

Luokanopettajaopiskelijoiden koettu minäpystyvyys kielitietoisien opetuksen toteuttamisessa

Kasvatustiede, Opettajankoulutuslaitos

Pro gradu -tutkielma

Jenna Kangasniemi

29.04.2024

Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede / Opettajankoulutuslaitos

Tekijä(t): Jenna Kangasniemi

Otsikko: Luokanopettajaopiskelijoiden koettu minäpystyvyys kielitietoisien opetuksen toteuttamisessa

Ohjaaja(t): yliopistontutkija Henna Vilppu

Sivumäärä: 41 sivua, 8 liite s.

Päivämäärä: 29.04.2024

Tässä tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä kielitietoisesta opettamisesta, monikielisydestä ja heidän opintojensa valmistavuudesta kielitietoisien opetuksen toteuttamiseen. Tämän lisäksi oltiin kiinnostuneita heidän kokemastaan minäpystyvyydestä kielitietoisien opetuksen toteuttamisen saralla. Suomi monikielistyy ja -kulttuuristuu yhä enemmän, mikä lisää tarvetta kielitietoiselle opetukselle. Kielitietoinen opetus ei kuitenkaan ole suunnattu vain S2-oppilaille, vaan jokainen koulu yhteisön jäsen nähdään monikielisenä ja kielitietoinen opetus koskee siis jokaista opettajaa.

Aineisto kerättiin määrällisesti kyselylomakkeen avulla ja siihen vastasi 77 toisen ja korkeamman vuosikurssin opiskelijaa Turun yliopiston luokanopettajan tutkinto-ohjelmasta. Kyselylomake koostui käsityksiä selvittävistä avoimista kysymyksistä ja minäpystyvyyssmittarista, joka oli rakennettu CRTSE-mittarin pohjalta. Aineistoa analysoitiin laadullisesti luokittelemalla, sekä määrällisesti SPSS-tilasto-ohjelmalla muun muassa Kruskal-Wallis testin avulla.

Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset kielitietoisesta opetuksesta ja monikielisydestä eivät olleet täysin linjassa perusopetuksen opetussuunnitelman kanssa, sillä tutkittavien vastauksissa ei korostettu oppiaineiden omia erilaisia kieliä ja vain suomea osaavien oppilaiden monikielisyyttä. Vastaaajista vain 37,8 % uskoo opintojensa valmistavan häntä riittävästi kohtaamaan monikielisiä oppilaita. Opintoissa hyödyllisimmäksi koetaan opetusharjoittelut monikielisessä Turun Normaalikoulussa. Tutkittavien minäpystyvyyden keskiarvo oli keskitasoista. Vuosikurssien välillä keskiarvoissa oli tilastollisesti merkitsevää eroa niin, että minäpystyvyys kasvoi ensimmäiseltä vuosikurssilta 6. tai ylemmälle mentäessä kuitenkin niin, että 5. vuosikurssin kohdalla oli pieni pudotus.

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää opettajankoulutuksen kehittämisessä, sillä vielä koulutuksen ei koeta valmistavan kielitietoisien opetuksen toteuttamiseen riittävästi. Koulutuksessa tulisi korostaa käytännön harjoitteita ja panostaa laadukkaaseen opetusharjoitteluun. Turun Normaalikoulun monikielisyys on rikkaus ja yliopiston kannattaa pitää siitä kiinni.

Avainsanat: kielitietoisuus, kielitietoinen opettaminen, monikielisyys, minäpystyvyys

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Kielitietoinen opettaminen ja minäpystyvyys	7
2.1	Kielitietoinen opettaminen	7
2.2	Kielitietoisen opettamisen menetelmät	9
2.3	Opettajan minäpystyvyys kielitietoisessa opettamisessa	11
3	Kielitietoisuus opetussuunnitelmissa	14
3.1	Kielitietoisuus perusopetuksen opetussuunnitelmassa	14
3.1.1	Oppimisen ja opettamisen yleiset linjaukset ja arvoperusta	14
3.1.2	Oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt	16
3.2	Kielitietoisuus Turun yliopiston luokanopettajan tutkinto-ohjelman opetussuunnitelmassa	17
4	Tutkimusongelmat	19
5	Tutkimusmenetelmät	20
5.1	Osallistujat	20
5.2	Kyselylomake	20
5.3	Aineiston käsittely	22
6	Tulokset	26
6.1	Luokanopettajien käsitykset kielitietoisesta opetuksesta ja monikielisistä oppilaista	26
6.2	Luokanopettajaopintojen valmistavuus kielitietoiseen opettamiseen	26
6.3	Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys kielitietoisen opetuksen toteuttamisessa	29
6.3.1	Vuosikurssien väliset erot minäpystyvyydessä	31
6.3.2	Minäpystyvyyden yhteys käsitykseen kielitietoisesta opettamisesta ja monikielisistä oppilaista	32
7	Pohdinta	33
7.1	Luotettavuus ja tulosten yleistettävyyys	35
7.2	Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset	36
	Lähteet	38

Liitteet	42
Liite 1. TURUN YLIOPISTO OPS 2022-2024 kielitietoisuuden osalta (Turun yliopisto, 2022)	42
Liite 2. Kyselylomake	45

1 Johdanto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden koettua minäpystyvyyttä kielitietoisien opetuksen toteuttamisessa. Kielitietoinen opetus saattaa olla monelle jo kentällä työskentelevällekin tuntematon käsite, sillä se on aiemmin esiintynyt perusopetuksen opetussuunnitelmassa (myöhemmin POPS) vain kieliaineiden tavoitteissa. Kuitenkin opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen vuonna 2014 kielitietoisuus löytyy nyt kaikille yhteisistä yleisistä periaatteista. Kieli vaihtelee eri tilanteissa ja eri ihmisten seurassa, sillä sen käytöllä on erilaisia sosiaalisia normeja. Kielitietoisessa opetuksessa kieli tuleekin nähdä muuntuvana ilmiönä, joka on aina tilanteeseen sidottu. Esimerkiksi oppilaiden arjessa käytetty kieli, koulun kieli ja virkamiesten kieli ovat kaikki saman kielen eri muotoja. Opetuksen tavoitteena on erityisesti parantaa oppijan valmiuksia kielen käyttäjänä, ei opettaa kielioppia irtonaisena kuvailujärjestelmänä. (Kalliokoski ym., 2015, 40, 42.)

Lähivuosien aikana yhteiskuntamme on lisääntyneen maahanmuuton seurauksena monikulttuuristunut ja siten monikielistynyt kovaa vauhtia. Suomessa oli vuoden 2010 lopussa yli 220 000 vieraskielistä (äidinkieli jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame) asukasta, joka tarkoittaa 4,2 % koko väestöstä. Vuonna 2022 vastaava luku oli jo 496 000 eli 9 % koko väestöstä. (Suomen virallinen tilasto, ei pvm.; Tilastokeskus, ei pvm.) Monikielisyydelle on monia eri määritelmiä, koska sillä on useampi ulottuvuus. Monikielisyys voidaan nähdä joko yksilön ominaisuutena tai sillä voidaan viitata yhteisössä käytettäviin kieliin, vaikka nämäkään eivät ole täysin erilliset toisistaan. On todennäköisempää, että monikielisessä yhteisössä asuvat yksilöt ovat myös monikielisiä. Monikielisuuden määritelmässä pohditaan myös pätevyyden ja käytön ulottuvuutta. Nykyään vallitseva ajatus on se, että ollakseen monikielinen ei tarvitse osata kaikkia kieliään täydellisesti ja niiden osaamisen tasoissa saa olla eroja. (Cenoz, 2013, 4–6.) Esimerkiksi Euroopan Komissio (2007, 6) on määritellyt monikielisuuden seuraavasti: “yhteiskuntien, instituutioiden, ryhmien ja yksilöiden kyky kommunikoida säännöllisesti päivittäisessä elämässään enemmän kuin yhdellä kielellä”. Li (2008, 4) puolestaan määritteli monikielisen ihmisen sellaisena “joka pystyy kommunikoimaan useammalla kuin yhdellä kielellä joko aktiivisesti puhumalla ja kirjoittamalla tai passiivisesti kuuntelemalla ja lukemalla”.

Vaikka yhteiskunnan monikulttuuristumisen myötä koulut myös monikielistyvät ja kielitietoiselle opetukselle on enemmän tarvetta, ei kielitietoista opetusta ole tarkoitettu vain

maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Aiemmin mainituista määritelmistä poiketen, opetussuunnitelman mukaan jokainen koulu yhteisön jäsen on monikielinen (POPS, 2014, 28) ja siten myös kielitietoinen opettaminen koskettaa jokaista opettajaa. POPSin (2014) mukaisesti tässä tutkimuksessa monikielisyys nähdään sekä yksilöllisenä, että yhteisöllisenä. Yksilöllisesti se tarkoittaa yksilön kykyä käyttää osaamiansa eri kieliä, kuin myös kouluissa käytettävää akateemista kieltä. Samalla tavalla koulu yhteisö on monikielinen, sillä sen jäsenillä on useita eri äidinkieliä, mutta sen lisäksi koulu yhteisössä käytetään akateemista kieltä, sekä jokaisen oppiaineen omaa kieltä.

Kielitietoisuuden opetuksen osalta, on tärkeää, että opettajat uskovat pystyvänsä suoriutumaan kielitietoisesta opetuksesta. Opettajien uskoa siihen, että he omaavat tarvittavat taidot tavoitteiden saavuttamiseksi kutsutaan opettajan minäpystyvyydeksi, ja opettajan korkea minäpystyvyyden tunne, onkin linkitetty oppilaiden parempiin tuloksiin (Tai ym., 2012, 81). Aiemmissa tutkimuksissa on huomattu, että esimerkiksi alakoulun opettajat, joilla on korkea minäpystyvyyden tunne osoittavat parempaa taitoa opettaa, ovat avoimempia uusien opetusmenetelmien käyttöön ja ovat enemmän innoissaan opettamisesta, kuin heikkoa minäpystyvyyttä kokevat kollegansa (Carleton ym., 2008, 52, 57). Kuitenkaan aiemman suomalaisen tutkimuksen mukaan opetuskokemuksella ei ole yhteyttä yleisempään kielitietoisuuden menetelmien käyttöön (Heikkola ym., 2022, 9–10), jonka vuoksi voisi olla perusteltua kiinnittää huomiota, että opettajankoulutuksessa tarjotaan riittävästi tukea ja menetelmiä kielitietoisuuden toteuttamiseen, sillä taidot eivät välttämättä kokemuksen kautta kerry. Tässä tutkimuksessa pyritään kartoittamaan opiskelijoiden kokemia minäpystyvyyttä kielitietoisuuden toteuttamisessa, jotta saadaan ymmärrys siitä, valmistavatko luokanopettajaopinnot opiskelijoita riittävästi tämän aiheen huomioimiseen. Tutkimuksessa pyritään selvittämään myös luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä kielitietoisesta opetuksesta ja monikielisistä oppilaista ja siitä, ovatko ne samankaltaisia opetussuunnitelman kanssa.

2 Kielitietoinen opettaminen ja minäpystyvyys

2.1 Kielitietoinen opettaminen

Kansainvälisessä kirjallisuudessa ei ole yhtä selkeää määritelmää kielitietoiselle opettamiselle. Tämä johtuu osin siitä, että sen nähdään olevan osa kulttuuritietoista opettamista (culturally responsive teaching tai CRT). Laajasti käytetyn määritelmän mukaan kulttuuritietoinen opettaminen koostuu viidestä osa-alueesta: kulttuuritietoisuus, kulttuurillisesti relevantti opetussuunnitelma, kulttuurisensitiivinen oppimisympäristö, kulttuurien välinen viestintä ja opetuksen kulttuurinen sopivuus (Gay, 2002). Kielen osuuden voi nähdä jollain tasolla kaikissa näissä osa-alueissa, vaikka sitä ei mainitakaan. Tästä syystä kielitietoisuuden opetuksen määrittelemiseksi on nojattava enemmän suomalaiseseen kirjallisuuteen ja opetussuunnitelmaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa kielitietoisuus mainitaan useasti, ja se määritellään kielitietoisuuden opettajan määritelmän kautta. Opetussuunnitelman mukaan kielitietoinen opettaja ohjaa oppilaita sekä yleisesti, että oppiainekohtaisesti. Opettaja toimii oppilaille kielellisenä mallina. Hän huomioi opetuksessaan eri kieliryhmiin ja niiden puhujiin kohdistuvia asenteita, sekä ohjaa oppilaita näkemään monikielisuuden rikkautena. Tämän lisäksi hän toimii jokaisen opettamansa oppiaineen kielen opettajana, sillä jokaisella aineella on oma kieli, käsitteistö ja tekstikäytännöt. (POPS, 2014, 28.) Oppiainekohtaisen kielen oppiminen on tärkeää, jotta oppilas pystyy keskustelemaan oppiaineen aiheista ja ilmiöistä. Kieli nähdään siis sekä opetuksen kohteena, että sen välineenä.

Kielitietoista pedagogiikkaa ovat pohtineet Alisaari kumppaneineen (2020a, 11–12), jotka tunnistavat kielitietoisesta pedagogiikasta seitsemän osa-alueita. Osa-alueet voidaan jakaa opettajan kieleen ja kieliin liittyviin asenteisiin, sekä opettajan tietoihin ja pedagogisiin taitoihin. Samankaltaisen jaon on tehnyt Siwatu (2006, 1087), kun hän eritteli, miten voitaisiin valmistaa kulttuuritietoisia opettajia. Ensimmäinen tehtävä on muuttaa opettajaopiskelijoiden asenteita monikulttuurisuutta kohtaan, toiseksi on lisättävä heidän kulttuurista tietoisuuttaan ja kolmanneksi heille pitää opettaa monikulttuuristen oppilaiden opettamiseen tarvittavia taitoja. (Taulukko 1.)

Taulukko 1. Kielitietoisien opetuksen osa-alueet

Siwatu (2006)	Alisaari ym. (2020a)	
Opettajan asenteet monikulttuurisuutta kohtaan	Opettajan kieleen ja kieliin liittyvät asenteet	1. Sosiolingvistinen tietoisuus 2. Kielellisen moninaisuuden arvostaminen 3. Kielenoppijoiden tukeminen
Kulttuurinen tietoisuus	Tiedot ja pedagogiset taidot	4. Oppijoiden taustojen, kokemusten ja kykyjen tuntemus
Monikulttuuristen oppilaiden opettamiseen tarvittavat taidot		5. Luokassa käytettävän kielen aiheuttamien haasteiden tunnistaminen 6. Tieto kielen oppimisen periaatteista ja tämän tiedon soveltaminen 7. Menetelmät (kielen)oppijoiden oppimisen edistämiseksi

Mitä paremmin opettaja hallitsee nämä seitsemän osa-aluetta, sitä luontevampaa hänen on toteuttaa kielitietoista opetusta (Alisaari ym., 2020a, 10). Opettajan kieleen ja kieliin liittyviin asenteisiin sisältyvät kolme osa-aluetta: sosiolingvistinen tietoisuus, kielellisen monimuotoisuuden arvostaminen ja kielenoppijoiden tukeminen (Taulukko 1).

Sosiolingvistinen tietoisuus on ymmärrystä siitä, että kieli ja kulttuuri ovat identiteetin kanssa aina yhteydessä toisiinsa, ja kielitietoisessa, kuten kaikessa muussakin opetuksessa, tehdyillä valinnoilla on aina sosiopoliittinen ulottuvuus. Opettaja myös tiedostaa ja keskustelee yhteisön muiden jäsenien kanssa eri kieliryhmiin kohdistuvista asenteista. Kun opettaja arvostaa kielellistä moninaisuutta, hän rohkaisee oppilaita käyttämään osaamistaan kieliä oppimisen tukena, eikä hän arvota yhtä kieltä toisen yläpuolelle. Kolmantena kielenoppijoiden tukemisella tarkoitetaan kaikkia toimia, joiden avulla opettaja tehostaa kielenoppijoiden oppimista ja heidän asemaansa yhteiskunnassa, sekä heidän identiteettinsä ja itsetunnon kehittymistä. (Alisaari ym., 2020a, 11–12.)

Tiedot ja pedagogiset taidot puolestaan sisältävät neljä osa-aluetta: oppijoiden taustojen, kokemusten ja kykyjen tuntemuksen, luokassa käytettävän kielen aiheuttamien haasteiden tunnistamisen, tieto kielen oppimisen periaatteista ja tämän tiedon soveltamisen, sekä menetelmät (kielen)oppijoiden oppimisen edistämiseksi (Alisaari ym., 2020a, 12). Jotta opettaja voi tukea oppilaiden kielellistä kehitystä parhaansa mukaan, hänen tulee tunnistaa ja tunnustaa oppilaiden erilaisten taustat, kokemukset ja kyvyt, joka on osa kielitietoisien opetuksen neljättä osa-aluetta. Näin oppilasta voidaan tukea myös integroitumisessa. Viides

osa-alue on luokassa käytettävän kielen aiheuttamien haasteiden tunnistaminen. Koska oppilaiden käyttämä arjen kieli eroaa koulun kielestä, opettajan on tärkeää tunnistaa opittavan kielen ominaispiirteet ja minkä tasoista kielitaitoa tehtävistä selviäminen vaatii. Tämä koskee niin koulun opetuskielen kielitasoa, kuin myös eri tiedonalojen kielen osaamista. Kuudentena osa-alueena on tieto kielen oppimisen periaatteista ja tämän tiedon soveltaminen. Opettajan on tärkeää ymmärtää, että kielen oppimiseksi tarvitaan vuorovaikutusta muiden kanssa. Kielen oppimisen piirteiden ymmärrys auttaa suunnittelemaan tehokasta opetusta. Viimeisenä eli seitsemäntenä osa-alueena on menetelmät (kielen)oppijoiden oppimisen edistämiseksi. Kuten muussakin opettamisessa, myös kielikasvatuksessa monipuoliset menetelmät ovat tärkeitä. Opettaja tarjoaa mahdollisuuden käyttää kieltä monipuolisissa tilanteissa, mutta myös opettaa oppilaille opiskelustrategioita ja pyrkii antamaan ohjeet selkeästi. (Alisaari ym., 2020a, 12.)

Kielitietoinen opetus ottaa siis huomioon monipuolisesti oppilaan kielellisen taustan ja pyrkii hyödyntämään sitä opetuksen tukena. Se ei rajoitu vain suomi toisena kielenä -oppilaiden opetuksen ymmärryksen tukemiseen, vaan huomioi oppilaineiden erilaiset kielet, identiteetin kehittymisen kielen kautta, oppilaantuntemuksen ja oppilaiden monipuolisen tukemisen.

2.2 Kielitietoisien opettamisen menetelmät

Kielitietoisien opettamisen menetelmät ovat tärkeitä jokaisen opettajan työkaluja, sillä koulussa käytettävä koulun kieli eroaa käyttämästämme arkikielestä. Joskus oppikirjojen teksti on vaikeasti ymmärrettävää myös äidinkielenään suomea puhuville. Tästä syystä kielitietoisia menetelmiä on käytettävä kaikissa oppiaineissa ja kaikkien oppilaiden kanssa.

Kuten aiemmin todettiin, kansainvälisessä kirjallisuudessa painottuu kulttuuritietoinen opettamisen kielitietoisien sijaan. Joitain kulttuuritietoisien opetuksen peruseriaatteita voidaan hyödyntää myös kielitietoisessa opetuksessa. Gay (2010, 231) listaa kirjassaan kulttuuritietoisien opetuksen ideoita, kuten eri oppimistyylien huomioiminen, mallintaminen, käytännön harjoitteet, oppilaiden itsevarmuuden kasvattaminen, sekä monipuoliset opetusmenetelmät.

Suomalaisesta kirjallisuudesta on havaittavissa samoja teemoja. Opettajan on tärkeää varmistaa, että oppilaat ovat ymmärtäneet käsiteltävän asian keskeisen sisällön. Tässä voi

auttaa esimerkiksi kuvat ja piirrookset, sanaston kirjoittaminen ja kysymysten esittäminen. Uusi asia tulee pyrkiä liittämään oppilaan aiempiin kokemuksiin, jolloin ymmärrys ja oppiminen tehostuvat. (eNorssi, 2019, 7.) Kielitietoisia opetusmenetelmiä ovat myös merkitykselliseen vuorovaikutukseen tarjoaminen, havainnollistaminen ja opiskelustrategioiden opettaminen, jolla pyritään tukemaan oppilaiden oppimista (Alisaari ym., 2020a, 12). Oppilaiden arvioinnissa on muistettava monipuolisuus, jotta monikielisillä oppilailla on useita erilaisia mahdollisuuksia osoittaa osaamisensa. Menetelminä voi käyttää esimerkiksi lunttilappukokeita, esitelmiä ja erikielisten vastausten hyväksyminen kokeessa (Turun kaupunki, ei pvm.).

Kuten aiemmin mainittiinkin, kieli opitaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Erilaisten ja monipuolisten vuorovaikutustilanteiden mahdollistaminen ja ohjaaminen ovat siis keskeisiä kielitietoisien opettamisen menetelmiä. Oppiminen on tehokkainta, kun oppilas käsittelee kieltä, joka on hieman hänen tasoaan haastavampaa, mutta sen merkitys käsitellään yhdessä. (Alisaari ym., 2020b, 19.) Yhteisöllisyyden kokemuksen lisääminen luokan keskuudessa toimii myös kielitietoisien opetuksen menetelmänä (Gay, 2010, 218), sillä tämä kehittää myös vuorovaikutusta oppilaiden kesken. Tässä toimii apuna merkitysneuvottelu. Merkitysneuvottelussa oppija saa kielellisen mallin opettajalta tai vertaiselta ja pyrkii pikkuhiljaa tuottamaan sen itse. Apuna käytetään mm. ympäristön vihjeitä ja keskustelukumppania. Kahden oppilaan, A:n ja B:n, välinen merkityskeskustelu voi kuulostaa esimerkiksi seuraavanlaiselta:

A: ”sina paista”

B: ”niin minä paistan ja sinä maistat”

A: ”mina maistaa?”

B: ”joo... maistat leipää” (Alisaari ym., 2020b, 19.)

Monet kielitietoisista menetelmistä eivät ole sidottuja vain kielitietoiseen opetukseen. Tästä syystä opettajat, joille kielitietoinen opettaminen ei ole käsitteenä tuttu, saattavat jo opetuksessaan toteuttaa kielitietoisia menetelmiä. Esimerkiksi monipuoliset arviointimenetelmät ja opiskelustrategioiden opettaminen voivat jo näkyä heidän luokkahuoneissaan.

2.3 Opettajan minäpystyvyys kielitietoisessa opettamisessa

Opettajan minäpystyvyys tarkoittaa opettajan uskoa siihen, että hän omaa tarvittavat taidot tavoitteiden saavuttamiseksi ja opettajan korkea minäpystyvyyden tunne onkin linkitetty oppilaiden parempiin tuloksiin (Tai ym., 2012, 81). Banduran (1977) minäpystyvyysuskomuksen mukaisesti opettaja, joka uskoo osaavansa toteuttaa kielitietoista oppimista, on motivoituneempi ja panostaa opetukseensa enemmän. Päinvastoin opettaja, jonka kokemus minäpystyvyydestään on heikko, ei välttämättä ole yhtä sitoutunut toteuttamaan laadukasta opetusta eivätkä oppilaat voi saavuttaa parhaita oppimistuloksia (Tschannen-Moran & Johnson, 2011, 760). Tämän lisäksi opettajat, joilla on heikko itsevarmuus monikielisten oppilaiden opettamiseen, saattavat syyttää oppilaiden heikosta akateemista menestyksestä oppilaita itseään. He voivat myös olla taipuvaisia antamaan vastuun monikielisten oppilaiden opettamisesta opettajille, joilla on enemmän kielellistä ammattitaitoa. (Heikkola ym., 2022, 1–2.) Aiemmissä tutkimuksissa on huomattu, että esimerkiksi alakoulun opettajat, joilla on korkea minäpystyvyyden tunne osoittavat parempaa taitoa opettaa, ovat avoimempia uusien opetusmenetelmien käyttöön ja ovat enemmän innoissaan opettamisesta, kuin heikkoa minäpystyvyyttä kokevat kollegansa (Carleton ym., 2008, 57).

Banduran (1997) mukaan minäpystyvyyden kehitykseen vaikuttaa neljä eri tekijää, jotka ovat 1) omat opetuskokemukset, 2) muiden ihmisten, esimerkiksi kollegoiden antama tuki ja kannustus, 3) opetustilanteen herättämät fyysiset ja psyykkiset tuntemukset sekä 4) kokemukset muiden opettajien toiminnasta (sijaiskokemukset). Mikäli koulu on toimintakulttuurissaan sitoutunut kielitietoisen opetuksen toteuttamiseen, tarjoaa se opettajille ympäriltä tukea ja mallia kielitietoisen opetuksen tukemiseen. Banduran (1997) mallin mukaan voidaan myös ajatella, että kokemus auttaisi minäpystyvyyden kehittymisessä, vaikka Heikkolan ja kumppaneiden (2022) tutkimus ei ollutkaan linjassa tämän kanssa. Kieli- ja kulttuuritietoisen opetuksen osalta on kuitenkin huomattu, että vuosien opetuskokemuksella on yhteys kohonneeseen minäpystyvyyteen (Cruz ym. 2019). Adegbola (2022, 16) huomasi tutkimuksessaan, että opiskelijat kokevat opetusharjoittelut kaikkein hyödyllisimmiksi heidän valmistuessa toteuttamaan kielitietoista opetusta. Kokemus ei siis ehkä yksinään varmista, että opettajat käyttäisivät kielitietoisia menetelmiä (Heikkola ym., 2022), mutta ohjattu kokemus opettajakoulutuksen yhteydessä koetaan erittäin hyödylliseksi (Adegbola, 2022).

Opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä kielitietoisessa opetuksessa on kyselytutkimuksella aiemmin tutkinut muun muassa Adegbola (2022) ja Siwatu (2006), jotka molemmat kuitenkin keskittyivät aiheeseen erityisesti kulttuuritietoisuuden opetuksen kautta. Siwatu on luonut kaksi mittaria: CRTSE ja CRTOE, joita Adegbolakin käytti lomakkeensa pohjanaan. CRTSE (culturally responsive teaching self-efficacy) -mittari tutkii opettajan koettua minäpystyvyyttä kulttuuritietoisuuden toteuttamisessa ja CRTOE (culturally responsive teaching outcome expectancy) opettajien uskoa siihen, millaisia lopputuloksia kulttuuritietoisella opetuksella voidaan saavuttaa. Siwatu huomasi mittareiden tulosten välillä positiivisen yhteyden, joka tuki myös Banduran näkemystä siitä, että mikäli opettajan minäpystyvyys on korkea, hän myös uskoo toiminnalla olevan positiivisia vaikutuksia (Siwatu 2006, 1096; Bandura 1997). CRTSE-mittari koostuu 40 Likert-tyyppisestä väittämästä, jossa vastaajan on arvioitava omaa itsevarmuuttaan tietyissä kulttuuritietoisuuden opetuksen menetelmissä onnistumisessa. Arviointiväli on 0–100, jossa 0 on ei yhtään varma ja 100 täysin varma.

CRTSE-mittaria on käytetty laajasti mittaamaan opettajien ja opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä kulttuuri- ja kielitietoisessa opetuksessa. Eräs kirjallisuuskatsaus kokosi yhteen 21 erillisen opettajaopiskelijoiden mittauksen tulokset (n=1026). Yhteenvedonä voidaan todeta, että tutkittavilta voidaan odottaa noin 70–83 % itsevarmuutta aiheesta, joka Likert asteikolla vastaa noin 3,5–4,15 keskiarvoa. (Young & Young 2023, 269.) Kirjallisuuskatkausten ulkopuolelle jäi Chahar Mahalin ja Sevignyn (2022) tutkimus, jossa he tutkivat 110 opettajaopiskelijaa kanadalaisesta yliopistosta saaden heidän keskiarvokseen CRTSE mittarilla 77,15 kun täydet pisteet olivat 100. Tämän tutkimuksen Likert asteikolle käännettynä heidän keskiarvonsa olisi 3,86. Ensimmäisen ja viimeisen vuoden opiskelijoiden tuloksissa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. (Chahar Mahali & Sevigny 2022, 956.) Opettajaopiskelijoiden kielitietoista opetusta koskevan minäpystyvyyden kehitystä opintojen aikana ei ole tutkittu pitkittäistutkimuksella, mutta heidän yleistä minäpystyvyyden kehitystään on. Hoy ja Spero tutkimus (2005) oli pitkittäistutkimus, jossa seurattiin 53 yhdysvaltalaisia opettajaopiskelijaa ja heidän minäpystyvyytensä kehitystä. Minäpystyvyyksmittaukset suoritettiin heidän ensimmäisenä ja viimeisenä opiskeluvuotenaan, sekä ensimmäisen työelämän opetusvuoden jälkeen. Tulosten avulla voidaan yleisesti todeta, että opettajaopiskelijoiden minäpystyvyykskokemus nousi ensimmäiseltä opiskeluvuodelta viimeiselle, mutta laski ensimmäisen opetusvuoden jälkeen opintojen jälkeistä tasoa alemmaksi. Hoy ja Spero pohtivat, että pudotus minäpystyvyydessä saattaisi johtua siitä, että opettajat huomasivat opetuksen olevan enemmän kuin vain menetelmiä ja strategiaa tai siitä,

että kentällä ei enää ollut samaa tukea, kuin opetusharjoitteluiden aikana. (Hoy & Spero 2005, 351–352.)

3 Kielitietoisuus opetussuunnitelmissa

3.1 Kielitietoisuus perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Kielitietoisuus on noussut yhdeksi opetuksen keskeiseksi käsitteeksi vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman vuoksi. Opetussuunnitelman alusta löytyvät muun muassa arvoperusta, opetuksen tehtävä ja tavoitteet, toimintakulttuurin luominen, arviointi ja erityiskysymykset. Näiden jälkeen linjataan erikseen 1.–2. luokkien ja 3.–6. luokkien oppiainekohtaiset tehtävät ja tavoitteet. Tällä hetkellä kielitietoisuus näkyy POPSissa vahvasti alun yhteisissä luvuissa, sekä oppiainekohtaisissa kappaleissa.

3.1.1 Oppimisen ja opettamisen yleiset linjaukset ja arvoperusta

Opetussuunnitelman alussa määritellään yleinen arvoperusta, johon kaikki päätökset perustuvat. POPSin arvoissa monipuolinen oppilasmateriaali nähdään rikkautena ja perusopetus koetaan paikaksi, jossa eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat oppilaat kohtaavat ja pääsevät oppimaan toisiltaan. Tarkoituksena on oppia näkemään asioita toisten näkökulmista ja luoda aitoa vuorovaikutusta yli kieli- ja kulttuurirajojen. (POPS 2014, 15.) POPS linjaa perusopetuksen tehtävän ja yleiset tavoitteet (POPS 2014, 20–24). Kaikkien oppiaineiden ja koulun yleisen kasvatuksen tavoitteiksi laadittiin seitsemän laaja-alaista tavoitetta L1-L7 (Taulukko 2), joista kahdessa nousee esiin kielitietoisuuden teemat. Laaja-alaisista tavoitteista L2 ”Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu” linjaa, että opetuksen tehtävänä on kasvattaa monipuolisia ja taitavia kielenkäyttäjiä niin äidinkielellään, kuin muillakin kielillä. Kielen moninaisuudesta kertoo se, että oppilaita kannustetaan käyttämään niin matemaattisia symboleita kuin liikettä ja musiikkiakin vuorovaikutuksen välineinä. Vähäisenkin kielitaidon omaavia lapsia kannustetaan itsensä ilmaisuun. (POPS 2014, 21.) Tärkeä osa kielitietoista opetusta on oppilaiden ohjaaminen siirtymään arkikielestä kohti koulussa käytettäviin eri tiedonalojen kieliin ja esitystapoihin. Monilukutaidon (L4) kehittämisellä pyritään juuri tähän, eri tiedonalojen kielten hallintaan. Hallinnan saavuttamiseksi opettajan tulee hyödyntää pedagogisesti tekstirikkaita ympäristöjä ja eheyttää eri oppiaineita keskenään. (POPS 2014, 22–23.)

Taulukko 2. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014

Laaja-alainen tavoite

L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen

L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu

L3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
--

L4 Monilukutaito

L5 Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen
--

L6 Työelämätaidot ja yrittäjyys

L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen
--

Toimintakulttuuri on yhteisön, tässä tapauksessa kouluyhteisön, tapa toimia, joka muotoutuu historiallisesti ja kulttuurisesti. Toimintakulttuuria on mahdollista kehittää ja muokata tietoisilla toimilla ja POPS nimeää toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita. Kaksi näistä periaatteista ovat kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus, sekä yhdenvertaisuus ja tasa-arvo. Kielitietoinen toimintakulttuuri on erittäin tärkeä, sillä kaikki koulun jäsenet nähdään monikielisinä (POPS, 2014, 28). Koska kieli on niin monimuotoinen ja vaihtelee eri yhteisöissä, myös suomea äidinkielenä puhuvat oppilaat ovat siis monikielisiä. Jokaisen kouluyhteisön jäsenen ollessa monikielinen, on siis kielitietoinen toimintakulttuurikin tärkeä. POPS linjaa, että kouluyhteisön on tärkeää osoittaa arvostavansa kielellistä moninaisuutta ja eri kieliä tulee käyttää arjessa rinnakkain (ed., 28). Eri kielten (mm. suomi, ruotsi, arabia) lisäksi jokaisella oppiaineella on oma kielensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteistönsä. Opettajan tehtävänä onkin toimia sekä yleisenä kielellisenä mallina, että oman oppiaineensa kielen opettajana. Yhteisön tulee myös ymmärtää kielen merkitys identiteetille, vuorovaikutukselle ja oppimiselle. Kaikki yhteisön jäsenet ovat erilaisia, mutta silti samanarvoisia eikä heitä tule kohdella eri tavalla. Tämä tarkoittaa, että kaikille on myös turvattu yhtenäinen mahdollisuus osallisuuteen, kielitaidosta huolimatta. (POPS, 2014, 28.)

Keskeinen osa opetusta on myös arviointi ja opetussuunnitelmasta löytyy linjattuna arvioinnin luonne ja yleiset periaatteet, joissa huomioidaan monikieliset oppilaat. Arvioinnin on otettava huomioon kaikki oppilaiden mahdolliset haasteet oppimisessa, kuten puutteellinen opetuskielen taito. Heikosti opetuskieltä osaavan oppilaan arviointi- ja näyttötilanteet pitää suunnitella ja toteuttaa monipuolisesti ja joustavasti, jotta he voivat osoittaa edistymisensä. (POPS, 2014, 48.)

POPSin yleisen osan lopussa nostetaan esille vielä kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä (POPS, 2014, 86–88). Suomen laki ei tunne käsitettä vähemmistökieli ja suomen ja ruotsin kielen ulkopuolelle jääviä kieliä on säännelty hyvin vähän. Perustuslaissa on kuitenkin mainittu jokaisen oikeus oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen ja kehittämiseen (Suomen perustuslaki, 1999, 17 §). Opetussuunnitelma linjaa erityisesti kolmen kielen opetuksesta: saame, romani ja viittomakieli, sekä yleisesti monikielisten oppilaiden opetuksesta. Kaikkien kielten kohdalla korostuvat teemoina kieli, identiteetti ja kulttuuri. Oppilaille pyritään järjestämään oman kielen tai omankielistä opetusta, tukemaan heidän identiteettinsä kehittymistä ja yhteisön kulttuuriperinnön omaksumista. Opetuksen tukena hyödynnetään kyseisen kielistä yhteisöä sekä mediaa. (POPS, 2014, 86.)

Opetussuunnitelmassa korostuu muutenkin kunnioitus ja arvostus eri kieliä ja kulttuureja kohtaan. Kielet saavat näkyä ja kuulua koulun arkipäivässä. Oppilaita ja opettajia rohkaistaan käyttämään kaikkia osaamiaan kieliä niin kaikkien aineiden oppitunneilla, kuin yhteisössä muutenkin. Kielien arvostuksen ja monikielisyyden tukemisen kautta pyritään kehittämään oppilaiden kielellistä tietoisuutta. (POPS, 2014, 86.)

3.1.2 Oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt

Kun katsotaan perusopetuksen opetussuunnitelman oppiainekohtaisia lukuja, korostuu kielitietoisuus eniten edelleen kielten (äidinkieli, toinen kotimainen kieli ja vieraat kielet) tavoitteissa. Kielen ja käsitteiden oppiminen kuitenkin nousee esille myös muissa oppiaineissa.

Ihmisen kielitaito ja monikielinen kompetenssi kehittyvät läpi elämän niin kotona, koulussa kuin vapaa-ajallakin. Kielten opetuksen lähtökohta koulussa on kielen käyttö eri tilanteissa. Tämä kehittää kielitietoisuutta ja monilukutaitoa (POPS, 2014, 103, 159). Kielitietoisuuden lisäämiseen pyritään myös kielitiedon opettamisella (ed., 104, 160). Äidinkielen oppiaineen tavoitteissa nimetään kielitietoisuuden vahvistaminen, oman kielen sekä kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden arvostaminen ja oman identiteetin rakentaminen. (ed., 107–108, 162–164.) Vieraan kielen tavoitteet mukailevat samaa kaavaa korostaen jokaisen opettajan roolia kielen opettajina (ed., 127). Muista kielistä poiketen suomi toisena kielenä tavoitteissa nousee esille myös oppiainekohtaisten kielten erojen havaitseminen (ed., 118, 185).

Reaaliaineiden opetussuunnitelmissa kielitietoisuuden teemat tulevat lähinnä esille käsitteiden oppimisessa ja ilmiöiden kuvaamisessa, sillä jokaisella oppiaineella on oma kielensä ja käsitteistönsä opetettavana. Näistä esimerkkeinä ovat matematiikan tavoite T7 ”ohjata oppilasta käyttämään ja ymmärtämään matemaattisia käsitteitä ja merkintöjä”, uskonnon T3 ”auttaa oppilasta tunnistamaan uskonnollisen kielen erityispiirteitä ja vertauskuvallisuutta” ja musiikin T7 ”ohjata oppilasta ymmärtämään musiikkikäsitteitä ja musiikin merkintätapojen periaatteita musisoinnin yhteydessä”. (POPS, 2014, 235, 247, 264.)

3.2 Kielitietoisuus Turun yliopiston luokanopettajan tutkinto-ohjelman opetussuunnitelmassa

Ottaen huomioon kuinka paljon kielitietoisuus on esillä perusopetuksen opetussuunnitelmassa, on sitä käytävä läpi myös luokanopettajien koulutuksessa. Turun yliopiston luokanopettajan tutkinto-ohjelma otti käyttöön uuden opetussuunnitelman 2022 syksyllä (Turun yliopisto, 2022). Nykyisestä opetussuunnitelmasta löytyy kielitietoisuuteen suorasti tai epäsuorasti viittaavia tavoitteita ja/tai sisältöjä yhdestätoista opintojaksosta (Liite 1).

Huomionarvoista on se, että tämä opetussuunnitelma on varsin uusi, eivätkä tutkittavat ole vielä ehtineet käydä kaikkia sen tarjoamia kursseja. Verrattaessa 2022–2024 opetussuunnitelmaa vanhempaan 2018–2020 opetussuunnitelmaan (Turun yliopisto, 2018), kielitietoisuuden merkityksen lisääntyminen on huomattavissa. Opintojakso ”Äidinkieli ja kirjallisuus. Osa 1. Kielitaitoiseksi kasvaminen, 5 op” oli aiemmin nimeltään vain ”Äidinkieli ja kirjallisuus, osa 1”. Nimenvaihdon lisäksi opintojakson osaamistavoitteet ovat muuttuneet perustavanlaatuisesti. Vuoden 2018 opetussuunnitelmassa opintojakson tavoitteista mikään ei viittaa kielitietoisuuteen, kun taas vuoden 2022 opintojaksossa on tavoitteina muun muassa ”saa valmiudet opettaa kielitietoisesti äidinkieltä ja kirjallisuutta” sekä ”hahmottaa äidinkielen ja kirjallisuuden merkitystä kielellisesti moninaisessa toimintaympäristössä”. Vuoden 2020 opetussuunnitelmasta (Turun Yliopisto, 2020) opintojakso löytyy myös kielitietoisella nimellä ja tavoitteilla varustettuna. Opetussuunnitelma 2022–2024 toi mukanaan täysin uuden opintojakson, jota ei ollut kummassakaan aiemmassa opetussuunnitelmassa. ”Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus, 3 op” -niminen opintojakso keskittyy kehittämään opiskelijoiden ymmärrystä ja valmiuksia toteuttaa kulttuuri- ja kielitietoista opetusta sekä toimia kielellisesti ja kulttuurisesti monimuotoisessa ympäristössä.

Näin selkeä kielitietoisuuden lisääminen opetussuunnitelmaan heijastaa sen merkityksen lisääntymistä opetuksen kentällä. Koska kielitietoisuutta ei ole käsitelty kovinkaan kattavasti, mikäli ollenkaan, aikaisemmin opettajankoulutuksessa, on jo kentällä toimiville opettajille ollut tärkeää järjestää myös lisäkoulutusta. Turun yliopisto on tarjonnut vuosina 2016–2017 ja 2018–2019 30 opintopisteen erikoistumiskoulutusta ”Monikulttuurisuus opetustyössä”, jonka keskeisenä tavoitteena oli antaa osallistujille valmiuksia kulttuuri- ja kielitietoisuuden opetuksen toteuttamiseen. Myös Helsingin yliopisto tarjoaa opettajille täydennyskoulutuksena 5 opintopisteen verkkokurssia ”Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen opetus”, jolla pyritään tarjoamaan näkökulmia aiheeseen ja tukea arkityöhön. (Helsingin yliopisto, ei pvm.; Turun yliopisto, ei pvm.)

Turun yliopiston opetussuunnitelman muutokset ja kentällä olevien opettajien lisäkouluttaminen pyrkivät vastaamaan muuttuvan koulumaailman tarpeisiin. Kun uudemmilla opetussuunnitelmillä koulutetut opettajat siirtyvät työelämään, he voivat viedä mukanaan kielitietoista osaamista myös niihin kouluyhteisöihin, joita lisäkoulutukset eivät ole tavoittaneet.

4 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten luokanopettajaopiskelijat käsittävät monikielisen oppilaan, sekä millaisiksi he kokevat taitonsa toteuttaa heille kielitietoista opetusta. Tutkimuksessa pyritään selvittämään mitkä opintojen sisällöistä valmistavat heitä tähän parhaiten. Taustamuuttujien avulla pyritään selvittämään, onko vuosikurssien välillä eroa minäpystyvyydessä.

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on kielitietoisen opettamisesta ja monikielisistä oppilaista?
2. Miten luokanopettajaopiskelijat kokevat koulutuksensa valmistavan heitä kielitietoiseen opetukseen?
3. Millaiseksi luokanopettajaopiskelijat kokevat minäpystyvyytensä kielitietoisen opetuksen toteuttamisessa?
 - 3.1 Millaisia eroja vuosikurssien välillä on minäpystyvyydessä?
 - 3.2 Onko minäpystyvyys yhteydessä käsityksiin kielitietoisen opettamisesta ja monikielisistä oppilaista?

Opettajankoulutuksen opetussuunnitelma perustuu perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin, joten POPSin voidaan olettaa olevan opettajanopiskelijoille tuttu ja siten heidän käsitystensä kielitietoisuudesta ja monikielisistä oppilaista linjassa sen kanssa. Tämä tarkoittaa, että heidänkin käsitystensä mukaan kielitietoinen opetus kattaa niin monet kieliryhmät kuin oppiaineiden kielet ja jokainen yhteisön jäsen nähdään monikielisenä (POPS 2014, 28). Adegbolan tutkimuksen (2022, 16) tapaan voidaan uskoa, että tutkittavat kokevat käytännön harjoittelut ja monikielisten lasten kohtaaminen tärkeiksi oppiessaan kielitietoista opettamista. Young ja Young kirjallisuuskatsauksen (2023), sekä Chahar Mahalin ja Sevignyn tutkimuksen (2022) perusteella voidaan odottaa, että tutkittavien minäpystyvyyksimittarin keskiarvot välillä 3,5–4,15. Tämän lisäksi vuosikurssien välillä olisi eroa, sillä vuosien saatossa kerätty lisäkoulutus ja käytännön harjoittelukokemukset lisäävät minäpystyvyyden kokemusta (Adegbola, 16; Bandura 1997; Hoy & Spero 2005, 351).

5 Tutkimusmenetelmät

5.1 Osallistujat

Tutkimukseen osallistui 77 luokanopettajaopiskelijaa Turun Yliopistosta toiselta vuosikurssilta ylöspäin. Toiselta vuosikurssilta osallistui 21 opiskelijaa, kolmannelta 15, neljänneltä 14, viidenneltä 16 ja sitä ylemmiltä vuosikursseilta yhteensä 11. Ensimmäinen vuosikurssi jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle, sillä aineistonkeruun ajankohtana, he eivät ole ehtineet opiskella vielä loppuun asti kuin muutaman yksittäisen kurssin. Näin varmistuttiin siitä, että tutkimukseen osallistuneet vastaajat olivat voineet jo kohdata kielitietoisuutta opinnoissaan. Tutkimuksen osallistujat kerättiin tiedekunnan sähköpostilistan kautta lähetetyllä tutkimuspyynnöllä. Sähköpostiviestissä kuvailtiin tutkimus ja sen tarkoitus, sekä lähetettiin tietosuojailmoitus ja linkki tutkimuslomakkeeseen. Vastaajien osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja vastaamisen on voinut halutessaan keskeyttää. Heistä ei kerätty identifioivia tietoja ja anonyymiydestä huolehdittiin koko prosessin ajan. Tällöin yksittäistä vastaajaa ei ole mahdollista tunnistaa ja liittää vastauksiinsa.

5.2 Kyselylomake

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä Webropol-kyselylomakkeella. Kyselylomakkeen luomisessa hyödynnettiin Siwatun (2006) CRTSE-mittaria, Adegbolan (2022) kyselylomaketta ja Alisaaren ym. (2020a) kielitietoisuuden pedagogiikan määritelmää. Kyselylomake on kokonaisuudessaan liitteenä (Liite 2).

Kyselylomakkeen alussa kysymyksillä 1 ja 2 kerättiin taustatietoa tutkittavista. Kysymyksillä 4 ”Mitä mielestäsi on kielitietoinen opetus” ja 5 ”Miten määrittelisit monikielisen oppilaan” pyritään vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, joka koski opiskelijoiden käsityksiä näistä käsitteistä. Kysymykset 3 ja 6–8 ovat Adegbolan (2022) tutkimuksesta ja niillä pyritään selvittämään opettajaopintojen valmistavuutta kohtaamaan monikielisiä oppilaita ja toteuttamaan kielitietoista opetusta. Näiden lisäksi Adegbolan inspiroimana lisättiin kysymys 9 ”Mitä olet jäänyt kaipaamaan opinnoissasi kielitietoisuuden osalta?”

Siwatun CRTSE-mittari kerää tietoa opettajien itsevarmuutta suhteessa tiettyihin opetuskäytäntöihin ja tehtäviin, jotka liittyvät opettajiin, jotka ovat omaksuneet kulttuuritietoisuuden pedagogiikan. Mittari sisältää 40 väittämää, joihin vastataan Likert-

tyyppisesti asteikoilla 0–100. Näistä 40 väittämstä tähän tutkimukseen valittiin ne, jotka koskivat kieliä tai monikielisyttä (Liite 2. esim. 10.14, 10.15) tai jotka olivat yleisiä, ei suoraan kulttuuriin viittaavia (Liite 2. esim. 10.18, 10.22). Tämän lisäksi muutamat väitteet olivat muokattavissa koskemaan kulttuurin sijaan kieltä (Liite 2. esim. 10.11) tai kielellinen ulottuvuus pystyttiin lisäämään muuten yleiseen väittämään (Liite 2. esim. 10.1), joten ne otettiin muokattuina myös mukaan lomakkeeseen. Kokonaisuudessaan CRTSE mittarista hyödynnettiin 24 kysymystä (Liite 2, kysymys 10). Alkuperäisen asteikon sijaan kysymykset laitettiin kyselylomakkeeseen Likert -asteikolla 1–5 vastaamisen yksinkertaistamiseksi.

Alisaari kumppaneineen (2020a, 11–12) tunnistivat opetussuunnitelmasta seitsemän kielitietoisuuden osa-alueita, jotka esiteltiin tarkemmin aiemmin. Kyselylomaketta varten hyödynnettiin tätä jakoa ja luotiin kymmenen Likert-asteikolla vastattavaa kysymystä, jotka selvittävät tutkittavien minäpystyvyyttä näillä osa-alueilla (Liite 2, kysymys 11). Ainoa osa-alue, joka jätettiin kokonaan kysymysten ulkopuolelle, oli sosiolingvistinen tietoisuus, sillä se käsittelee nimenomaan tietämistä ja tietoisuutta, josta tämä tutkimus ei ole kiinnostunut. Osa-alueista luotiin Alisaaren ym. (2020a) selitysten pohjalta osaamista kuvaavia väittämiä ($\alpha=0,887$). Esimerkiksi osa-alueesta viisi ”Luokassa käytettävän kielen aiheuttamien haasteiden tunnistaminen” joka kuvailtiin ”Opettaja tunnistaa, millaisia ovat opittavan kielen piirteet, miten arjen ja koulun kieli eroavat toisistaan ja millaista kielitaitoa ja eri tiedonalojen hallintaa erilaisista tehtävistä suoriutuminen edellyttää” (Alisaari ym., 2020a, 12), muotoiltiin väittämät ”Osaan erottaa arjen ja koulun kielet toisistaan” sekä ” Osaan opettaa eri tiedonalojen käsitteitä oppilaille ymmärrettävällä tavalla” (Liite 2, 11.4 & 11.5). Kysymykset 10 ja 11 yhdessä muodostivat tämän tutkimuksen kielitietoisuuden mittarin.

Valmiin ja testatun kyselylomakkeen käyttö lisää tutkimuksen reliabiliteettia, mutta tässä tutkimuksessa Siwatun CRTSE-kysely toimi vain pohjana ja kysymyksiä sekä muokattiin, poistettiin että lisättiin. Tästä syystä valmis kyselylomake esiteltiin kolmella luokanopettajaopiskelijalla, joiden palautteen perusteella lomaketta olisi muokattu, mutta heiltä ei tullut kehitysehdotuksia.

5.3 Aineiston käsittely

Aineistoa käsiteltiin sekä määrällisesti, että laadullisesti. Ensimmäiseksi aineisto siirrettiin Webropol-lomakkeesta SPSS-analyysijärjestelmään. Tämän jälkeen avoimet vastaukset kysymyksiin ”Mitä mielestäsi on kielitietoinen opetus? Vastaa tämänhetkisten tietojesi mukaan.” ja ”Miten määrittelisit monikielisen oppilaan” koodattiin numeeriseen muotoon. Koodaamisen tukena käytettiin teorialähtöistä sisällönanalyysiä, jossa POPSin (2014) ja Alisaaren ym. (2020a) mainitsemia aihealueita hyödynnettiin koodauksessa. Kielitietoista opetusta määriteltäessä vastaukset saivat koodit 0–3 taulukon 3 mukaisesti ja monikielistä oppilasta määriteltäessä taulukon 4 mukaisesti.

Taulukko 3. Kielitietoisen opetuksen määritelmän koodaus

Koodi	Selite	Esimerkkivastaus
0	Vastausta ei jätetty tai siinä ei ole mainittu koodien 1 ja 2 aiheita.	Käytetään ehkä useampaa kieltä ja korrekta ilmaisua. En osaa kyllä yhtään selittää
1	Mainittiin oppilaiden monikielisuuden huomioiminen tai ymmärryksen tukeminen. Esimerkiksi S2 oppilaiden tukeminen, huolehtiminen että ohjeet ovat riittävän selkeät ja oppilaiden ymmärryksen varmistaminen	Kaikenlaisia kieliä arvostetaan ja niiden jatkuva läsnäolo tiedostetaan sekä huomioidaan koulun kaikessa toiminnassa Tiedostaa kielellisyyden opetuksessa ja huomio S2oppilaat
2	Vastauksessa mainittiin oppiaineiden omat kielet. Esimerkiksi käsitteistön ja akateemisen lukutaidon opettaminen.	Kielitietoisuudella tarkoitetaan tietoisuutta oppiaineiden tekstikäytännöistä ja tiedonalojen kielistä. Se on tietoisuutta ja ymmärrystä kielen merkityksestä oppimisessa ja vuorovaikutuksessa. Kielitietoinen opetus ottaa huomioon edellä mainitut näkökulmat.
3	Vastauksessa mainittiin molemmat aiemmin määritellyt aihealueet 1 ja 2.	Kielitietoinen opettaja ottaa huomioon eri kielten erityispiirteet sekä opettavien aineiden sisältämien kielten erityispiirteet. Opettaja huomioi opetuksessaan kielten erityispiirteet ja toimii itse mallina oikeita termejä käyttäen, ei siis käytä epäselviä tai vääriä termejä.

Taulukko 4. Monikielisen oppilaan määritelmän koodaus

Koodi	Selite	Esimerkkivastaus
0	Vastausta ei jätetty tai siinä ei ole mainittu koodien 1 ja 2 aiheita.	-
1	Vastauksessa mainittiin, että oppilas osaa puhua kahta tai useampaa kieltä sujuvasti. Esimerkiksi se, että kotikieli on eri kuin opetuskieli tai että lapsi on oppinut toisen kielen sujuvasti koulussa ja vapaa-ajalla.	Oppilaan joka puhuu suomen lisäksi myös toista kieltä. Oli se sitten kotona tai koulussa opittua Oppilas, joka osaa pitää keskustelua yllä useammalla kuin yhdellä ja osaa lukea sekä oppia usealla kielellä.
2	Mainittiin opetuskielen moninaisuus. Arjessa käytettävä puhekieli ja koulussa käytettävä akateeminen kieli eroavat toisistaan huomattavasti. Täten myös vain suomea tai ruotsia osaavat oppilaat ovat monikielisiä.	(ei vastausta, joka olisi vastannut tätä määritelmää)
3	Vastauksessa mainittiin molemmat aiemmin määritellyt aihealueet 1 ja 2.	(ei vastausta, joka olisi vastannut tätä määritelmää)

Kysymyksiä ”Kuvaile miten luokanopettajaopintosi ovat valmistaneet sinua monikielisten oppilaiden opettamiseen.” ja ”Mitä olet jäänyt kaipaamaan opinnoissasi kielitietoisuuden osalta?” käsiteltiin laadullisesti aineistolähtöisen sisällönanalyysin kautta. Tähän päädyttiin sen vuoksi, että haluttiin selvittää mitä teemoja vastaajilta nousi, eikä analyysiä ohjannut mikään teoria. Analyysissä päädyttiin hyödyntämään luokittelua, joten aineisto luettiin läpi ja merkittiin ylös erilaiset luokat, jotka nousivat esille kussakin kysymyksessä. Tämän jälkeen vastaukset käytiin läpi uudestaan ja laskettiin, kuinka monta kertaa mikäkin luokka esiintyi aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105.) Analysoitavissa kysymyksissä valmistavuudessa esille nousseet luokat olivat ”opetusharjoittelu”, ”yliopisto-opinnot” ja puutteita koskien ”konkretia”, ”kielitaidottomat oppilaat” ja ”ei puutteita” (Taulukko 5).

Taulukko 5. Opintojen valmistavuuteen vaikuttavien asioiden luokittelu

Esimerkkivastaus	Alaluokka	Yläluokka
Harjoittelut Norssissa ovat opettaneet eniten, sillä suurin osa oppilaista koulussa on monikielisiä.	Turun Normaalikoulu	Opetusharjoittelu
Parhaiten on jäänyt mieleen keskustelut harjoitteluohjaajan kanssa	Ohjaava opettaja	
Se kurssi oli tosi hyvä (Monikielisyys jotain??). -- se oli yksi parhaista OKL:n kursseista --	Vieraan kielen oppiminen ja monikielinen pedagogiikka	Yliopisto-opinnot
Monialaisissa opinnoissa on saatettu mainita tai tehdä pieniä harjoituksia, miten monikielisiä oppilaita opetetaan	Monialaiset opinnot	
Vankka teoriapohja sivuaineopinnoista	Muut mainitut opinnot	
Enemmän käytännön opetusta ja ehkä myös konkreettisia ja valmiita materiaaleja kielitietoiseen opetukseen.		Konkretia
Kommunikaation tavat silloin, kun ei löydy yhteistä kieltä		Kielitaidottomat oppilaat
Ei varmaankaan mitään mainittavaa		Ei puutteita

Minäpystyvyyttä mittaavilta 34 väittämältä mitattiin Cronbachin alpha. Cronbachin alfaa käytetään mittaamaan mittarin väittämien sisäistä homogeenisuutta, eli mittaavatko väittämät samaa aihetta. Cronbachin alpha voi saada arvon väliltä 0–1 ja mitä lähempänä arvo on 1, sitä yhtenevämmät väittämät ovat keskenään, eivätkä tulokset perustu sattumaan. (Tähtinen ym. 2020, 87.) Tämän tutkimuksen minäpystyvyyttä mittaavien väittämien Cronbachin alphaksi saatiin $\alpha=0,944$ (Taulukko 6), jonka voidaan ajatella olevan loistava tulos.

Taulukko 6. Minäpystyvyyden summamuuttujan keskiarvon tunnusluvut

	Väittämien lkm.	α	Keskiarvo (ka)	Keskihajonta (kh)	Suurin arvo	Pienin arvo	Vinous	Huipukkuus
Minäpystyvyyys	34	0,944	3,32	0,44	4,69	2,29	0,221	0,259

N=77

Viidettä tutkimuskysymystä varten tutkittavat jaettiin minäpystyvyyksryhmiin heidän minäpystyvyyksmittarin tulostensa mukaan. 34 minäpystyvyyttä mittaavasta väittämistä muodostettiin yksi summamuuttuja, sillä CRTSE mittari on alkujaan muodostettu yksiulotteiseksi, eikä siitä ole tarkoitus muodostaa erillisiä summamuuttujia.

Summamuuttujasta laskettiin edelleen jokaiselle vastaajalle keskiarvo. Keskiarvot jaoteltiin kolmeen eri ryhmään seuraavanlaisesti. Muuttujien tunnuslukutaulukosta nähtiin, että keskiarvo oli 3,32 ja keskihajonta 0,44. Ryhmä 1 on ”heikko minäpystyvyyys” ja siihen

määriteltiin kaikki keskiarvot, jotka ovat yli yhden keskihajonnan päässä keskiarvosta. Tässä tapauksessa keskiarvot alle 2,88 (20,8 %, n=16). Ryhmä 2 on ”kohtalainen minäpystyvyys” johon kuuluivat keskiarvot yhden keskihajonnan päässä keskiarvosta eli 2,88–3,76 (28,8 %, n=22). Ryhmä 3 on ”hyvä minäpystyvyys” johon kuuluvat kaikki keskiarvot yli yhden keskihajonnan päässä keskiarvosta eli yli 3,76 (50,6 %, n=39). Tämän jälkeen minäpystyvyysryhmiä verrattiin kielitietoisuuden määritelmien koodiryhmiin Khiin neliö - testillä. Monikielisen oppilaan määritelmän koodiryhmiin minäpystyvyyttä ei verrattu, sillä ryhmät olivat liian pieniä vertailulle.

Vuosikurssien välisten erojen selvittämiseksi käytettiin Kruskal-Wallis-testiä. Kruskal-Wallis-testi on epäparametrinen vastine ANOVA-testille, jota tässä tutkimuksessa ei voitu käyttää liian pienen tutkimusaineiston vuoksi. ANOVA:n rajoitteena on, että jokaisen ryhmän otoskoko tulisi olla vähintään 20 ja tässä tutkimuksessa koot vaihtelivat 11–21 välillä vain 2. vuosikurssin edustajia ollessa yli 20. Vuosikurssien keskiarvojen vertailun sijaan Kruskal-Wallis-testi järjestää kaikki keskiarvot suuruusjärjestykseen, joka jälkeen se laskee jokaisen vuosikurssin järjestysluvut yhteen ja jakaa sen ryhmän jäsenten määrällä. Testistä lasketaan myös merkitsevyys eli p-arvo, jonka ollessa alle 0,05 tulos on tilastollisesti merkitsevä. (Tähtinen ym. 2020, 162.)

6 Tulokset

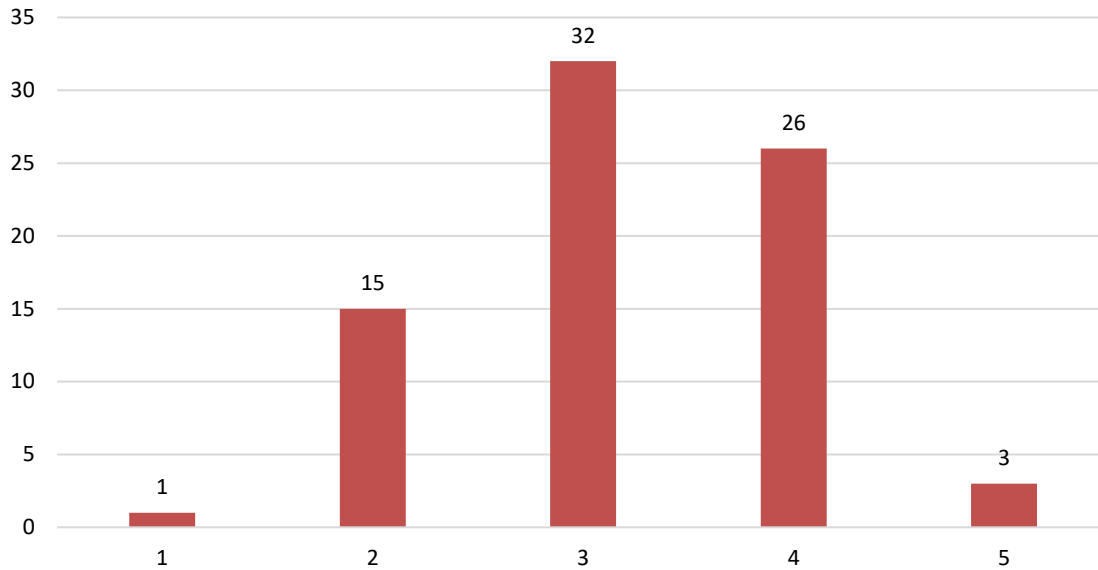
6.1 Luokanopettajien käsitykset kielitietoisesta opetuksesta ja monikielisistä oppilaista

Suurin osa luokanopettajaopiskeijoista (88,3 %, n=68) tunnistaa kuulleen käsitteen kielitietoisesta opetuksesta, kun taas 3,9 % (n=3) ei tunnista sitä ja 7,8 % (n=6) eivät ole varmoja. Tutkittavia pyydettiin määrittelemään kielitietoisesta opettamisesta ja monikielinen oppilas. Vastaukset (n=77) koodattiin numeeriseen muotoon siten, että ne saivat arvot 0–3 sen perusteella, mitä elementtejä vastaus sisälsi (Taulukko 3 ja 4). Kielitietoista opetusta määriteltäessä suurin osa vastaajista (76,6 %, n=59) osasi mainita vain lasten monikielisyyden huomioimisen ja ymmärryksen tukemisen, kun taas kymmenenosa (10,4 %, n=8) osasi ottaa huomioon lisäksi myös oppiaineiden omat kielet. Yhtä moni (n=8) toisaalta ei osannut määrittellä käsitettä oikein tai jätti kysymykseen vastaamatta. Kaksi vastaajista (2,6 %) mainitsivat vastauksissaan vain oppiaineiden omat kielet.

Käsitykset monikielisistä oppilaista puolestaan erosivat vähemmän toisistaan. Kaikki kysymykseen vastanneet (98,7 %, n=76) osasivat mainita vain oppilaan osaamat monet kielet, kuten että oppilaan kotikieli ja opetuskieli ovat eri, tai että oppilas osaa puhua kahta tai useampaa kieltä sujuvasti. Yksi vastaaja jätti tämän vastauksen tyhjäksi. Kukaan tutkittavista ei maininnut myös suomenkielisten oppilaiden olevan monikielisiä, vaikka heistä 66,2 % (n=51) arvioi kuitenkin tunnistavansa arjen ja koulun kielet toisistaan hyvin tai erinomaisesti, joka viittaisi ymmärrykseen suomen kielen monimuotoisuudesta.

6.2 Luokanopettajaopintojen valmistavuus kielitietoiseen opettamiseen

Seuraavaksi tarkasteltiin, miten luokanopettajaopinnot valmistavat tutkittavia toteuttamaan kielitietoista opetusta. Vastaajia pyydettiin arvioimaan kuinka valmiita he ovat kohtaamaan monikielisiä oppilaita asteikolla 1-5 ja vain 37,8 % (n=29) vastaajista arvioi olevansa paremmin kuin keskitasoisesti (Kuvio 1). Tämän lisäksi vastaajista vain alle puolet (41,5 %, n=32) kokee heidän opintojensa valmistaneen heitä riittävästi kohtaamaan monikielisiä oppilaita. Puolestaan 33,8 % (n=26) kokee, että opinnot eivät ole valmistaneet riittävästi ja 24,7 % (n=19) ei osaa sanoa.



Kuvio 1. Luokanopettajaopiskelijoiden koettu valmius kohdata monikielisiä oppilaita asteikolla 1–5

Luokanopettajaopintojen valmistavuuteen liittyen, tutkittavat nostivat toistuvasti seuraavat aiheet esiin. 77 vastaajasta 47 mainitsi vastauksessaan tavalla tai toisella opetusharjoittelun. Opetusharjoittelusta mainittiin harjoittelukoulu ja jotkut vastaajista korostivat erityisesti harjoittelukoulun monikielisyyttä ja sitä kautta altistusta monikielisiin oppilaisiin. Opetusharjoitteluihin liittyen myös ohjaavien opettajien merkitys mainittiin. (Taulukko 7). Yhdessä vastauksessa saatiin mainita useampi ala- ja yläluokista.

Taulukko 7. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia opintojen valmistavuudesta kielitietoisien opetuksen pitämiseen

Yläluokka	Alaluokka	Esimerkkivastaus
Opetusharjoittelu n=47	Turun Normaalikoulu	Suurin valmistautuminen on tullut Norssista Parasta oppia ovat tarjonneet harjoittelut Norssissa Norssiharkat ovat olleet erinomainen käytännöllinen harjoittelupaikka runsaan S2-oppilasmäärän vuoksi Harjoittelukoulu on erittäin monikielinen, joten siellä pääsee harjoittelemaan monikielisen oppilaan kohtaamista ja kielitietoisien opetuksen suunnittelua.
	Ohjaava opettaja	Ohjaajan kommentit olivat itselleni arvokkaita, koska en usko, että olisin osannut kiinnittää kaikkeen huomiota itsökseni Toisessa harkassa ohjaava lehtori oli todella tarkka kielitietoisesta opettamisesta ja antoi konkreettisia keinoja

Yläluokka	Alaluokka	Esimerkkivastaus
Yliopisto-opinnot n=30	Vieraan kielen oppiminen ja monikielinen pedagogiikka	OKL:n kurssit esim. vieraan kielen oppiminen ja monikielinen pedagogiikka. Myös monella muulla kurssilla aihetta sivuttu Se kurssi oli tosi hyvä (Monikielisyys jotain??). -- se oli yksi parhaista OKL:n kursseista --
	Monialaiset opinnot	Monialaisissa teimme 1. opiskeluvuonna s2-oppilaille opetusvideoita ja alkukasvatuksessa muistan, että käsitelimme lyhyesti aihetta. Monialaisissa opinnoissa on saatettu mainita tai tehdä pieniä harjoituksia, miten monikielisiä oppilaita opetetaan
	Muut mainitut opinnot	Opinnoissa on korostettu selkeää vuorovaikutusta, kuvien ja tekstin avulla eriyttämistä. Vankka teoriapohja sivuaineopinnoista

Tutkittavat mainitsivat, että yliopisto-opinnoista on koettu olevan hyötyä, mutta ei yhtä paljon kuin käytännön kokemuksesta. Vastauksissa mainittiin nimeltä kurssit ”Vieraan kielen oppiminen ja monikielinen pedagogiikka” ja äidinkielen monialainen kurssi. Tämän lisäksi mainittiin yleisesti perusopintojen ja monialaisten kurssien hyödyllisyys. Monet kuitenkin kokivat, että yliopistolla tapahtuvat opinnot olivat enemmän teoriapainotteista, ja vasta opetusharjoittelussa ymmärsi todella mitä kielitietoisuus on ja miten sitä voi toteuttaa:

Varsinaiset opintoni ovat valmistaneet minua ”heikommin”. Toki paljon on puhuttu monikielisyydestä, mutta teorian yhdistäminen käytäntöön harjoitteluissa on opettanut itseäni parhaiten.
-ID50

Jo opintojen valmistavuutta koskevassa kysymyksessä nousi esiin konkretia, erityisesti opetusharjoittelun kautta. Kuitenkin luokanopettajaopintojen puutteita koskevassa kysymyksessä tämä puute nousi esiin yhä uudestaan. Yhteensä 21 vastaajaa 77:stä mainitsi sen, että he kaipaavat enemmän konkretiaa ja käytännön osaamista. Vastaajat kokevat, että heillä ei ole täyttä käsitystä siitä, miten kielitietoisuus näkyy koulun arjessa. Vastaajat avasivat koulutuksen puutteita muun muassa näin:

Enemmän käytännön opetusta ja ehkä myös konkreettisia ja valmiita materiaaleja kielitietoiseen opetukseen.
-ID22

Termiä on käytetty jonkin verran, mutta kovin konkreettisesti ei ole avattu mitä se sisältää.
-ID25

Siellä (monialaisissa opinnoissa) kielitietoisuus jäi vain muistutuksen tasolle, eikä sieltä saanut ehkä kunnolla käsitystä, mitä kielitietoinen opetus oikeasti on.
-ID35

Kaikki vastaajat eivät kuitenkaan yhtyneet tähän ja kuusi heistä olikin täysin tyytyväisiä opetuksen nykyiseen tasoon ja kattavuuteen. Vastauksista nousi myös esille, että lopulta työelämässä sitten oppii käytännön asioita.

Mielestäni asiaa on käsitelty tarpeeksi opinnoissa. Oikeastaan enempää ei mielestäni voi eikä tarvitse, sillä monet teoriassa opitut asiat vasta aidosti ymmärtää vasta erilaisten kokemusten ja kohtaamisten kautta, ei kattavamman teorian kautta.
-ID20

Luokanopettajaopinnot keskittyvät vahvasti luokanopettajan työhön ja kolme neljästä opetusharjoittelusta suoritetaankin Turun Normaalikoulussa luokanopettajan tehtävässä. Neljä vastaajaa nosti esille, että he kaipaisivat apua siinä, miten kohdata oppilaita, joiden kanssa ei ole mitään yhteistä kieltä:

Miten toimia, kun luokassa on vain yksi tai muutama oppilas, joka ei puhu tai ymmärrä lainkaan suomea ja muut puhuvat ja ymmärtävät hyvin. Tarkoitan tällä luokkaa, jossa keskinäiset tasoerot ovat suuria. Tätä esim. nyt näkyy ukrainalaisten kanssa.
-ID5

Tämä on kasvava tilanne luokanopettajillakin esimerkiksi pakolaisten kautta, mutta luokanopettajan tutkinnolla voi toimia myös valmistavassa opetuksessa, johon saapuu oppilaita täysin ilman suomen kielen taitoa. Myös tuki eriyttämisen tukemiseen nousi esille

6.3 Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys kielitietoisien opetuksen toteuttamisessa

Kyselylomakkeen minäpystyvyyttä mittaavista kysymyksistä luotiin summamuuttuja ja laskettiin vastausten keskiarvo. Näin jokaiselle vastaajalle saatiin minäpystyvyyttä kuvaava arvo väliltä 1–5. Taulukosta 5 nähdään, että kaikkien vastaajien yhteinen keskiarvo oli 3,32. Heikoin minäpystyvyyden arvo oli 2,29 ja korkein 4,69. Keskiarvot noudattivat normaalijakaumaa. Keskihajonta oli 0,44 joka viittaa siihen, että vaihtelu ei ollut aineistossa kovin suurta ja vastaukset pysyttelivät lähellä keskiarvoa. Mielenkiintoista on, että kysymyksen ”Asteikolla 1–5, miten valmis koet olevasi kohtaamaan monikielisiä oppilaita” keskiarvo oli 3,19, joka on hyvin lähellä minäpystyvyyssmittarin antamaa keskiarvoa.

Aineistosta laskettiin kunkin yksittäisen väittämän saamat keskiarvot, jotta pystytään tarkastelemaan missä asioissa vastaajat kokevat olevansa erityisen varmoja tai epävarmoja. Taulukosta 8 nähdään, että kaikkein heikoimman keskiarvon ($ka=2,12$) sai väittämä ”Osaan kehua vieraskielisiä oppilaita onnistumisista heidän omalla äidinkielellään”. Heikoimman keskiarvon saaneet väittämät liittyvät vieraskielisen oppilaan kotikielen käyttämiseen ja hyödyntämiseen. Lisäksi epävarmuutta löytyy vanhempien kanssa toimimisessa ja kielellisen identiteetin tukemisessa.

Taulukko 8. Matalimman keskiarvon saaneet kyselylomakkeen minäpystyvyyttä mittaavat väittämät

	Keskiarvo (ka)	Keskihajonta (kh)
Osaan kehua vieraskielisiä oppilaita onnistumisista heidän omalla äidinkielellään	2,12	0,959
Osaan tervehtiä vieraskielisiä oppilaita heidän omalla äidinkielellään	2,56	1,957
Osaan hyödyntää oppilaiden monia kieliä oppimisen tukena	2,87	0,817
Osaan rakentaa vanhempi-opettaja tapaamiset niin, että ne eivät ole vieraskielisille vanhemmille pelottavia	2,95	0,902
Osaan tukea oppilaiden kielellisen identiteetin kehittymistä	2,97	0,743

N=77

Parhaiten vastaajat kokevat osaavansa auttaa jokaista lasta kokemaan itsensä merkitykselliseksi luokassa ($ka=3,97$) ja luoda henkilökohtaisen suhteen monikielisiin oppilaisiinsa ($ka=3,94$) (Taulukko 9). Korkeimman keskiarvon saaneista väittämistä löytyy yleisiä opetukseen liittyviä väittämiä, kuten monipuolisten opetusmenetelmien käyttäminen, jotka ovat kuitenkin myös keskeinen osa kielitietoisuuden opetuksen tarjoamista.

Taulukko 9. Korkeimman keskiarvon saaneet kyselylomakkeen minäpystyvyyttä mittaavat väittämät

	Keskiarvo (ka)	Keskihajonta (kh)
Osaan antaa ohjeistukset niin, että jokaisella on mahdollisuus ymmärtää ne	3,82	0,663
Osaan käyttää oppilaideni aiempaa osaamista uuden oppimisessa	3,84	0,779
Osaan käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä	3,86	0,663
Osaan selittää uudet teeman käyttäen esimerkkejä oppilaiden arkielämästä	3,91	0,729
Osaan luoda henkilökohtaisen suhteen monikielisiin oppilaisiini	3,94	0,713
Osaan auttaa oppilaita kokemaan itsensä merkitykselliseksi luokassa	3,97	0,668

N=77

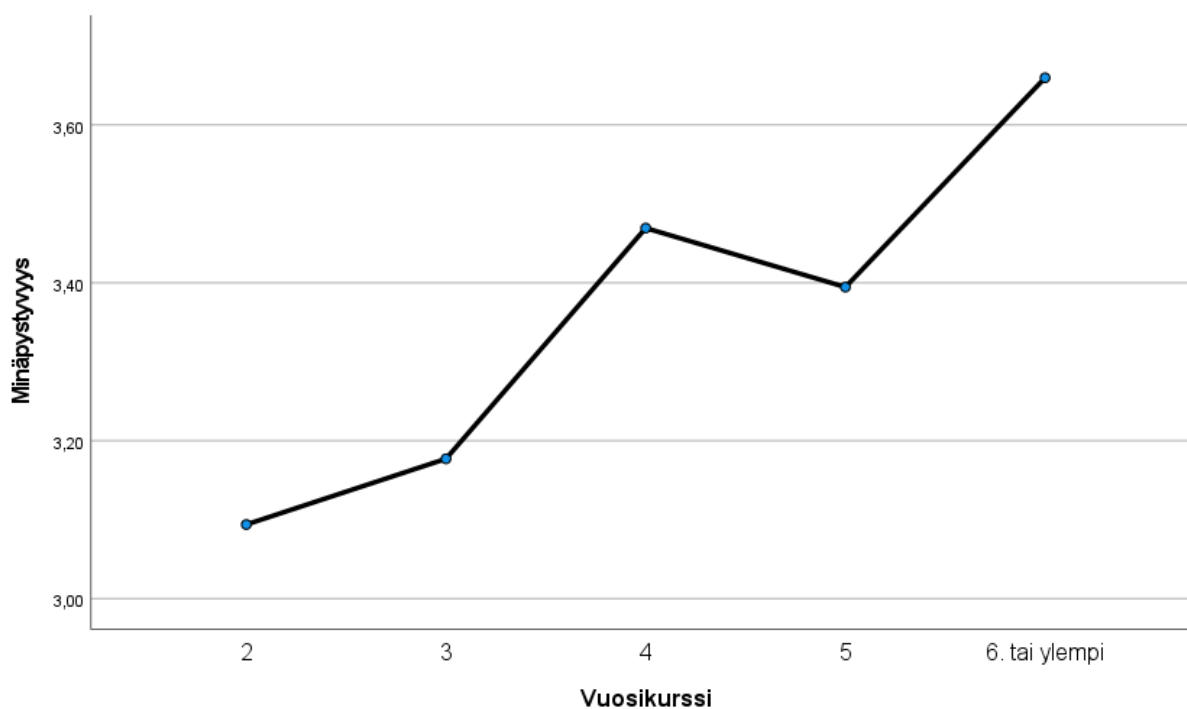
6.3.1 Vuosikurssien väliset erot minäpystyvyydessä

Minäpystyvyyden eroja vuosikurssien välillä testattiin Kruskal-Wallis-testillä (Taulukko 10). Erot olivat tilastollisesti merkitsevät ($H(3) = 8.382$, $p = 0,003$). Kuviossa 2 nähdään, että koettu minäpystyvyys kasvaa opintojen edetessä lukuun ottamatta 4. ja 5. vuosikurssien välissä tapahtuvaa pudotusta.

Taulukko 10. Kruskal-Wallis-testin tulokset

Vuosikurssi	N	Keskiarvo	Keskihajonta
2	21	3,09	0,325
3	15	3,18	0,358
4	14	3,47	0,474
5	16	3,39	0,468
6 tai ylempi	11	3,66	0,408

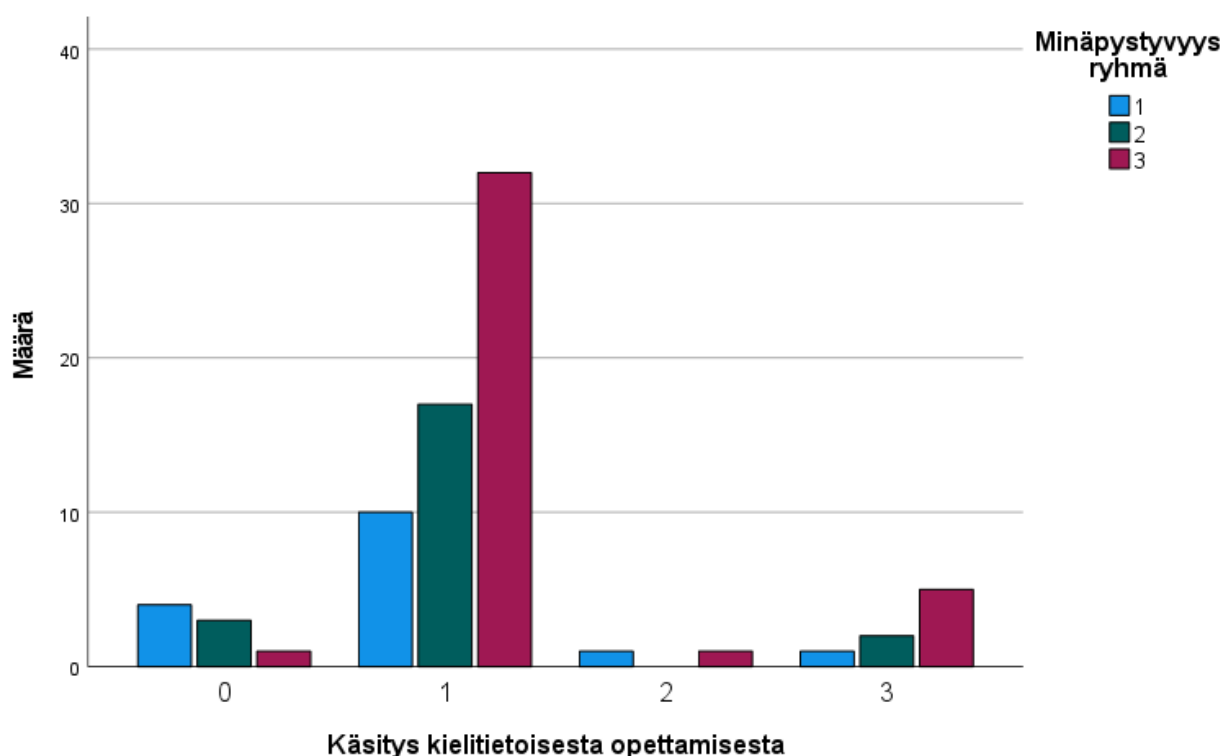
N=77



Kuvio 2. Vuosikurssien keskiarvot minäpystyvyydessä

6.3.2 Minäpystyvyyden yhteys käsitykseen kielitietoisesta opettamisesta ja monikielisistä oppilaista

Tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, ovatko ne, jotka tietävät aiheesta enemmän myös minäpystyvämpiä. Ryhmässä 1 ”heikko minäpystyvyys” oli 16 opiskelijaa, ryhmässä 2 ”kohtalainen minäpystyvyys” 22 opiskelijaa ja ryhmässä 3 ”hyvä minäpystyvyys” 39 opiskelijaa. Kielitietoisesta opettamisesta eri koodeja 0-3 verrattiin minäpystyvyysryhmiin 1-3. Chiin neliö -testillä, mutta minäpystyvyyden ja käsityksen kielitietoisesta opettamisesta välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ($X^2(6) = 8,292$, $p = 0,217$). Kuvio 3 havainnollistaa minäpystyvyysryhmien jakautumista eri käsityksiin kielitietoisesta opettamisesta.



Kuvio 3. Käsityksen kielitietoisesta opettamisesta ja minäpystyvyyden yhteys

Monikielisyyden käsityksissä ryhmät olivat hyvin epätasaiset, koska kaikki kysymykseen vastanneet saivat arvot 1, eikä arvoa 2 tai 3 saanut kukaan. Tämän epätasaisuuden takia yhteyttä minäpystyvyyteen ei ollut mielekästä tutkia.

7 Pohdinta

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä kielitietoisesta opettamisesta ja monikielisistä oppilaista, sekä heidän minäpystyvyyttään kielitietoisessa opettamisessa. Kielitietoiselle opettamiselle ei kansainvälisesti ole tarkkaa määritelmää, sillä se yhdistetään kulttuuritietoiseen opettamiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 28) perusteella oletettiin, että tutkittavat löytäisivät kielitietoisesta opettamisesta kaksi ulottuvuutta, mutta suurin osa heistä ei tunnistanut käsitteestä kuin opetuskieltä heikosti osaavien tukemisen. Vain kaksi vastaajaa tiedosti oppiaineiden omat kielet. Tämä ei tarkoita, etteivätkö vastaajat erilaisessa tutkimusasetelmassa myöntäisi oppiaineilla olevan erilaiset omat kielensä, jotka vaativat opettamista, mutta ilman pohjustusta se ei ole aihe, joka nousee esille kielitietoisesta opetuksesta puhuttaessa.

Monikielisyys on puolestaan saanut useita virallisia ja kansainvälisiä määritelmiä, jotka pääasiassa sisältävät ajatuksen siitä, että yksilö tai yhteisö käyttää montaa eri kieltä (Euroopan komissio, 2007; Li, 2008). Perusopetuksen opetussuunnitelma lisäsi tähän ajatuksen, että jokainen kouluyhteisön jäsen on monikielinen, sillä akateeminen koulun kieli eroaa arjessa käyttämästämme kielestä. Tutkittavien vastaukset olivat pääasiassa linjassa kansainvälisten määritelmien kanssa, joissa ei ole puhuttu vain yhtä kieltä osaavien mahdollisuudesta olla monikielisiä. Tutkittavat tiedostavat kuitenkin koulun ja arjen kielen eroavan toisistaan, joten onkin mahdollista, että vaikka he tietävät eri paikoissa käytettävän kielen olevan erilaista, he eivät näe niitä erillisinä kielinä, jolloin käsityksissä monikielisydestä tämä tilanne ei nouse esille. Vaikka tutkittavien käsityksen kielitietoisesta opettamisesta ja monikielisydestä eivät olleet pääasiassa linjassa POPSin (2014) kanssa, se ei välttämättä tarkoita, etteikö tutkittavien kielitietoinen opetus olisi yhtä laadukasta kuin niiden, jotka ymmärtävät käsitteet opetussuunnitelman tavoin. POPS on määritelmissään hieman eri linjoilla kuin kansainväliset lähteet, joten tutkittavien käsitykset kuitenkin seuraavat enemmän kansainvälisiä linjoja.

Kielitietoiset menetelmät eivät aina ole vain kielitietoisuuteen sidottuja, vaan ne sisältävät monipuolisia oppijakeskeisiä ja yleisiä opetuksen menetelmiä, joilla tuetaan oppilaiden oppimista (POPS, 2014, 17). Tästä syystä kielitietoisien opetuksen toteuttaminen ei ole kiinni vain siitä, käsittääkö termin tietyllä tavalla. Tutkittavat saivat korkeimmat minäpystyvyyssarvot väittämissä kuten monipuolisten opetusmenetelmien käyttäminen, opetuksen eheyttäminen oppilaiden kokemusmaailmaan, henkilökohtaisen suhteen luominen oppilaisiin ja oppilaiden aiemman osaamisen hyödyntäminen ovat kaikki menetelmiä, jotka

eivät ole sidottuja vain kielitietoiseen opettamiseen. Menetelmät tukevat kielitietoista opettamista, mutta monet opettajat saattavat näitä jo toteuttaa, vaikka eivät ymmärtäisikään kielitietoisen opettamisen käsitettä syvällisesti.

Opettajankoulutuksen tarkoituksena on kuitenkin valmistaa opiskelijoita kohtaamaan näitä monikielisiä oppilaita ja toteuttamaan kielitietoista opettamista. Vastaajat tunnustivat koulutuksen pyrkineen tähän ja onnistuivat nimeämään koulutuksen osia, joissa tähän valmistaminen oli erityisen onnistunutta. Adegbolan (2022) tutkimusta myötäillen, tämänkin tutkimuksen vastaajat arvostivat suuresti käytännön kokemusta, kun tämä nousi esille yli puolista vastauksista. Käytännön kokemukseen liitettiin vahvasti opetusharjoittelut, altistus monikielisille oppilaille ja harjoitteluohjaajien tuki. Vaikka käytäntö nousi ilmi koulutuksen onnistumisissa, se nousi esille myös koulutuksen puutteita arvioidessa. Opiskelijat kokevat selvästi vielä epävarmuutta kielitietoisen opettamisen toteuttamisessa, kun kaivataan vielä lisää konkretiaa ja kokemusta aiheesta. On mahdollista, että harjoittelujen ulkopuolella opinnoissa aiheen käsittely jää liian teoreettiselle tasolle, eivätkä opiskelijat saa kunnan käsitystä siitä, miltä kielitietoisuus näyttää arjessa. Koulutuksen rakennetta on kielitietoisuuden osalta mahdollisesti uudelleenmietittävä, kun vain kuusi vastaajaa koki koulutuksen valmistavan heitä riittävästi. Turun yliopisto on jo loppusuoralla valmistelemaa uutta opetussuunnitelmaa vuosille 2024–2027. Kun luokanopettajaopiskelijat ovat saaneet uudempien opetussuunnitelmien tarjoamat kurssit kielitietoisuudesta, voisi olla mielenkiintoista arvioida opiskelijoiden minäpystyvyyttä uudelleen ja katsoa, onko siinä eroa tässä tutkimuksessa esiintyneisiin tuloksiin.

Opiskelijoiden kokema minäpystyvyys on myös eräs mittari arvioida koulutuksen riittävyttä. Tämän tutkimuksen vastaajat arvioivat oman minäpystyvyytensä kielitietoisen opetuksen toteuttamisessa hieman kansainvälisiä tutkimuksia heikommaksi (Chahar Mahal & Sevigny, 2022; Young & Young, 2023). Tutkittavien minäpystyvyys oli kuitenkin 3,32 käytettäessä asteikkoa 1–5, eli yli puolen välin, joten minäpystyvyyden ei tarvitse ajatella olevan ainakaan kovin heikko. Nuorempien opiskelijoiden opetussuunnitelmissa kielitietoisuutta oli painotettu enemmän, mutta silti tässä tutkimuksessa kokemuksella näyttäisi olevan yhteys korkeampaan minäpystyvyyteen, kun minäpystyvyys kasvoi vuosikursseja edetessä (pois lukien 4. vuosikurssi). Vuosikurssien väliset erot ovat linjassa myös aiempien tutkimuksien kanssa, joissa ajan, koulutuksen ja harjoittelun tuoma lisäkokemus todettiin olevan yhteydessä kohonneeseen minäpystyvyyteen (Adegbola, 2022; Hoy & Spero 2005). On mahdollista, että ylempien vuosikurssien valmistumisen ja työelämään siirtymisen jälkeen heidän

minäpystyvyytensä tulee kuitenkin laskemaan, kun he kohtaavat koulun arjen ja sen todellisen tilanteen ja vaatimukset (Hoy & Spero, 2005).

Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys kielitietoisen opettamisen toteuttamisessa on kohtalaisella tasolla. Opiskelijat arvostivat opinnoissaan erityisesti opetusharjoittelun tarjoamaan mahdollisuutta kohdata monikielisiä oppilaita ja saada tukea ja vinkkejä koulun ohjaavilta opettajilta. Minäpystyvyyden lisäämiseksi, konkreettisia esimerkkejä arjen kielitietoisuudesta olisi hyvä tuoda erityisesti yliopistolla tapahtuvaan opetukseen, kuten monialaisiin- ja perusopintoihin.

7.1 Luotettavuus ja tulosten yleistettävyys

On kuitenkin huomioitava, että ei ole mahdollista varmistua siitä, miten todenmukaisesti tutkittavat vastasivat kysymyksiin tai olivatko he edes ymmärtäneet niitä täysin oikein. Määritelmiä kysyttäessä he ovat saattaneet käyttää apuvälineitä, jolloin heidän käsityksensä kielitietoisuudesta ja monikielisyudesta ei perustukaan heidän senhetkiseen tietoonsa. Tätä pyrittiin välttämään tarkentamalla, että tutkittavien tulisi vastata senhetkisten tietojensa perusteella, mutta mahdollisuutta ei voi poissulkea. Osa vastauksista vaikutti hyvin oppikirjamaisilta ja Google-hakukoneella löytää hyvin samoin sanoin selitettynä kielitietoisuuden määritelmiä.

Tutkimuksen otoskoko jäi harmillisen pieneksi. Otosta olisi voinut laajentaa mahdollisesti myös Turun yliopiston toiselle kampukselle, jolloin jokaisesta vuosikurssista olisi saatu laajempi otanta. Tämä olisi voinut mahdollistaa myös parametristen analyysimenetelmien käytön. Vastanneiden lisäksi on tärkeä huomioida ne, jotka eivät vastanneet.

Vapaaehtoisuuden perustuvassa otannassa on aina riskinä niin sanottu ”volunteer bias” eli vapaaehtoisten puolueellisuus (Cohen, Manion ja Morrison, 2018, 157). Tämä näkyy esimerkiksi niin, että ne, jotka vastaavat vapaaehtoisesti tutkimukseen ovat myös todennäköisesti kiinnostuneempia aiheesta, joka voi vääristää tutkimuksen tuloksia. Tässä tutkimuksessa tätä ilmiötä pyrittiin minimoimaan kyselyn saateviestissä, jossa painotettiin erilaisten vastausten tärkeyttä saadaksemme realistisen kuvan siitä, miten kielitietoisuus todellisuudessa tunnetaan.

Tutkimuksen minäpystyvyydsmittarin alpha oli hyvin korkea ($\alpha=0,944$), mikä ei suoraviivaisesti tarkoita sitä, että väittämät mittaisivat hyvin samaa asiaa. Mitä enemmän

väittämiä mittarissa on, sitä korkeampi alpha on (UCLA, ei pvm.). Tämän tutkimuksen mittari koostui 34 väittämästä, joka on suuri määrä ja siten nostaa Cronbachin alphan arvoa.

Tutkimuksen mittarin olisi voinut rakentaa niin, että väittämistä olisi saatu muodostettua enemmän summamuuttujia. Vaikka valmiin mittaripohjan käyttö lisääkin luotettavuutta, muokattiin ja lisättiin CRTSE-mittaria reilusti tätä tutkimusta varten. Toisaalta tämä oli välttämätöntä kielitietoisuuden korostamiseksi kulttuuritietoisuuden sijaan, mutta kyselylomaketta olisi ollut hyvä esitellä enemmän ja mahdollisesti hankkia useamman tutkijan mielipide. Alkuperäisen 0–100 vastausasteikon olisi voinut myös säilyttää, jotta vastaajat olisivat voineet antaa vielä tarkempaa kuvaa kokemuksistaan.

Tässä tutkimuksessa kaiken analyysin suoritti yksi tutkija, joten ei ole varmuutta siitä, olisiko toinen henkilö päätyntä samoihin tuloksiin esimerkiksi määritelmien koodaamisessa. Koodien selitteet olisivat voineet olla kattavammat ja vielä selkeämmät, jotta epäselvyyksiä olisi tullut vähemmän, sillä nyt, muutamien vastauksien koodauksia päädyttiin muokkaamaan vielä alkuperäisen analyysin jälkeen.

Tämän tutkimuksen tulokset kuvaavat Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden tilaa, eikä tuloksia voida varauksetta yleistää kaikkiin Suomessa opiskeleviin opettajaopiskelijoihin. Turun yliopiston opetussuunnitelma eroaa muiden kaupunkien opetussuunnitelmista, ja eri kaupungeissa kielitietoisuudella voi olla eri painotus. Tämän lisäksi opiskelijoiden arvostama mahdollisuus opetusharjoittelussa monikielisten oppilaiden kohtaamiseen ei välttämättä toteudu yhtä laajasti muissa kaupungeissa, onhan Turun Normaalikoulu Suomen monikulttuurisin koulu.

7.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys on kohtalaisen hyvällä tolalla. Eniten hyötyä kielitietoiseksi opettajaksi kasvamisessa koettiin olevan käytännön kokemuksesta ja esimerkeistä. Luokanopettajakoulutuksessa onkin hyvä panostaa käytännönläheisyyteen, jotta opiskelijoille ei jää liian teoreettinen näkemys asioista. Teoria on tärkeä pohja ymmärrykselle, mutta opettajan työssä on paljon enemmän asioita käytännössä, kuin mihin teoria voisi ikinä valmistaa. Keskeinen osa käytännön oppimista on opetusharjoittelut. Opetusharjoittelussa tärkeää on osaavat ja tukevat ohjaajat, joten Turun yliopiston on perusteltua jatkaa kokeneiden pedagogien palkkaamista ohjaaviksi opettajiksi ja jatkossakin pitää huolta heidän pätevyytensä päivittämisestä lisäkoulutuksin. Opiskelijat kokivat erittäin hyödylliseksi, että he

pääsevät opetusharjoittelussaan kohtaamaan monikielisiä oppilaita. Turun Normaalikoulu tarjoaa tähän loistavat edellytykset sijaintinsa puolesta. Turun yliopisto on suunnitellut Normaalikoulun siirtämistä kampusalueelle, pois monikulttuurisesta lähiöstä, joka tämän tutkimuksen valossa ei ole kannattavaa. Yliopiston tulee nähdä monikulttuurisen oppilasmateriaalin tarjoamat mahdollisuudet, kun koulutetaan tulevaisuuden kielitietoisia opettajia.

Perusopetuksen opetussuunnitelma muuttuu ja päivittyy, ja tässä tutkimuksessa tutkittiinkin suhteellisen uutta käsitettä. Tällä hetkellä opettajankoulutustaan saavat opiskelijat tulevat tutuksi kielitietoisien opetuksen käsitteen kanssa, mutta heidän siirryttyään työelämään POPSin päivityksen saattavan jälleen tuoda mukanaan uusia käsitteitä, käsityksiä ja menetelmiä. Tästä syystä on tärkeää, että kaikki opettajan päivittävät osaamistaan vielä valmistumisen jälkeen. Turun yliopiston opetussuunnitelmien muutosten vuoksi olisi mielenkiintoista toteuttaa jatkotutkimus muutaman vuoden päästä, jolla voitaisiin huomioida opetussuunnitelman muutoksen vaikuttavuutta opiskelijoiden minäpystyvyyteen kielitietoisessa opetuksessa. Tämän lisäksi mielekäs jatkotutkimus voisi olla jo kentällä olevien luokanopettajien tutkiminen, erityisesti niiden, jotka valmistuivat ennen vuotta 2014 jolloin kielitietoisuus tuli opetussuunnitelmaan ja siten opettajankoulutukseen.

Lähteet

- Adegbola, B. (2022). *Pre-Service Teachers' Perceptions of Preparedness and Self-efficacy in Instructing Students From Diverse Cultural and Linguistic Backgrounds*. *Administrative Issues Journal: Education, Practice, and Research*, 12(1), <https://doi.org/10.5929/2022.12.1.2>
- Alisaari, J., Jäppinen, E., Kekki, N. & Repo, E. (2020a). Kielitietoisuus eli kielellisesti vastuullinen pedagogiikka. Teoksessa J. Alisaari, E. Jäppinen, N. Kekki, R. Kivimäki, S. Kivipelto, K. Kuusento, E. Lehtinen, A. Raunio, E. Repo, S. Sissonen, M. Tyrer & H. Vigren (toim.), *Kielestä koppi. Oppimateriaali kielitietoiseen perusopetukseen*. (s. 10–13). Turun yliopisto.
- Alisaari, J., Jäppinen, E., Kekki, N., Kivimäki, R., Kivipelto, S., Kuusento, K., Lehtinen, E., Raunio, A., Repo, E., Sissonen, S., Tyrer, M. & Vigren, H. (toim.), (2020b). *Kielestä koppi. Oppimateriaali kielitietoiseen perusopetukseen*. Turun yliopisto.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(2), 191–215
- Carleton, L.E., Fitch, J.C., & Krockover, G.H. (2008). *An in-service teacher's education program's effect on teacher efficacy and attitude*. *The Educational Forum*, 72, 46–62
- Cenoz, J. (2013). *Defining Multilingualism*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18. doi:10.1017/S026719051300007X
- Chahar Mahali, S., & Sevigny, P. R. (2022). *Multicultural Classrooms: Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy among A Sample of Canadian Preservice Teachers*. *Education and Urban Society*, 54(8), 946–968. <https://doi.org/10.1177/00131245211062526>
- Cruz, R., Manchanda, S., Firestone, A. & Rodl, J. (2019). *An Examination of Teachers' Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy*. *Teacher Education and Special Education The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*. doi:10.1177/0888406419875194.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed., Vol. 1). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Euroopan Komissio. (2007). *Final report: High level group on multilingualism*. Luxembourg: European Communities. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf
- eNorssi – opettajankouluttajien yhteistyöverkosto. (2019). *Kielitietoisien opettajan opas*.
- Gay, G. (2002). *Preparing for Culturally Responsive Teaching*. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Gay, Geneva. (2010). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice* (2nd ed.). New York: Teachers College.
- Heikkola LM., Alisaari J., Vigren H. & Commins N. (2022) *Requirements Meet Reality: Finnish Teachers' Practices in Linguistically Diverse Classrooms*. *Journal of Language, Identity & Education*. DOI: 10.1080/15348458.2021.1991801
- Helsingin Yliopisto (ei pvm.) *Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen opetus -verkkokurssi* (5op). Verkkosivu. Viitattu 28.9.2023. <https://www.helsinki.fi/fi/projektit/kulttuuri-katsomus-ja-kielitietoinen-perusopetus/koulutus-ja-tapahtumat/kulttuuri-katsomus-ja-kielitietoinen-opetus-verkkokurssi-5-op>
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures*. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Kalliokoski, J., Kumenius, J., Luukka, M-R., Mustaparta, A-K., Nissilä, L. & Tuomi, M. (2015). Kielitiedon opettamisesta. Teoksessa A-K. Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus, Oppaat ja käsikirjat 2015:15.

- Li, W. (2008). *Research perspectives on bilingualism and multilingualism*. Teoksessa W. Li & M. Moyer (toim.), *The Blackwell handbook of research methods on bilingualism and multilingualism* (s. 3–17). Oxford, UK: Blackwell
- POPS, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Opetushallitus, Helsinki.
- Siwatu, K. O. (2006). *Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs*. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086–1101.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.011>
- Suomen perustuslaki (731/1999)
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (ei pvm.). *Vuosikatsaus 2010, Katsaus Suomen väestöön 2010*. Helsinki: Tilastokeskus. Verkkosivu. Viitattu 27.9.2023.
https://www.stat.fi/til/vaerak/2010/01/vaerak_2010_01_2011-09-30_kat_001_fi.html
- Tai, D. W. S., Hu, Y. C., Wang, R., & Chen, J. L. (2012). *What is the impact of teacher self-efficacy on the student learning outcome*. *Networking in Engineering and Technology Education*, 77-82.
- Tilastokeskus (ei pvm.) *Maahanmuuttajat väestössä: Vieraskieliset*. Verkkosivu. Viitattu 27.9.2023. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html>
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). *Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play*. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761.
- Turun kaupunki (ei pvm.) *Kielitietoinen arviointi*. Monikulttuurinen opetus.
<https://blog.edu.turku.fi/monikulttuurinenopetus/kielitietoinen-arviointi/>
- Turun Yliopisto (2018). *Luokanopettaja (KK+KM), Turku, 2018–2020*. Opinto-opas 2018–2020. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/14002/o?period=2018-2020>

Turun Yliopisto (2020). *Luokanopettaja (KK+KM), Turku, 2020–2022*. Opinto-opas 2020–2022. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/14002/o?period=2020-2022>

Turun Yliopisto (2022). *Luokanopettaja (KK+KM), Turku, 2022–2024*. Opinto-opas 2022–2024. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/14002/o?period=2022-2024>

Turun Yliopisto (ei pvm.). *Monikulttuurisuus opetustyössä*. Verkkosivu. Viitattu 28.9.2023. <https://www.utu.fi/fi/yliopisto/kasvatustieteiden-tiedekunta/operko/monikulttuurisuus-opetustyossa>

Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopisto.

UCLA (ei pvm.) What does Cronbach's alpha mean? SPSS FAQ
<https://stats.oarc.ucla.edu/spss/faq/what-does-cronbachs-alpha-mean/>

Young, J., & Young, J. (2023). *A systematic review of culturally responsive teaching self-efficacy using confidence intervals*. *Multicultural Learning and Teaching*, 18(2), 251–280. <https://doi.org/10.1515/mlt-2021-0011>

Liitteet

Liite 1. TURUN YLIOPISTO OPS 2022-2024 kielitietoisuuden osalta (Turun yliopisto, 2022)

Kurssi	Tavoitteet	Sisältö	Opintopisteet ja suunniteltu suoritusajankota
OKLY2 Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus	<ul style="list-style-type: none"> • ymmärtää kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden eri osa-alueita sekä niihin liittyviä valtakysymyksiä • tuntee kulttuurisesti ja kielellisesti vastuullisen pedagogiikan periaatteita ja perusteluja • kykenee suunnittelemaan ja toteuttamaan kulttuuri- ja kielitietoista opetusta • Opintojakson tavoitteena on kehittää opiskelijan ymmärrystä kulttuurisesta ja kielellisestä moninaisuudesta sekä edistää opiskelijan valmiuksia toimia kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisessa ympäristössä 	<p>Opintojakson aikana opiskelija:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tarkastelee kulttuurin ja kulttuuri-identiteetin käsitteitä • oppii ymmärtämään kulttuurista ja kielellistä moninaisuutta sekä siihen liittyvää asemaansa kasvattajana • perehtyy kulttuuri- ja kielitietoisiin toimintatapoihin ja pedagogisiin käytänteisiin • pohtii omaa kulttuuri-identiteettiään ja suunnittelee kieli- ja kulttuuritietoisuutensa kehittämistä 	3 op 3. vsk
Opettajana ja kasvattajana 2	<ul style="list-style-type: none"> • osaa huomioida opetuksen eriyttämisen ja eheyttämisen kieli- ja kulttuuritietoisessa kontekstissa 		9 op 2 vsk
Äidinkieli ja kirjallisuus. Osa 1. Kielitaitoiseksi kasvaminen	<ul style="list-style-type: none"> • saa valmiudet opettaa kielitietoisesti äidinkieltä ja kirjallisuutta perusopetuksen luokilla 1-6 	kielitietoisuus ja jatkuva kielen kehittymisen tukeminen	5 op 1 vsk

	<ul style="list-style-type: none"> • hahmottaa äidinkielen ja kirjallisuuden merkitystä kielellisesti moninaisessa toimintaympäristössä • ymmärtää kielitietoisien otteen merkityksen ja osaa soveltaa sitä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. 		
Vieraan kielen oppiminen ja monikielinen pedagogiikka	<ul style="list-style-type: none"> • tuntee vieraan kielen oppimisen keskeisiä teorioita ja kielenopetuksen pedagogiikkaa • tuntee varhennetun kieltenopetuksen teoreettista ja tutkimuksellista taustaa ja osaa huomioida nämä opetuksessaan • tuntee keinoja arvioida oppilaan kielitaitoa monipuolisesti • ymmärtää monikielisen ja vieraan kielen pedagogiikan periaatteet ja osaa hyödyntää oppijoiden kielellisiä resursseja opetuksessa 		2 op 2vsk
LUOT3774 Matematiikka	<ul style="list-style-type: none"> • hallitsee alakoulun matematiikan keskeiset käsitteet ja algoritmit 		3 op 1vsk
LUOT3775 Matemaattinen ongelmanratkaisu, mallintaminen ja koodaus	<ul style="list-style-type: none"> • hahmottaa matemaattisten käsitteiden ja periaatteiden linkittymisen ja kehittymisen peruskoulun aikana 		3 op 2vsk
LUOT3776 Historia ja yhteiskuntaoppi	<ul style="list-style-type: none"> • ymmärtää kieli- ja kulttuuritietoisien opetuksen periaatteet ja osaa soveltaa niitä opetuksensa suunnittelussa ja toteutuksessa, 	monilukutaito ja kieli- ja kulttuuritietoisuus historiassa ja yhteiskuntaopissa,	4 op 2vsk

LUOT3582 Biologia ja terveystieto	<ul style="list-style-type: none"> osaa perusopetuksen vuosiluokkien 1-6 biologian ja terveystiedon keskeisiä käsitteitä ja tuntee näiden aineiden opetusmenetelmiä 	biologian keskeisiä käsitteitä ja niiden oppiminen terveyden edistämisen ja terveystiedon keskeisiä käsitteitä	4 op 1vsk
LUOT3436 Maantiede	<ul style="list-style-type: none"> osaa perusopetuksen vuosiluokkien 1-6 maantiedon keskeisiä käsitteitä 		3 op 2vsk
LUOT3777 Fysiikka ja kemia	<ul style="list-style-type: none"> osaa käyttää fysiikan ja kemian keskeisiä käsitteitä täsmällisesti osaa havainnollistaa ja mallintaa fysiikan ja kemian keskeisiä käsitteitä ja ilmiöitä monipuolisesti 	käsitteen opettaminen ja oppiminen luonnontieteessä	3 op 1vsk
LUON0003 Opettajana ja kasvattajana 3	<ul style="list-style-type: none"> osaa eheyttää ja eriyttää opetusta kieli- ja kulttuuritietoisessa kontekstissa perustaa oman kasvatusnäkömyksensä valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan pohjautuen ja toimii sen pohjalta ammatillisesti 		10 op maisterivaihe

Liite 2. Kyselylomake



Luokanopettajaopiskelijoiden koettu minäpystyvyys kielitietoisen opetuksen toteuttamisessa

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Olen 6. vuoden luokanopettajaopiskelija, joka tekee Pro gradu -tutkielmaansa rakkaiden kollegoideni, luokanopettajaopiskelijoiden, minäpystyvyydestä kielitietoisen opetuksen toteuttamisessa. Pitkä otsikko ja paljon käsitteitä, mutta ei huolta, pystyt vastaamaan kyselyyn ihan juuri niillä tiedoilla ja taidoilla mitä sinulla on juuri nyt!

Kyselyn vastaamiseen menee noin 10-15 min. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja vastaaminen on täysin anonyymiä. Tässä linkki tietosuojaselosteeseen: [Tietosuojaseloste](#)

Graduani ohjaa yliopistotutkija Henna Vilppu (henvirt@utu.fi).

Mikäli sinulla tulee kysyttävää tutkimukseen liittyen, ole yhteydessä!

Jenna Kangasniemi

jjkang@utu.fi

1. Vuosikurssi *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6. tai ylempi

2. Mitkä opinnot olet jo suorittanut?

Mikäli et muista mitä opintoja näihin sisältyy, löydät opetussuunnitelman [tästä](#).

- Yleisopinnot
 - Kasvatustieteen perusopinnot
 - Kasvatustieteen aineopinnot
 - Kieli- ja viestintäopinnot
 - Monialaiset opinnot
 - Opettajana ja kasvattajana 3
 - Teemaharjoittelu
 - Sivuaineopinnot, mitkä
-

3. Oletko luokanopettajaopintojesi aikana kuullut käsitteen kielitietoinen opetus? *

- Kyllä
- En
-

4. Mitä mielestäsi on kielitietoinen opetus?

Vastaa tämänhetkisten tietojesi mukaan.

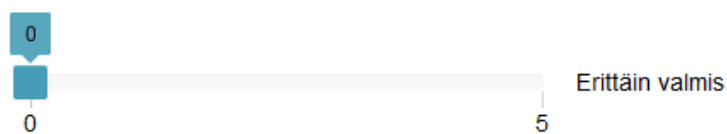
*

5. Miten määrittelisit monikielisen oppilaan? *

6. Koetko, että luokanopettajaopintosi ovat valmistaneet sinua riittävästi kohtaamaan monikielisiä oppilaita? *

- Kyllä
 En
 En osaa sanoa

7. Asteikolla 1-5, miten valmis koet olevasi kohtaamaan monikielisiä oppilaita? *



8. Kuvaile miten luokanopettajaopintosi ovat valmistaneet sinua monikielisten oppilaiden opettamiseen.
*

9. Mitä olet jäänyt kaipaamaan opinnoissasi kielitietoisuuden osalta? *

Seuraavaksi esitetään väittämiä koskien kielitietoisuuden opetuksen toteuttamista. Vastaa sen mukaan, miten hyväksi koet oman osaamisesi aiheessa.

- 1 = en lainkaan
2 = heikosti
3 = kohtalaisesti
4 = hyvin
5 = erinomaisesti

10. Osaan... *

	1 en lainkaan	2 heikosti	3 kohtalaisesti	4 hyvin	5 erinomaisesti
1. Muokata ohjeistusta vastaamaan oppilaiden kielellisiä tarpeita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Hankkia tietoa oppilaideni akateemisista vahvuuksista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Luoda hyvät suhteet monikielisen kodin kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Luoda oppijoista yhteisö, kun luokallani on oppilaita monipuolisista taustoista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Hyödyntää oppilaideni taustaa tehdäkseni oppimisesta merkityksellistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Käyttää oppilaideni aiempaa osaamista uuden oppimisessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Tunnistaa miten oppilaiden kommunikointi kotona saattaa erota koulun normeista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Hankkia tietoa oppilaideni kielellisestä taustasta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Tervetä vieraskielisiä oppijoita heidän omalla äidinkielellään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Suunnitella luokkaympäristön, jossa on näkyvillä monia kieliä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Luoda henkilökohtaisen suhteen monikielisiin oppilaisiini	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Hankkia tietoa oppilaideni akateemisista vaikeuksista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Kehua vieraskielisiä oppijoita onnistumisista heidän omalla äidinkielellään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Tunnistaa miten oppimateriaalit tai kokeet saattavat olla puolueellisia monikielisiä oppilaita vastaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Kommunikoida vanhemmille heidän lapsensa opintojen etenemisestä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Rakentaa vanhempi-opettaja tapaamiset niin, että ne eivät ole vieraskielisille vanhemmille pelottavia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Tukea oppilaita rakentamaan positiivisia suhteita luokkakavereihinsa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Mallintaa tehtäviä niin, että monikielisten oppijoiden ymmärrystä tuetaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Antaa ohjeistukset niin, että kaikilla on mahdollisuus ymmärtää ne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Kommunikoida vieraskielisten oppijoiden vanhempien kanssa heidän lapsensa saavutuksista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Auttaa oppilaita kokemaan itsensä merkitykselliseksi luokassa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Selittää uudet teemat käyttäen esimerkkejä oppilaiden arkielämästä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Suunnitella opetusta, joka vastaa oppilaideni tarpeita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Osaan... *

	1 en lainkaan	2 heikosti	3 kohtalaisesti	4 hyvin	5 erinomaisesti
1. hyödyntää oppilaiden monia kieliä oppimisen tukena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. tukea oppilaiden kielellisen identiteetin kehittymistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. ottaa huomioon oppilaiden erilaiset kielelliset valmiudet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. erottaa arjen ja koulun kielet toisistaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. opettaa eri tiedonalojen käsitteitä oppilaille ymmärrettävällä tavalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. tunnistaa kielen oppimiseen liittyvät piirteet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä, joilla tukea kielen oppimista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. valita tarkoituksenmukaisia opetusmenetelmiä kielen opettamiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. eheyttää kielen oppimista eri oppiaineiden välillä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. eriyttää kielen opetusta oppilaiden taitotason mukaisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>