jotta tulevat opettajat tulisivat tietoisiksi sen merkityksestä ja osaisivat paremmin toteuttaa sitä opetuksessaan. Tämä voisi myös mahdollistaa pääsyn lähemmäs sellaista tilannetta, jossa jokainen opettaja olisi kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttaja. Kielellisesti vastuullisen opetuksen merkitys tulee korostumaan tulevaisuudessa, mikäli väestömme kielellinen moninaisuus kasvaa samalla tahdilla kuin tähänkin päivään mennessä.

## Lähteet

- Alisaari, J., Bergroth, M., Harju-Autti, R., Heikkola, L. & Sissonen, S. (2023a). Finnish teachers' perspectives on creating multilingual learning opportunities in diverse classrooms. Teoksessa V. Tavares & T.A. Skrefsrud (toim.), *Critical and Creative Engagements with Diversity in Nordic Education* (s. 109–131). Rowman & Littlefield Publishers.
- Alisaari, J., Harju-Autti, R., Heikkola, L. M., Kekki, N., Kivipelto, S. (2020). *#kielitietoisuus #kielellisestivastuullinenopetus #kielellisestivastuullistavaopetus – twiittejä käsiveidakosta*. Kieliverkosto. Saatavilla 25.04.2025  
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2020/kielitietoisuus-kielellisestivastuullinenopetus-kielellisestivastuullistavaopetus-twiitteja-kasiteviidakosta>
- Alisaari, J., & Heikkola, L. M. (2020a). How Finnish teachers understand multilingual learners' language learning. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 14(2).  
<https://doi.org/10.47862/apples.99138>
- Alisaari, J., & Heikkola, L. M. (2020b). Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus*, 51(4), 395–408. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202201148084>
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N., & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Alisaari, J., Kivimäki, R., Repo, E., Kekki, N., Sissonen, S., & Kivipelto, S. (2023b). Positive stances toward cultural and linguistic diversity in Finnish schools after educational reforms. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 17(1), 39–64.  
<https://doi.org/10.47862/apples.112305>
- Aronin, L., & Singleton, D. M. (2012). *Multilingualism*. John Benjamins Publishing Company.
- Beacco, J. C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H., & Sheils, J. (2015). *The language dimension in all subjects: A handbook for curriculum development and teacher training*. Council of Europe. Saatavilla 26.02.2025 <https://www.ecml.at/coe-docs/language-dimensions-subjects-EN.pdf>

- Berger, A., Dafouz, E., Nikula, T., Moore, P., & Smit, U. (2016). Learning Mathematics Bilingually: An Integrated Language and Mathematics Model (ILMM) of Word Problem-Solving Processes in English as a Foreign Language. Teoksessa E. Dafouz, P. Moore, T. Nikula & U. Smith (toim.), *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education* (s. 73–100). Channel view Publications.  
<https://doi.org/10.21832/9781783096145-007>
- Bingham, A. J. (2023). From data management to actionable findings: A five-phase process of qualitative data analysis. *International journal of qualitative methods*, 22.  
<https://doi.org/10.1177/16094069231183620>
- Bonacina-Pugh, F. (2012). Researching ‘practiced language policies’: Insights from conversation analysis. *Language policy*, 11(3), 213–234.  
<https://doi.org/10.1007/s10993-012-9243-x>
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers’ beliefs. *System*, 39(3), 370–380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Brandt, H., Ehmke, T., Kuhl, P. & Leutner, D. (2024). Pre-service teachers’ ability to identify academic language features: the role of language-related opportunities to learn, and professional beliefs about linguistically responsive teaching. *Language Awareness*, 33(1), 70–93. <https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2193409>
- Chan, S. (2015). Linguistic challenges in the mathematical register for EFL learners: Linguistic and multimodal strategies to help learners tackle mathematics word problems. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 18(3), 306–318. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.988114>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. p.). Routledge.
- Commins, N. L., & Miramontes, O. B. (2005). *Linguistic diversity and teaching*. Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (23). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Dufva, H. (2018). Outoa kieltä ymmärtämässä - näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. Teoksessa L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian, & S. Stolt (toim.), *Monimuotoinen monikielisyys: Puheen ja kielen tutkimuksen päivät Helsingissä 5.-6.4.2018* (s. 66–77). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 50.

- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A. & Kääriäinen, M. 2022. Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*. 34(4), 215–225.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Graneheim, U. H., Lindgren, B. M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse education today*, 56, 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203209936-13>
- Harju-Autti, R. & Mäkinen, M. (2022). Toward sustainable and linguistically responsive support measures for recently arrived language learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 45(8), 3258–3274. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2092626>
- Harju-Autti, R., & Sinkkonen, H.-M. (2020). Supporting Finnish language learners in basic education: Teachers' views. *International Journal of Multicultural Education*, 22(1), 53–75. <https://doi.org/10.18251/ijme.v22i1.2077>
- Heikkola, L. M., Alisaari, J., Vigren, H., & Commins, N. (2022). Linguistically responsive teaching: A requirement for Finnish primary school teachers. *Linguistics and Education*, 69, 101038-. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101038>
- Heikkola, L. M., Kekki, N., & Repo, E. (2021). Kielen rooli oppimisessa ja opettamisessa: Aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä. Teoksessa L. M. Heikkola, G. Paulsen, K. Wojciechowicz, & J. Rosenberg (toim.), *Språkets funktion: Juhlakirja Urpo Nikanteen 60-vuotispäivän kunniaksi - Festschrift till Urpo Nikanne på 60- årsdagen - Festschrift for Urpo Nikanne in honor of his 60th birthday* (s. 330–351). Åbo Akademi University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-4062-1>
- Hélot, C., Frijns, C., Gorp, K., & Sierens, S. (2018). *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501501326>
- Honko, M. & Mustonen, S. (2018). *Tunne kieli: matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Finn Lectura.
- Inha, K., & Huhta, A. (2019). Kieltenopetus vuosiluokilla 1–3: Miten oppilaat siihen suhtautuvat ja mitä tuloksia sillä saavutetaan puolen vuoden opiskelun aikana?. Teoksessa M., H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomalainen (toim.),

- Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmä kielet elävinny. AFinLAN vuosikirja 2019* (s. 77–100). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.  
<https://doi.org/10.30661/afinlavk.79340>
- Jantunen, A., Satokangas, H., Suuriniemi, S. M., Ahlholm, M., Benjamin, S., Laine, M., ... Salmenkivi, E. (2021). Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus koulun kehittämisen käsitteinä. Julkaisussa M. Tamm, A. Jantunen, H. Satokangas & S.-M. Suuriniemi (toim.), *Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus: KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti* (s. 19–31). Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla 25.4.2025 <http://hdl.handle.net/10138/330531>
- Johnson, K. (2017). *An introduction to foreign language learning and teaching* (3. p.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315734675>
- Jourdain, L., & Sharma, S. (2016). Language challenges in mathematics education: a literature review. *Waikato Journal of Education*, 21(2), 43–56.  
<https://doi.org/10.15663/wje.v21i2.269>
- de Jong, E. J., & Harper, C. A. (2011). “Accommodating diversity”. Pre-service teachers’ views on effective practices for English language learners. Teoksessa T. Lucas (toim.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators* (s. 73–90). Routledge.
- Kersaint, G., Thompson, D. R., & Petkova, M. (2008). *Teaching mathematics to English language learners*. Routledge.
- Kuukka, I. (2009). Koulu identiteettien, kulttuurien ja kielten kohtauspaikkana. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.), *Yhteistä kieltä luomassa - Suomea opetteleva opetusryhmässäni* (s. 12–18). Opetushallitus.
- Kyngäs H. (2020) Qualitative Research and Content Analysis. Teoksessa H. Kyngäs, K. Mikkonen & M. Kääriäinen (toim.), *The Application of Content Analysis in Nursing Science Research* (s. 3–11). Springer International Publishing.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6>
- Lahti, L., Harju-Autti, R. & Yli-jokipii, M. (2020). Kielitietoisempaa aineenopettajuutta etsimässä – kielididaktiikkaa kaikkiin oppiaineisiin. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen* (s. 31–57). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran

- julkaisuja: Ainedidaktisia tutkimuksia 17. Helsingin yliopisto kasvatustieteellinen tiedekunta. Saatavilla 25.04.2025 <http://hdl.handle.net/10138/312321>
- Lehtonen, H. & Rätty, R. (2018). Kielitietoisia käytänteitä monikielisessä koulussa: kokemuksia toimintatutkimuksesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). Saatavilla 02.05.2024 <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu2018/kielitietoisia-kaytanteita-monikielisessa-koulussa-kokemuksia-toimintatutkimuksesta>
- Lichtman, M. (2022). *Qualitative Research in Education: A User's Guide* (4. p.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003281917>
- Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa, S. (2017). Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.), *Kieli eriarvoistuvassa yhteiskunnassa*. AFinLAN vuosikirja 2017 (s. 11–29). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/66742>
- Lindgren, B.-M., Lundman, B., & Graneheim, U. H. (2020). Abstraction and interpretation during the qualitative content analysis process. *International Journal of Nursing Studies*, 108, 103632–103632. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103632>
- Lucas, T., Villegas, A. M., & Freedson-Gonzalez, M. (2008). Linguistically Responsive Teacher Education: Preparing Classroom Teachers to Teach English Language Learners. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 361–373. <https://doi.org/10.1177/0022487108322110>
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2011). A Framework for Preparing Linguistically Responsive Teachers. Teoksessa T. Lucas (toim.), *Teacher Preparation for Linguistically Diverse Classrooms* (s. 75–92). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203843239-13>
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in Preservice Teacher Education. *Theory into Practice*, 52(2), 98–109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>
- Mahan, K. R. (2020). The comprehending teacher: scaffolding in content and language integrated learning (CLIL). *Language learning journal*, 50(1), 74–88. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1705879>
- Mackay, F., Smit, J., Bakker, A., Keijzer, R., Herzog, M., Gürsoy, E. & Fritz, A. (2021). Supporting teachers to scaffold students' language for mathematical learning.

- Teoksessa A. Fritz, E. Gürsoy & M. Herzog (toim.), *Diversity Dimensions in Mathematics and Language Learning* (s. 396–412). Walter de Gruyter GmbH.  
<https://doi.org/10.1515/9783110661941-020>
- Nagy, W. & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading research quarterly*, 47(1), 91–108.  
<https://doi.org/10.1002/RRQ.011>
- Nguyen, H. T. & Cortes, M. (2013). Focus on Middle School: Teaching Mathematics to ELLs: Practical Research-Based Methods and Strategies: Detra Price-Dennis, Editor. *Childhood Education*, 89(6), 392–395.  
<https://doi.org/10.1080/00094056.2013.854130>
- Nikula, T. (2015). Hands-on tasks in CLIL science classrooms as sites for subject-specific language use and learning. *System*, 54, 14–27.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.003>
- Opetushallitus (2017). *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu*. Saatavilla 25.04.2025  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186995\\_kielitietoinen\\_opetus\\_verkko\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186995_kielitietoinen_opetus_verkko_2.pdf)
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Pale, M. (2019). The Ako Conceptual Framework: toward a culturally and linguistically responsive pedagogy. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(5), 539–553.  
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1575945>
- Peters, E. (2022). The Golden Age of Foreign Language Learning: Age and Language Learning Beyond the Classroom. Teoksessa H. Reinders, C. Lai & P. Sundqvist (toim.), *Handbook of Language Learning and Teaching Beyond the Classroom* (s. 112–125). Routledge.
- Piippo, I. & Portaankorva-Koivisto, P. (2019). Monikielinen käsitteenoppiminen valmistavassa opetuksessa, esimerkkinä matematiikka. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(3). Saatavilla 24.04.2025 <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/monikielinen-kasitteenoppiminen-valmistavassa-opetuksessa-esimerkkina-matematiikka>
- Prasad, G. (2021). Plurilingual possibilities in the US: Beyond translanguaging with minoritized bilinguals to critical multilingual language awareness for all learners. Teoksessa E. Piccardo, A. Germain-Rutherford & G. Lawrence (toim.), *The Routledge*

- handbook of plurilingual language education* (s. 400–408). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781351002783>
- Rapatti, K. (2015). Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä - Näkökulmia kielikasvatukseen* (s. 55–62). Opetushallitus.
- Riccomini, P. J., Smith, G. W., Hughes, E. M., & Fries, K. M. (2015). The language of mathematics: The importance of teaching and learning mathematical vocabulary. *Reading & Writing Quarterly*, 31(3), 235–252.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Teoksessa J. Sikula (toim.), *Handbook of research on teacher education*, (2. p., s. 102–119). Macmillan.
- Ruusuvuori, J. Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Saldana, Johnny. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press.
- Schleppegrell, M. J. (2007). The Linguistic Challenges of Mathematics Teaching and Learning: A Research Review. *Reading & Writing Quarterly*, 23(2), 139–159.  
<https://doi.org/10.1080/10573560601158461>
- Schleppegrell, M. J. (2012). Academic Language in Teaching and Learning: Introduction to the Special Issue. *The Elementary School Journal*, 112(3), 409–418.  
<https://doi.org/10.1086/663297>
- Shmakov, P., & Zimakov, N. (2009). HaHa-matematiikka sanallisissa tehtävissä ja oppimisvaikeuksien vähentäminen. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.), *Yhteistä kieltä luomassa: suomea opetteleva opetusryhmässäni*. (s. 100–114). Opetushallitus.
- Song, K., & Coppersmith, S. (2020). Working Toward Linguistically and Culturally Responsive Math Teaching through a Year-Long Urban Teacher Training Program for English Learners. *Journal of Urban Mathematics Education*, 13(2), 60–86.  
<https://doi.org/10.21423/jume-v13i2a409>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkkojulkaisu]. ISSN=1797–5379. Tilastokeskus. Saatavilla 11.10.2024 <https://stat.fi/tilasto/vaerak>

- Suuriniemi, S.-M., Ahlholm, M., & Salonen, V. (2021). Opettajien käsitykset monikielisyydestä: heijastumia koulun kielipolitiikasta: Teachers' views on multilingualism: reflections of school language policies. *AFinLA-e: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, (13), 44–69. <https://doi.org/10.30660/afinla.100518>
- Suuriniemi, S.-M. (2019). Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa. Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi, & L. Tuomainen (toim.), *Pidetään kielet elävinä – Keeping Languages Alive – Piemmö kielet elävinny*. AFinLan vuosikirja 2019 (s. 42-59). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.79512>
- Tarnanen, M., & Palviainen, Å. (2018). Finnish teachers as policy agents in a changing society. *Language and Education*, 32(5), 428–443. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747>
- Tieteen termipankki. Saatavilla 18.3.2024  
<https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:äidinkieli>
- Toom, A. (1999). Between Childhood and Mathematics: Word Problems in Mathematical Education. *Humanistic Mathematics Network Journal*, 20(19), 25–44. Saatavilla <https://scholarship.claremont.edu/hmnj/vol1/iss20/19>
- Tossavainen, T. (2008). Matematiikan kieli-aspekti ja matematiikkakuva. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.), *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä: kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä*, (s. 233–243). Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Townsend, D. (2015). Who's Using the Language? Supporting Middle School Students With Content Area Academic Language. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(5), 376–387. <https://doi.org/10.1002/jaal.374>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Truckenmiller, A. J., Park, J., Dabo, A., & Wu Newton, Y. C. (2019). Academic language instruction for students in grades 4 through 8: A literature synthesis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 12(1), 135–159. <https://doi.org/10.1080/19345747.2018.1536773>

- Uccelli, P., & Galloway, E. P. (2018). What educators need to know about academic language: Insights from recent research. Teoksessa Adger, C., Snow, C., & Cristian, D. (toim.), *What teachers need to know about language*, (s. 62–74). Multilingual Matters.  
<https://doi.org/10.21832/9781788920193>
- Ufer, S., & Bochnik, K. (2020). The role of general and subject-specific language skills when learning mathematics in elementary school. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 41(1), 81–117. <https://doi.org/10.1007/s13138-020-00160-5>
- Vaarala, H., L. H., Reiman, N., Jalkanen, J., & Nissilä, L. (2016). *Tilanne päällä! : näkökulmia S2-opetukseen*. Opetushallitus.
- Warren, A. N. (2021). Toward an inclination to advocate: a discursive study of teachers' stance toward linguistically-responsive pedagogy in online language teacher education. *Language and Education*, 35(1), 60–77.  
<https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1801716>
- Wood, D., Bruner J. S., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. Pergamon Press.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yoon, B. (2023). Research Synthesis on Culturally and Linguistically Responsive Teaching for Multilingual Learners. *Education Sciences*, 13(6), 557–.  
<https://doi.org/10.3390/educsci13060557>

## Liitteet

### Liite 1. Haastattelukysymykset

#### Perustiedot

1. Kuinka kauan olet työskennellyt luokanopettajana?
2. Millainen koulutustausta sinulla on?

#### Kielellisesti vastuullinen opetus

3. Mitä kielellisesti vastuullinen opettaminen mielestäsi tarkoittaa?

Määritelmä kielellisesti vastuullisesta opetuksesta opinnäytetyöhömmme pohjautuen:

*Kielellisesti vastuullinen opetus tarkoittaa sitä, että opettaja ymmärtää kielen oppimisen periaatteet, huomioi oppilaan kielelliset taustat ja näkee kaikki oppilaiden kielet arvokkaina ja oppimisen välineenä. Toiminnallaan hän tukee eri oppiaineissa esiintyvän akateemisen kielen osaamista. Opettajien tulisi toimia kielellisesti vastuullisesti edistääkseen kaikkien oppilaiden, erityisesti kielellisesti erilaisista taustoista tulevien oppilaiden oppimistuloksia. Kielellisesti vastuullinen opetus tukee kuitenkin kaikkien, myös suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden oppimista, sillä koulun kieli on kaikille uusi abstraktimpi tapa kielen käyttämiseen.*

4. Mitä ajattelet eri kielten näkyväksi tekemisestä koulussa?
  - Miten tämä toteutuu sinun luokassasi?
5. Mitä ajattelet oppilaiden kielivarojen hyödyntämisestä opetuksessa?
  - Yleisesti kuvaile, millaisia kielivaroja luokassasi on.
  - Miten nämä näkyvät sinun opetuksessasi?

*Näemme tässä opinnäytetyössä, että jokainen oppilas on kielen oppija, sillä jokaiselle koulun akateeminen kieli on uusi opittava kieli.*

#### Akateeminen kieli

6. Millaisissa opetustilanteissa olet huomannut oppilaiden tarvitsevan eniten kielellistä tukea?
7. Kuvaile keinoja, joilla tuet opetustilanteissa käytetyn/akateemisen kielen oppimista.

*Tarkastelemme tässä opinnäytetyössä myös oppiainespesifiä kieltä. Valitsimme tarkasteltavaksi matematiikan oppiaineeseen liittyvän kielen, koska matematiikan ymmärtäminen vaatii monenlaista kielitaitoa ja ymmärrystä. Ei tosiaan tutkita matematiikkaa oppiaineena vaan siihen liittyvää kieltä ja sen käyttöä.*

#### Oppiainespesifi kieli

8. Millaisissa matematiikan oppiaineeseen liittyvissä opetustilanteissa olet huomannut oppilaiden tarvitsevan kielellistä tukea?
9. Millaisia keinoja käytät matematiikan oppiaineeseen liittyvän kielen ymmärtämisen tukena?

#### Opettajan rooli

10. Millainen rooli mielestäsi opettajalla on kielellisenä mallina ja kielen opettajana?
11. Millaista osaamista ja taitoja luokanopettaja mielestäsi tarvitsee kielellisesti vastuullisen opetuksen toteuttamiseen?

Haluatko täydentää jotain aikaisempaa vastausta tai tuliko vielä jotain muuta mieleen, mitä haluaisit sanoa?

## Liite 2. Tietosuojailmoitus

### Tietosuojailmoitus

#### 1. Rekisterin nimi:

Kielellisesti vastuullinen opetus

#### 2. Rekisterinpitäjä:

Emilia Kuikko, [REDACTED]

Emmi Ollinpoika, [REDACTED]

Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Seminaarinkatu 1, 26100 Rauma

#### 3. Vastuuhenkilön yhteystiedot:

Emilia Kuikko, [REDACTED]

Emmi Ollinpoika, [REDACTED]

#### 4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot:

Emilia Kuikko, [REDACTED]

Emmi Ollinpoika, [REDACTED]

#### 5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste:

Tutkimuksessa kerätään haastatteluita, joissa kysytään opettajilta heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan kielellisesti vastuullisesta opetuksesta. Sähköpostiosoitteita käytetään haastattelukutsun lähettämiseen.

Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on

käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)

rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)

muu mikä \_\_\_\_\_

#### 6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät:

Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja:

Opettajan työ sähköpostiosoite ja työpuhelinnumero haastattelutapaamisten sopimista varten.

Haastattelussa opettajalta kysytään koulutustausta, työkokemus vuosina sekä kokemuksia ja käsityksiä kielellisesti vastuullisesta opetuksesta.

#### 7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät:

Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän Kuikko ja Ollinpoika ulkopuolelle.

**8. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin:**

Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.

**9. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit:**

Haastattelun toteutumistavasta sovitaan yhdessä haastateltavan kanssa joko kasvokkain tai etäyhteyksin tapahtuvaksi (Turun yliopiston Zoom tai Teams). Kasvokkain tapahtuma haastattelutilanne tallennetaan Zoomilla. Etäyhteyksin tapahtuva haastattelu tallennetaan joko Zoomilla tai Teamsilla. Haastattelutallenne tallennetaan joko Kuikon tai Ollinpojan salasanoin turvattuun henkilökohtaiseen tietokoneeseen. Haastattelutallenne siirretään välittömästi Turun yliopiston tietoturvaliseen Seafire-pilvipalveluun.

Haastattelutallenteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja samalla poistetaan suorat tunnistetiedot. Aineisto analysoidaan käyttämällä tunnistetiedoista vapaata tekstitiedostoa. Tietoja säilytetään Pro Gradu tutkielman valmistumiseen saakka, mutta enintään 31.12.2025 asti, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvallisesti.

**10. Rekisteröidyn oikeudet:**

Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti.

Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti.

Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.

**11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu:**

Haastattelukutsujen lähettämiseksi ja haastattelujen sopimiseksi käytetään koulujen nettisivuilta löytyviä opettajien työ sähköpostiosoitteita tai työpuhelinnumeroita.

**12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta:**

Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.