

**VASTA-  
SAAPUNEET  
LUOKKA-  
HUONEISSA**





# VASTA- SAAPUNEET LUOKKA- HUONEISSA

**Ikkunoita valmistavaan opetukseen  
ja monikieliseen kouluun**

**Maria Ahlholm, Irina Piippo ja  
Päivi Portaankorva-Koivisto**

(TOIM.)

VASTAPAINO  
TAMPERE 2023



Tämän teoksen Open Access -editio on lisensoitu CC BY-NC-ND 4.0 -käyttöluvalla. Voit jakaa avoimen kirjan, mutta sinun on mainittava lähde asianmukaisesti.

Et voi käyttää aineistoa kaupallisiin tarkoituksiin, etkä tehdä siihen muutoksia. Tarkastele käyttöluvaa osoitteessa:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fi>

Maksullinen painettu kirja ja sähkökirja (ePub) ovat myös saatavilla.

Teos on saanut tukea Helsingin yliopiston kasvatustieteelliseltä tiedekunnalta, Suomen Lähi-idän instituutin säätiöltä ja Koneen Säätiöltä.



© Vastapaino, tekijät

ISBN 978-952-397-016-8 (painettu kirja)

ISBN 978-952-397-138-7 (Open Access pdf-kirja)

DOI: 10.58181/VP9789523970168 (Open Access)

Kustannusosakeyhtiö Vastapaino  
Yliopistonkatu 60 A  
33100 Tampere  
[www.vastapaino.fi](http://www.vastapaino.fi)

# Sisältö

## I Teoksen yhteiskunnallinen ja tutkimuksellinen konteksti

- 1 **Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto:** Johdanto vastasaapuneiden oppilaiden valmistavaan opetukseen ja monikielisen koulun tutkimukseen\_\_\_9
- 2 **Maria Ahlholm & Sirkku Latomaa:** Vastasaapuneiden opetus Suomessa: Käytänteet ja ideaalit\_\_\_35  
**Jenni Alisaari & Heli Vigren:** *Koulutuspoliittinen näkökulma:* Pohdintoja valmistavan luokan opettajan pätevydestä\_\_\_57  
**Ulla Karvonen:** *Koulutuspoliittinen näkökulma:* Koulunkäynninohjaajan koulutus ja pätevyys\_\_\_61  
**Raisa Harju-Autti:** *Koulutuspoliittinen näkökulma:* Kielellisesti tuettu opetus lisäresurssina yläkoulussa\_\_\_67
- 3 **Irina Piippo:** Mitä ovat kielelliset normit ja ideologiat ja miten ne ilmenevät luokahuoneessa?\_\_\_73

## II Uuteen kieleen sosiaalistuminen

- 4 **Maria Ahlholm & Irina Piippo:** Askeleet alkuvaiheen kielenoppimiseen: Esimerkkinä yksi peruslausetyyppi\_\_\_91
- 5 **Anni Ratilainen:** Struktuurit ja pelillisuus alakoululaisen uuden kielen oppimisessa\_\_\_121  
**Maria Ahlholm, Ninni Lankinen & Salla-Maaria Suuriniemi:** *Käytännön kielipedagogiikkaa:* Luokan aamurutiinit valmistavassa opetuksessa\_\_\_143
- 6 **Irina Piippo & Sanna Markkanen:** Myöhään alkava lukutaito: Vuorovaikutus polkuna kirjallisiin taitoihin\_\_\_149
- 7 **Miina Gustafsson & Maria Ahlholm:** Riveissä ja ryhmissä: Miten erilaiset istumajärjestykset vaikuttavat kielenoppimiseen?\_\_\_179

### III Monikielistä matematiikkaa

- 8 Päivi Portaankorva-Koivisto: Matematiikan monet kielet \_\_\_\_207  
Maria Ahlholm & Silja Rajamäki: *Käytännön kielipedagogiikkaa*: Kielten limittäisyys matematiikan opiskelun tukena \_\_\_\_233
- 9 Niina Lilja: Matematiikan tiedonalan kielen, oppimisen ja opettamisen multimodaalisuus \_\_\_\_239
- 10 Irina Piippo & Ninni Lankinen: Opettaja ja luokan monet kielet: Kuka kontrolloi pulpettipuhetta? \_\_\_\_261  
Elisa Repo, Niina Kekki & Jenni Alisaari: *Käytännön kielipedagogiikkaa*: Monikielisen pedagogiikan käytänteitä \_\_\_\_285
- 11 Maija Jonkka: Oppilaiden kysymykset valmistavan yläkoululuokan matematiikan tunnilla \_\_\_\_291
- 12 Päivi Portaankorva-Koivisto: Kielitietoista matematiikan opetusta \_\_\_\_311

### IV Monikielisen koulun sosiaalinen oikeudenmukaisuus

- 13 Anna-Leena Riitaoja & Irina Piippo: Koulun yhdenvertaisuutta rakentamassa \_\_\_\_329  
Marja Salerto: *Käytännön kielipedagogiikkaa*: Monikulttuurinen vuosikalenteri luokassa \_\_\_\_363  
Maria Ahlholm: *Kielipoliittinen näkökulma*: Inklusiopuhe, raha ja vastasaapuneet \_\_\_\_367
- Kirjoittajat \_\_\_\_ 375

# I

## **Teoksen yhteiskunnallinen ja tutkimuksellinen konteksti**



# 1 Johdanto vastasaapuneiden oppilaiden valmistavaan opetukseen ja monikielisen koulun tutkimukseen

**Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto**

Suomalaiselle kouluinstituutiolle on vielä suhteellisen uutta se, että peruskouluihin tulee vuosittain runsaasti uusia, toisesta maasta muuttaneita oppilaita. He eivät olekaan vain ensimmäistä luokkaa aloittavia seitsemänvuotiaita vaan myös muiden luokka-asteiden oppilaita. Venäjän Ukrainaan kohdistuneen hyökkäyssodan aikana on uusia peruskoululaisia saapunut kaikkiin maakuntiin<sup>1</sup> ja jonkin verran myös pieniin kouluihin maan eri puolille. Aiemmin muuttoliike on koskettanut lähinnä pääkaupunkiseutua ja kasvukeskuksia.

Vastasaapuneen koulutie alkaa Suomessa yleensä valmistavassa opetuksessa. Perusopetukseen valmistava opetus kestää yhden lukuvuoden. Termillä *vastasaapunut* viitataan tässä teoksessa laajempaan kohderyhmään kuin vain valmistavan opetuksen oppilaisiin. Sillä tarkoitetaan noin neljän vuoden sisällä Suomeen muuttanutta oppilasta, jonka äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame. Mallina on ollut Ruotsin termi *nyanländ*, jolla tarkoitetaan Ruotsin koululain<sup>2</sup> mukaan neljän vuoden sisällä maahan saapunutta oppilasta. Termin laajempi käyttö on tarpeellista, koska kielellistä tukea tarvitaan valmistavan opetuksen jälkeen pitkään. Sen vuoksi on kielipedagogisesti tarkoituksenmukaista tarkastella

---

<sup>1</sup> Opetushallituksen tiedote 25.8.2022.

<sup>2</sup> Skollag 2010:800, 3 kap. 12a §.

kielilyhteisöön sosiaalistumista laajemman ajallisen perspektiivin kautta.<sup>3</sup> Uuteen kieleen ja siihen liittyvään kulttuuriin sosiaalistuminen on monitahoinen kokonaisuus, jonka kesto ja etenemistä ei voi ilmoittaa yksiselitteisillä vuosimäärillä. Koulukielitaidon saavuttaminen alle neljässä vuodessa on äärimmäisen harvinaista.<sup>4</sup> Termin vastasaapunut tarkoituksena on luoda realistista ymmärrystä kielellisen ja kulttuurisen sosiaalistumisen aikajänteen hahmottamiseen.

*Vastasaapuneet luokkahuoneissa* kokoaa yhteen yhtenäisen joukon tutkimuksia monelta eri kirjoittajalta: johdanto ja kaksitoista muuta vertaisarvioitua alkuperäisartikkelia ja niiden lomassa neljä koulutuspoliittista näkökulmaa ja neljä käytännöllistä kielipedagogista sovellusesimerkkiä. Teos jakautuu neljään temaattiseen osioon. Teoksen ensimmäisessä osassa (luvut 1–3) avataan yhteiskunnallista ja tutkimuksellista kontekstia, johon tutkimukset sijoittuvat. Teoksen toisen osan luvut tarkastelevat kieleen sosiaalistumista (luvut 4–7). Teoksen kolmannessa osassa paneudutaan matematiikan ja kielenoppimisen yhteiseen alueeseen (luvut 8–12). Teoksen neljännessä osiossa tarkastellaan monikielisen koulun sosiaalista oikeudenmukaisuutta (luku 13). Lyhyet näkökulmatekstit ja kielipedagogiikkaesimerkit sijoittuvat lukujen väliin.

Teoksessa tarkastellaan vastasaapuneita peruskoululaisia luokkahuoneissa kerättyjen tutkimusaineistojen kautta. Taustalla on kaksi laajaa valmistavan opetuksen luokkahuoneaineistoa, joista ensimmäisessä ovat pääosassa viron- ja venäjänkieliset alakoululaiset ja toisessa arabiankieliset yläkoululaiset. Näiden kahden aineistohankkeen ympärille kokoontuneet tutkijat ja opinnäytetöiden tekijät ovat tarkastelleet vastasaapuneiden oppimista useissa eri julkaisuihin kirjoitetuissa artikkeleissa.<sup>5</sup> Tämä teos nostaa esiin aineistotyössä syntyneet keskeiset näkökulmat. Teemoja on laajennettu tutkimusaineistoilla, jotka on koottu lukiutaitokoulutuksesta sekä oppivelvollisuusiän loppuvaiheessa maahan muuttaneiden perusopetuksen tunneilta. Joissakin luvuissa tarkastellaan yleisopetukseen siirtyneitä peruskoululaisia. Teoksessa on siten esillä

3 Harju-Autti ym. 2022.

4 Collier & Wayne 2017.

5 LS-aineisto 2011–2016; Vastaantulo 2017–2019, ks. Ahlholm & Lankinen (toim.) 2021.



useampia tutkimushankkeita, joissa on kerätty aineistoa etnografiseen pitkätaistutkimukseen eli on seurattu samaa oppilasryhmää systemaattisesti pidemmän aikaa, esimerkiksi lukuvuoden ajan.

Teoksen aineistot tarjoavat ikkunoita eri-ikäisten ja erilaisista kielitaustoista tulevien vastasaapuneiden opiskelutarkeen. Aineistojen nuorimmat vastasaapuneet ovat seitsemänvuotiaita ja vanhimmat aikuisikäisiä, eri maista Suomeen muuttaneita. Heidän ensikieliään ovat usein viro, venäjä tai arabia, mutta myös esimerkiksi amhara, bulgaria, englantia, dari, kiina, kurmandži, liettua, makedonia, malajalam, portugali, saksa, somali, sorani, turkki tai tigrinja. Tutkimuskontekstit ovat peruskouluissa toimivia valmistavan opetuksen luokkia, mutta myös yleisopetuksen sekä aikuisten lukutaitokoulutuksen ja sovelletun perusopetuksen luokkia esitellään lukujen kautta. Teoksen luvut johdattavat näiden tutkimuskontekstien erityispiirteisiin ja opetuksen järjestämisen tapoihin.

Monikielistyminen on universaali ilmiö, mutta sen ilmenemismuodot ovat aina kontekstuaalisia ja aikaan sidottuja.<sup>6</sup> Vaikka on tärkeää tarkastella kansainvälistä tutkimusta ja naapurimaiden käytänteitä, vain paikallisesti tehty monikielisyystutkimus kelpaa viime kädessä yhteiskunnallisen päätöksenteon tueksi. Kielelliset ilmiöt ovat abstrahoitavissa kieltenvälisesti, mutta suomen kielen oppimista kuvaavista tutkimuksista on konkreettisinta apua suomen kielen opettajalle. Tarkastelemme seuraavaksi lyhyesti suomalaisen peruskoulun kontekstiin sijoittuvaa suomen kielen oppimisen, opettamisen ja opetuksen järjestämisen tutkimusta.

## **Tutkimusta suomen kielen opetuksesta peruskoulussa**

Ensimmäinen suomen kielen omaksumista toisena kielenä perusopetuksessa kuvaava väitöskirja oli Tuija Lehtisen vuonna 2002 julkaistu tutkimus ensimmäisen luokan kaksi- ja monikielisten oppilaiden kielellisestä kehittämisestä ja suhteesta omaan äidinkieleen sekä suomen

6 Suomalaisesta kontekstista ja sen muuttumisesta esim. Kalliokoski 2009; Voipio-Huovinen & Martin 2012.

kieleen. Toimintatutkimuksen tutkimusaineisto koostui kielitaidon testeistä, oppilashaastatteluista, oppituntien observoinneista ja opettajien antamista arvioinneista. Tuloksista nousevat esiin kielitaidon rakentumisen monimuuttujaisuus ja se keskeinen huomio, että oman äidinkielen rooli on sekä lasten identiteetin että suomen kieleen soaalistumisen näkökulmista merkittävä.<sup>7</sup> Peruskoulukonteksti on ollut esillä suomea toisena kielenä käsittelevissä pro graduissa lisääntyvästi vuosituhaten vaihteesta alkaen. Historiallisiakin kokeiluja on taltioitu pro graduihin, kuten esimerkiksi Helsingin opetusviraston toteuttamat alakoulujen kaksikielisen suomi–venäjä- ja suomi–somali-opetuksen kokeilut 1996–1999.<sup>8</sup>

Toinen väitöskirja alakouluikäisten suomi toisena kielenä -oppilaiden kielestä on Mari Hongon<sup>9</sup> sanastotaidon kehkeytymistä kuvaava tutkimus. Honko kuvaa pitkittäisesti kootun testi- ja kirjoitelma-aineiston kautta sanatiedon hallinnan kehittymistä 3.–6.-luokkalaisilla suomea toisena kielenä käyttävillä oppilailla. Sanastotaito on perustana eri tiedonalojen käsitteiden oppimiselle kaikissa koulun oppiaineissa ja siksi se kytkeytyy koulumenestykseen.<sup>10</sup> Samasta pitkittäisaineistosta on myöhemmin tarkasteltu kirjoittamisen tarkkuuden kehittymistä alakouluikäisissä.<sup>11</sup> Menetelmänä on päivitetty virheanalyysi, johon kuuluu kriittinen tulkinta virheen käsitteestä.<sup>12</sup> Virheet kertovat tuen tarpeista, mutta suhde ei ole yksioikoinen, sillä tietynlaiset virheet kertovat myös oppimisesta ja kielen kehittymisestä: esimerkiksi vaikeita virkerakenteita kokeileva oppilas tuottaa helpommin välimerkkivirheitä kuin lyhyissä päälauseissa pitäytyvä. Lisäksi osa normipoikkeamista on kirjoittajan tietoisia valintoja, joita tehdään tyylin hyväksi, esimerkiksi silloin kun puhekieltä käytetään dialogin elävöittämiseksi. Kuudesluokkalaisilla suomea toisena kielenä käyttävillä oppilailla on jo kehittynyt tekstila-

7 Lehtinen 2002, 72–77, 200–207.

8 Bilingual assessment and curriculum development (BACU) 1996–99, ks. Harjunpää 2001; Lehtimaja 2001.

9 Honko 2013.

10 Pajunen & Honko 2021, 64.

11 Honko 2021.

12 Virheen käsitteestä Kalliokoski 2008, 349–351; Lyly 2008, 151–155; Honko 2021, 306–315, 330–331.

jitaju, ja he käyttävät sujuvasti puhekielen resursseja kirjoitelmissaan tyylikeinona.<sup>13</sup>

Yläkouluikäisten kirjoitustaitoa ja kielen rakenteiden hallintaa on tutkittu konstruktioikieliopin avulla Cefling-hankkeen kielitestiaineistosta. Aineistoon on koottu suomea ja toisaalta englantia toisena kielenä opiskelevien nuorten kirjoittamia tekstejä, joita hankkeessa on arvioitu ”Eurooppalaisen viitekehysten” taitotasosteikkojen avulla.<sup>14</sup> Laaja testiaineisto mahdollistaa kattavan kuvan luomisen esimerkiksi sellaisten kielen perusrakenteiden kuin transitiivikonstruktion ja paikansijojen hallinnan kehkeytymisestä,<sup>15</sup> ja lisäksi aineistoa on voitu vertailla aikuisoppijoiden tuotoksiin. Yläkouluikäisten tekstitaitojen kehittymistä on lisäksi tutkittu vertailemalla, kuinka oppilaat ymmärtävät historian oppikirjatekstin eri versioita. Tutkimuksessa oppikirjatekstin elaboroitu eli oppijaystävälliseksi muokattu versio ymmärrettiin paremmin, ja elaborointi auttoi niin vastasaapuneita kuin pidempään maassa asuneita yläkoululaisia.<sup>16</sup> Elaborointia on tutkittu myös yhteiskuntaopin oppiaineen kontekstissa, jossa käsitteet ovat erityisen abstrakteja ja niiden ymmärtäminen vaatii yksityiskohtaista kulttuurista tietoa. Suomea toisena kielenä opiskelevan oppilaan näkökulmaa voi hahmottaa lähestymällä oppitunteja tekstitoimintana, joka yhdistää oppikirjatekstin, oppituntimateriaalit ja opetusvuorovaikutuksen.<sup>17</sup> Yläkoulun luokkahuonetoimintaa on tutkittu myös keskustelunanalyttisesti,<sup>18</sup> jolloin suomi toisena kielenä -luokkahuoneen intensiivisestä vuorovaikutuksesta piirtyy tarkka ja moniulotteinen kuva. Monenkeskisissä keskusteluissa oppilaat osallistuvat multimodaalisesti, ottavat puheenvuoron viittaamalla, kierättävät opettajan ja toistensa ilmauksia, täydentävät toisiaan ja vetävät uusia osallistujia mukaan keskusteluun. Oppituntien vuorovaikutus on kauttaaltaan kaksitasoista – yhtäältä näkyvillä on sosiaalinen taso ja

13 Halonen 2009; ks. myös Kalliokoski 2005.

14 Reiman & Mustonen 2010; Cefling – Linguistic Basis of the Common European Framework for L2 English and L2 Finnish. Suomen Akatemian rahoittama tutkimushanke 2007–2009; Eurooppalainen viitekehys 2003.

15 Reiman 2011; 2014; Mustonen 2015.

16 Rapatti 2008.

17 Saario 2012.

18 Lehtimaja 2007; 2008; 2012.

ryöpsähtelevä huumorimoodi, ja tunteilla on läsnä opettajan agendan mukainen pedagoginen taso.<sup>19</sup>

Sosiolingvistiksessä koulun tutkimuksessa nousee oppilaiden epämuodollinen vertaisvuorovaikutus välitunneilla ja oppituntien aikana keskeisesti tarkastelun kohteeksi, sen sijaan että koulua lähestyttäisiin yksinomaan tiedonalalähtöisen kielen ja sen oppimisen näkökulmasta.<sup>20</sup> Sosiolingvistiikan viitekehityksessä keskeisiä käsitteitä ovat kieleilyksi (engl. *languaging*) ja transkieleilyksi (engl. *translanguaging*, myöhemmin usein suomennettu muotoon limittäiskieleily) nimetyt ilmiöt suomalaisessa koulussa, samoin kuin monikielisten resurssien merkitys kielellisessä sosiaalisuudessa.<sup>21</sup> Monikielisen identiteetin sosiolingvistinen tutkimus on myös tehnyt tilaa etnisesti ja kulttuurisesti tiedostavamman kielitutkimuksen avauksille ja rodullistamisen kysymysten huomioonottamiselle.<sup>22</sup>

Peruskoulunopettajien kieliasenteet ovat kiinnostaneet useita tutkijoita.<sup>23</sup> Asenteet muuttuvat hitaasti, eikä esimerkiksi kielitietoisuutta painottava perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet<sup>24</sup> ole erityisen nopeasti muuttanut opettajien käsityksiä kielestä. Opettajien kieliasenteet vaikuttavat sekä opetuksen että opettajayhteisöjen itse luomien paikallisten opetussuunnitelmien kielitietoisuuteen.<sup>25</sup> Opetussuunnitelmien ohella oppikirjojen kielimaisema vaikuttaa siihen, millaisia kielinäkemyksiä opitunneilla peruskouluissa toteutetaan.<sup>26</sup> Opetusjärjestelyillä ja johtamisella on keskeinen rooli siinä, muotoutuuko opettajayhteisölle yhteisvastuu monikielisistä oppilaista ja kielitietoisesta opetuksesta.<sup>27</sup> Keskeinen rooli opettajien kielitietoisuuden rakentamisessa on opettajankoulutuksella. Aalto<sup>28</sup> on väitöskirjassaan tarkastellut yksityiskohtaisesti, millaista

19 Lehtimaja 2012, 214–215.

20 Lehtonen 2015.

21 Ks. myös Lehtonen 2008; Lankinen 2010; Mård-Miettinen ym. 2015; Lilja ym. 2017; Lilja ym. 2019; Lehtonen 2021.

22 Ennser-Kananen & Ruohotie-Lyhty 2022.

23 Tarnanen & Palviainen 2018; Alisaari ym. 2019; Suuriniemi ym. 2021.

24 Opetushallitus 2014; kielitietoisuustutkimuksesta opetussuunnitelmissa ks. Paulsrud ym. 2020.

25 Rapatti 2015; Suuriniemi 2019.

26 Suuriniemi & Satokangas 2021.

27 Kuukka 2009; Harju-Autti & Sinkkonen 2021; Harju-Autti ym. 2022.

28 Aalto 2019.

on aineenopettajaopiskelijoiden pedagoginen kielitieto. Vaikka opiskelijat näyttävät omaksuneen sosiokulttuurisen kielinäkemyksen piirteitä, he kuitenkin jäsentävät kieltä formalistisesti sanaston ja rakenteiden muodostamana palapelinä.<sup>29</sup> Aineenopettajaopiskelijoiden on haastavaa suunnitella opetusta niin, että oppilaat saisivat tukea kielellisten merkitysten rakentamiseen ja osallistumisen strategioiden kehittämiseen.<sup>30</sup>

Vertailtaessa koululaisten ja aikuisten kielenoppimista on havaittu, että yhteiskunta arvostaa eri asioita riippuen kielenoppijan iästä: peruskouluarvioinnissa arvostetaan hyvää kirjallista taitoa, kun taas aikuisoppijoilta toivotaan työelämässä ennen muuta sujuvaa suullista kielitaitoa ja neutraalia aksenttia.<sup>31</sup> Norminmukaisen kirjallisen kielen käytänteisiin sosiaalistaminen on kaiken perusopetuksen tavoitteena. Peruskoulukulttuurin kirjallinen luonne on kuitenkin osalle kielenoppijoista rasite,<sup>32</sup> ja sen ratkaisuksi on ehdotettu muun muassa eri oppiaineiden tekstikäytänteiden yhtenäistämistä<sup>33</sup> ja toiminnallista näkökulmaa arviointiin.<sup>34</sup> Opettajien arviointikulttuurin kehittämistä on myös esitetty tutkimuksissa ratkaisuna suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän arvioinnin ja erityisesti päättöarvioinnin kriteerien tulkinnan ongelmiin.<sup>35</sup>

Osa tutkimuksesta keskittyy toisen kielen oppimisen ensimmäisiin askeliin. Taustoitamme seuraavaksi perusopetuksen valmistavan opetuksen järjestämistä ja siihen kiinteästi liittyvää tutkimusta.

## Perusopetukseen valmistava opetus

Suomessa vastasaapuneille perusopetusikäisille järjestetään perusopetukseen valmistavaa opetusta yhden lukuvuoden oppimäärän verran: 6–10-vuotiaille vähintään 900 tuntia (100 tuntia/kk) ja sitä vanhemmille vähintään 1000 tuntia (111 tuntia/kk).<sup>36</sup> Opetuksen järjestäjää ei ole kui-

29 Aalto & Tarnanen 2015; 2017.

30 Aalto ym. 2019.

31 Halonen & Kokkonen 2008.

32 Tarnanen & Aalto 2012.

33 Rapatti 2009.

34 Tarnanen 2010.

35 Vesaranta 2022.

36 Perusopetusasetus (852/1998) 3 § (363/2015); oppitunnilla tarkoitetaan 45 minuutin pituisia jaksoa.

tenkaan veloitettu tarjoamaan valmistavaa opetusta. Järjestämiseen saa erillisen valtiontuen, joka määräytyy läsnäolokuukausien määrän mukaan,<sup>37</sup> mutta suurin osa valmistavaa opetusta järjestävistä kunnista käyttää opetukseen myös omaa rahoitusta.<sup>38</sup> Opetusryhmät muodostetaan oppilaiden iän ja kouluvalmiuksien mukaan, ja opetusta voidaan järjestää myös yhdelle oppilaalle. Opetusta ohjaa valtakunnallisella tasolla Perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteet,<sup>39</sup> ja sen lisäksi opetuksen järjestäjän on hyväksyttävä paikallinen opetussuunnitelma. Jokaiselle valmistavan opetuksen oppilaalle tehdään oma opinto-ohjelma, johon kirjataan oppilaan lähtötaso, henkilökohtaiset oppimistavoitteet, oppiaineet tuntimäärineen ja sisältöineen, valmistavan opetuksen ryhmässä suoritettavat opinnot, integroidussa perusopetuksen ryhmässä suoritettavat opinnot, ohjauksen järjestäminen ja tarvittavat tukitoimet.<sup>40</sup>

Valmistavan opetuksen opettajille ei ole valtakunnallisesti asetettua pätevyysvaatimusta, vaan ehdot ovat kuntakohtaisia. Vuonna 2021 Kansallisen koulutuskeskus Karvin tekemän kyselyn mukaan puolet opetusta järjestävistä kunnista oli määritellyt valmistavan opetuksen opettajien kelpoisuusehdot.<sup>41</sup> Opettajien pätevytyksen voi suunnitella myös työn ohessa tapahtuvaksi – tällainen malli on kuvattu Raimo Salon Oulun yliopistossa julkaistussa väitöskirjassa vuonna 2014.<sup>42</sup> Valmistavan opetuksen opettajan työnkuvan on tutkimuksissa havaittu laajenevan pedagogisen alueen ulkopuolelle. Valmistavan opetuksen opettajan kuusi keskeistä roolia ovat opiskelukielen opettaminen, yhteiskuntaan integroiminen, oppilaiden suojeleminen, kouluun valmistaminen, peruskäsitteiden opettaminen ja oppilaiden rohkaiseminen.<sup>43</sup> Osa opettajista näkee opettajuutensa laajenevan välillisesti koskemaan oppilaidensa perheiden yhteiskunnallisen integraation edesauttamista.<sup>44</sup>

37 Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1705/2009 § 5 (1114/2021).

38 OKM 2022, 54.

39 Opetushallitus 2015.

40 Opetushallitus 2015, 5; Opetushallitus 2017.

41 Venäläinen ym. 2022; ks. lukua *Pohdintoja valmistavan luokan opettajan pätevydestä*, Alisaari & Vigren.

42 Salo 2014.

43 Shestunova 2019; 2022; ks. myös Andonov 2013, 300, 310.

44 Salo 2014, 170–176, 226–230.

Myös opetuksen järjestämisen muoto vaihtelee kunnittain ja koulu-kohtaisesti niin, että osassa kouluista valmistava opetus annetaan erillisissä pienluokissa ja osassa kouluista valmistavan opetuksen oppilaat sijoitetaan yleisopetukseen, johon tarjotaan tukea rinnakkaisopettajan, koulunkäynninohjaajan tai osittaisten pienryhmätuntien muodossa. Opetussuunnitelman perusteissa edellytetään, että järjestämisen tavasta riippumatta jokaisen valmistavan opetuksen oppilaan lukujärjestyksessä on integraatiotunteja yleisopetuksen ryhmissä.<sup>45</sup> Erityisesti kouluissa, joihin vastasaapuneita oppilaita tulee runsaasti, on havaittu herkemmin olevan tapana muodostaa erillisiä opiskeluryhmiä valmistavaan opetukseen, kun taas niissä kouluissa, joihin tulijoita on vain muutamia, valmistava opetus toteutuu useammin yleisopetuksen yhteydessä; lisäksi yläkouluikäisten oppilaiden valmistava opetus toteutuu todennäköisimmin erillisessä valmistavan opetuksen ryhmässä.<sup>46</sup> Oppilaan oikeus perusopetukseen alkaa heti maahanmuuton tapahduttua, joten valmistavan opetuksen voi aloittaa myös kesken lukuvuoden. Ryhmädynamiikan kannalta valmistavassa opetuksessa on erityistä se, että ryhmään tullaan ja siitä siirrytään pois kesken lukuvuoden. Omaleimaista verrattuna muuhun kouluopetukseen on myös se, että oppilaat ovat eri-ikäisiä ja eri luokkatasoilla.

Yksi ensimmäisistä suomalaisen valmistavan opetuksen etnografisista kuvauksista on vuonna 2013 valmistunut Leena Andonovin<sup>47</sup> tutkimus 14:stä perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilasta, jotka puhuvat yhdeksää eri äidinkieltä ja joiden perusopetuksen vuosiluokat vaihtelivat ensimmäisen ja seitsemännen luokan välillä. Tutkimusjakson aikana ryhmäläiset neuvottelivat valmistavan opetuksen vapaamuotoisissa vuorovaikutustilanteissa suomen kielen ilmausten merkityksistä, mutta olennaisen tutkimustuloksen mukaan oppilaat neuvottelivat myös muutoksessa olevasta identiteetistään ja pyrkivät osoittamaan uuden koululaisidentiteettinsä kehittymistä uudella kielellä, suomeksi. Tutkimustulos kiteyttää valmistavan opetuksen tavoitteen, joka on kielellinen sosiaalistuminen uuteen kouluuyhteisöön. Valmistavan opetuksen ryh-

45 Opetushallitus 2015, 6, 9.

46 OKM 2022, 54–58.

47 Andonov 2013.

missä myöhemmin tehty keskusteluanalyyttinen tutkimus puolestaan luo yksityiskohtaista kuvaa siitä tavasta, jolla kielellinen sosiaalistuminen tapahtuu – monikielisen ja multimodaalisen keskustelun ja kierrätettyjen ilmausten kautta kohti opittavaa kieltä.<sup>48</sup>

Tämän teoksen luvussa 2 Maria Ahlholm ja Sirkku Latomaa kuvaavat suomalaisen valmistavan opetuksen historiaa 1970-luvulta tähän päivään ja tarkastelevat kansainvälisten esimerkkien kautta käytänteiden muuttumisen tarvetta. Perusopetukseen valmistavan opetuksen kelpoisuudesta ja ulottuvuuksista keskustelua jatkavat Jenni Alisaari ja Heli Vigren näkökulmaluvussaan *Pohdintoja valmistavan luokan opettajan pätevyydestä*. Opettajan laajentuneen tehtävänkuvan vuoksi myös koulunkäynninohjaajan rooli korostuu valmistavassa opetuksessa. Tätä kysymystä tarkastelee Ulla Karvonen luvussa *Koulunkäynninohjaajan koulutus ja pätevyys*. Käytännöllisen ehdotuksen valmistavan opetuksen jälkeiseen tukeen esittää Raisa Harju-Autti näkökulmaluvussa *Kielellisesti tuettu opetus lisäresurssina yläkoulussa*.

Luvussa 3 Irina Piippo taustoittaa kirjan seuraavia lukuja avaamalla tämänhetkisen monikielisyystudkimuksen kielikäsitystä ja laajemman näkökulman merkitystä niin tutkimukselle kuin pedagogisten käytänteiden kehittämiseksi. Kielellisten normien ja ideologioiden käsitteet liittyvät monella tasolla koulun käytänteisiin ja tutkimuksen ymmärrykseen kielestä. Lisääntynyt multimodaalisuuden ja ei-kielellisen vuorovaikutuksen tutkimus on avartanut käsitystä kielestä. Toisaalta syventynyt ymmärrys sosiaalisen toiminnan ideologisuudesta ja siihen kytkeytyvistä valtarakenteista tarjoaa keinoja eriarvoistavien käytänteiden tunnistamiseen ja purkamiseen.

## **Äidinkieli-käsitteen ja kielitilastojen taustakysymyksiä**

Yhteistä kaikille valmistavan opetuksen oppilaille on, että valmistavan vuoden aikana uuteen kieleen sosiaalistuminen on keskeisessä roolissa. Monikielisyystudkimuksessa tunnistetaan nykyisin entistä selkeämmin

48 Helkiö 2021; Routarinne & Ahlholm 2021; Yli-Piipari 2021.



myös aiemman kielitaidon, kuten *lingua franca* -englannin<sup>49</sup> ja äidinkielen rooli ja merkitys tässä prosessissa.<sup>50</sup> Tämän teoksen luvuissa kieleen sosiaalistumisen näkökulmat ja monikielisyyspedagogiikkaan liittyvät käytänteet ovatkin näkyvästi esillä. Vastasaapuneiden aiemmasta kielitaidosta puhuttaessa perinteisesti käytetty käsitteistö ja tilastoinnin tavat eivät kuitenkaan ole aivan ongelmattomia.

Suomi rekisteröi ainoana Pohjoismaana kansalaistensa äidinkielen,<sup>51</sup> ja näin ollen Tilastokeskuksen vuosittaisesta väestörakennekatsauksesta on saatavana tilasto suomalaisten käyttämistä kielistä.<sup>52</sup> Tilastoa voi pitää ainoastaan suuntaa antavana kuvauksena kielitilanteesta, koska kaksikielisyttä ei siinä huomioida, vaan henkilö voi ilmoittaa ainoastaan yhden kielen äidinkielekseen. Äidinkielen vaihtaminen ei myöskään edellytä kielitaidon osoittamista, vaan kyse on ilmoitusluontoisesta asiasta. Jos rekisteriäidinkielen valinnalla on käytännöllisiä, esimerkiksi opiskeluoikeuksiin tai työnsaantiin liittyviä seuraamuksia, äidinkieltä on mahdollista vaihtaa tilanteen mukaan. Äidinkielen rekisteröimisen perinne Suomessa juontuu virallisesta kaksikielisuudesta ja sen myötä kahden rinnakkaisen yksikielisuuden kulttuurista. Rekisteröintitavan päivittämisestä on käyty keskustelua ja sitä on toivottu useissa yhteyksissä.

Äidinkielen käsite on sinällään haastava erityisesti vanhastaan monikielisistä yhteisöistä muuttaneille,<sup>53</sup> ja perheiden monikielisuuden todettu jäävän opettajilta ja kasvattajilta osin huomaamatta.<sup>54</sup> Tunnettu äidinkielen määritelmä on peräisin tutkija Tove Skutnabb-Kangalta:<sup>55</sup> äidinkieli voi olla kieli

- jonka puhuja oppii ensin,
- johon hän samastuu tai johon toiset hänet identifioivat,
- jonka puhuja osaa parhaiten tai
- jota puhuja käyttää eniten.

49 Valmistavan opetuksen ryhmässä käytetystä *lingua franca* -englannista ks. Ahlholm 2015.

50 Esim. García & Otheguy 2020, 21–24.

51 Esim. Parkvall 2015.

52 Suomen virallinen tilasto (SVT) 2022.

53 Latomaa 2007, 38–39.

54 Honko & Mustonen 2020.

55 Skutnabb-Kangas 1981.

Haasteelliseksi äidinkieli-käsitteen tekeekin sen monitahoisuus. Mitä tahansa ulottuvuutta voidaan yksinään käyttää äidinkielen määrittämiseen eikä useinkaan ole selvää, mitä dimensiota tarkoitetaan. Käsitteeseen liittyy lisäksi vahvasti oletus, että juuri ensimmäiseksi opittu kieli olisi yksilölle kaikkein vahvin ja rakkain. Tällaista oletusta ei kuitenkaan voi tehdä, vaan kielelliset identiteetit ja repertuaarit ovat huomattavasti moniulotteisimpia jo perinteisesti yksikielisiksi miellettyissä yhteisöissä. Samastua voi myös kieleen, jonka kielitaito ei ole kovin vahva, ja tunnekieliä voi olla useita. Toisaalta ensimmäiseksi opittukaan kieli ei säily ja kehity, jos sitä ei ole mahdollista käyttää. Äidinkielen käsitteeseen liittyviä monitulkintaisuuksia ja ennako-oletuksia onkin purettu vaihtoehtoisella käsitteistöllä. Tämän teoksen monessa luvussa äidinkielen sijaan puhutaan ensikielestä, kun halutaan viitata henkilön ensimmäiseksi oppimaan kieleen tekemättä oletuksia kielitaidon vahvuudesta tai merkityksestä käyttäjälleen.

Kielitaitoja on länsimaisissa kansallisvaltiokehityksen läpikäymissä yhteisöissä totuttu tarkastelemaan vahvan yksikielisyysideaalin läpi. Sama ideaali on yltänyt myös kielentutkimuksen kielikäsitteisiin muun muassa siinä, että kielet on nähty ennemmin kokonaisina, nimettävinä ja laskettavia entiteetteinä kuin vuorovaikutuksen resursseina, joista muodostuu osittaisia, tiettyihin toimintakonteksteihin sopivia repertuaareja.<sup>56</sup> Tästä näkökulmasta myös tilastojen luvut vähemmistökielistä pääsevät uuteen valoon.

Venäjä on pitkään ollut tilastojen mukaan suomen puhutuin vähemmistöäidinkieli. Luvun taustalle kätkeytyy kuitenkin monikielisen Venäjän yksikielistävä koulukulttuuri ja yhteiskunta.<sup>57</sup> Tutkimuksessaan Suomeen muuttaneiden ja toisella asteella opiskelevien venäläistaustaisten nuorten kieliasenteista ja -identiteeteistä Iskanius<sup>58</sup> on todennut, että nuorten kieli-identiteetit eivät ole staattisia. Iskaniuksen tutkimusjoukosta (n=256) erottui viisi erilaista kieli-identiteettityyppiä, joista suomen kieleen identifioituminen oli odotuksenmukaisesti voimakkainta

56 Piippo 2021.

57 Iskanius 2006, 46–52.

58 Iskanius 2006, 179–182.

niillä, jotka arvioivat myös oman suomen kielen taitonsa hyväksi ja tapasivat säännöllisesti suomea puhuvia ihmisiä. Iskaniuksen tutkimusjoukossa positiivinen suhde kahteen vahvaan kieleen on mahdollinen.

Englanti puolestaan nousee kielitilastossa viiden puhutuimman vähemmistöäidinkielen joukkoon. Lukua on syytä tarkastella muistaen, että englanti on koulutuksen ja talouden kieli Britannian entisissä siirtomaissa ja siksi myös maahanmuuton jälkeen todennäköinen viranomaisen lomakkeeseen ilmoitettava ”äidinkieli” uudessa kotimaassa – ja onhan englanti myös yhä useamman kantasuomalaisen henkilön koulusivistyskieli, työkieli ja vapaa-ajan harrastusten kieli. Tilasto ei kerro, kuinka suuri osa luvusta on monikielisiä suomalaisia, joiden rekisteriäidinkielenä on syystä tai toisesta englanti. Ihmisillä on eri puolilla maailmaa todettu olevan taipumus korostaa yhteyttään elinympäristönsä valta-asemassa oleviin kieliin ja kätkeä samastumisensa alisteisessa asemassa oleviin kieliin,<sup>59</sup> ja tämä näkyy erityisesti kouluissa.<sup>60</sup>

Väestötilaston mukaan venäjä ja viro pitävät edelleen kärkisijoja Suomeen muuttaneiden äidinkielinä, mutta kun tarkastellaan Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusesta peruskouluikäisten äidinkieliä, venäjän jälkeen yleisin kieli on arabia ja toiseksi yleisin somali, ja viro on vasta neljäntenä,<sup>61</sup> Valmistavassa opetuksessa arabian kieli oli lukuvuonna 2020–21 tehdyn selvityksen mukaan oppilaiden yleisin äidinkieli.<sup>62</sup>

## Kohti luokkahuoneiden arkipäiväistyvää monikielisyyttä

Monikielistyvää koulua tarkasteltaessa on kuitenkin syytä mennä tilastojen taakse ja perehtyä myös koulun monikielisiin käytänteisiin ja niitä ohjaaviin ideologioihin. Niin tehdäänkin monessa tämän kirjan luvussa. Perinteisesti erityisesti koulussa yksikielisyyden ideaali on ollut vahva. Onhan koulun tehtävänä ollut sosiaalista kansalliskieliin ja kansalliseen identiteettiin. Vahva yksikielisyyden ideaali onkin modernin ajan tuo-

59 Piller 2016.

60 Skutnabb-Kangas 1988, 18; Jalava 1988.

61 Vipunen 2022.

62 Venäläinen ym. 2022.

te.<sup>63</sup> Se on vaikuttanut myös perustavanlaatuisesti länsimaisiin tapoihin nähdä monikielisyys.<sup>64</sup> Australialainen tutkija Michael Clyne on puhunut yksikielisestä mielenlaadusta (*monolingual mindset*)<sup>65</sup> ja norjalainen Ingrid Piller yksikielisestä olemuksesta (*monolingual habitus*)<sup>66</sup> viittamaan yhteiskunnallisiin rakenteisiin juurtuneeseen asenteeseen, jonka läpi yksikielisyys näyttäytyy normina ja *plurilingvaalisuus* eli yksilön monikielisyys jollain tavalla poikkeavana, tarpeettomana, vaarallisena ja kartettavana – ja tilapäisenä. Clyne yhdistää ajattelutavan erityisesti koulutussuunnitteluun ja Piller koko kouluun instituutiona. Tähän ajattelu-tapaan kuuluu myös se, ettei yhteyttä eri kielten taitojen välillä nähdä.

Kouluinstituutiot ovat siis tyypillisesti yksikielisiä, jopa kaksi- ja monikielisten kulttuurien keskellä. Niinpä edellä kuvattu yksikielisyysmielenlaatu ja läpikotaisin yksikielinen olemus ovat tuttuja myös suomalaiselle koulutusjärjestelmälle ja koulutussuunnittelulle. Vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kielitietoisuus on ollut ohjaavana periaatteena jo useampia vuosia, edelleen monet opetuksen järjestämisen periaatteet lähtevät oppilaiden yksikielisyysmielenlaadun tai rinnakkaisen monikielisyysmielenlaadun oletuksesta.<sup>67</sup> Myös opettajien kielikäsitteet muuttuvat hitaasti.<sup>68</sup>

Monikielisyystutkimus kuitenkin osoittaa, että eri kielten taidot ovat kytköksissä toisiinsa ja että aiemmat kielitaidot tuovat kognitiivista ja sosiaalista tukea uuden kielen oppimiseen. Monikielisyystutkimus on myös pyrkinyt ravistelemaan totunnaisia käsityksiä yksikielisyysmielenlaadun ensisijaisuudesta. Maailmanlaajuisesta ja ihmisten arkisen vuorovaikutuksen näkökulmasta katsottuna nimittäin ennemminkin jonkinlainen plurilingvaalisuus on tavanomaista. Tavanomaista on myös se, että plurilingvaalit yksilöt käyttävät hallitsemiaan resursseja limittäin vuorovaikutustilanteissa. Seuraava esimerkki on Vastaantulo-hankkeen aineistosta. Siinä Edward ja Raphael ovat ratkaisemassa matematiikan tehtävää.

63 Ks. Blommaert ym. 2012.

64 Ndhlovu & Makalela 2021.

65 Clyne 2008.

66 Piller 2016, 98–100.

67 Esimerkiksi arvioinnin käytännöistä, ks. Gorter & Cenoz 2017.

68 Ks. esim. Alisaari ym. 2019 sekä Suuriniemi ym. 2021.

Edward Just one mistake, se on se on pieni mistake, ei mitään.  
 Raphael Joo mutta se on mistake. Se on vielä mistake.  
 Ei ole pieni tai iso, se on mistake. Älä yritä!

Katkelmassa Edward ja Raphael liukuvat hyvin sujuvasti englannin ja suomen välillä. Esimerkki osoittaa hyvin sen, että matemaattiset käytänteet kuten virheen etsiminen ja korjaaminen kuuluvat oppituntikeskusteluun. Tässä tapauksessa oppilaat turvautuvat limittäiskieleilyyn, joka on erityisesti plurilingvaaleille kielenkäyttäjille tyypillinen tapa käyttää kieltä hyvin joustavasti. Limittäiskieleily onkin yksi lukuisista uudiskäsitteistä, joilla on pyritty kuvaamaan tutkimuksen monipuolistuttua käsitystä monikielisydestä. Limittäiskieleilyn tekee tämän kokoelman kannalta kiinnostavaksi sen tiivis kytkeytyminen pedagogiikkaan. Plurilingvaalien joustavat kieleilyn tavat on myös mahdollista jalostaa pedagogisiksi käytänteiksi, jotka voivat tukea monikielisen oppijan koulupolkua ja identiteettiä.

Limittäiskieleilyyn liittyvää nostetta on myös kritisoitu ja kyseenalaistettu erityisesti sen käänteentekevää voimaa.<sup>69</sup> Joustavien, oppilaiden erilaiset resurssit huomioivien kielellisten käytänteiden on ajateltu rakentavan uudenlaisia subjektiviteetteja, antavan äänen vähemmistöön kuuluville oppilaille, muokkaavan oppilaan kognitiivisia rakenteita, parantavan hänen hyvinvointiaan ja suoritustasoaan ja lopulta muovaavan eriarvoisesta yhteiskunnasta paremman paikan elää.<sup>70</sup> Kritiikin ytimessä on yhtäältä usko kielenkäyttötapojen yksioikoiseen käänteentekevään voimaan. Toisaalta taas kritisoidaan sitä, että voimallisesti limittäiskielisiä työskentelytapoja luokkahuoneisiin ajamalla saatetaan sivuuttaa tärkeitä pohdintoja, joita luokkahuoneiden ja koulun kielivalintoihin liittyy. Monikielistyvä koulu toimii kuitenkin yhteiskunnassa, jonka toiminta perustuu yksikielisiin instituutioihin.

Tämän teoksen luvussa 4 Maria Ahlholm ja Irina Piippo havainnollistavat uuden kielen oppimisen alkuvaihetta konstruktiokieliopillisen

69 Ks. Jaspers 2018.

70 Emt. 3.

ajattelun kannalta. Luku keskittyy transitiivikonstruktion eli objektilauseeseen (*soitan huuliharppua, ostan matkalipun*) ja avaa siten kielen perusrakenteiden oppimista. Vaikka luvun huomio on kielen rakenteissa, kirjoittajat osoittavat, kuinka mutkikkaitakin kieliopillisia ilmiöitä opitaan parhaiten jokapäiväisissä skeemoissa, joissa kielellinen ilmaus kiinnittyy tuttuun toimintakontekstiin.

Kielen rakenteiden oppimiseen keskittyy myös luku 5, jossa Anni Ratilainen tarkastelee struktuureja ja pelillisyyttä alakoululaisten kielenoppimisessa. Samaan tapaan kuin arjen toistuvat skeemat, myös esimerkiksi lautapelit voivat tarjota oppimisen kannalta oivallisia muotteja vuorovaikutukselle. Ratilainen keskittyy vuorovaikutteiseen ryhmänä pelattavaan Kalapeliin ja analysoi, millaista puhetta oppilas tuottaa pelissä ja millainen rooli opettajalla on pelitilanteissa. Ratilainen toteaa, että opettajan rooli oli erityisen keskeinen tarjoutumien hyödyntämisessä. Peli itsessään tarjosi mahdollisuuksia kielenoppimiselle, mutta näitä mahdollisuuksia käytettiin hyödyksi useammin, kun opettaja oli läsnä.

Luokkahuoneen toiminnan struktuureihin liittyy myös käytännön kielipedagogiikkaa esittelevä tietolaatikko, jossa tutustutaan valmistavan luokan aamurutiineihin. Maria Ahlholm, Ninni Lankinen ja Salla-Maaria Suuriniemi avaavat aamurutiinien käyttöä inhimillisen toiminnan skemaattisen rakenteen näkökulmasta ja havainnollistavat tarkemmin yhden ajan ja säänilmauksiin keskittyvän aamurutiinin kielipedagogista antia.

Luvussa 6 siirrytään tarkastelemaan myöhään alkavaa lukutaitoa aikuisten lukutaitokoulutuksen näkökulmasta. Aineistoesimerkeissä Irina Piippo ja Sanna Markkanen havainnollistavat vuorovaikutuksen monikanavaisuuden roolia lukutaitokoulutuksen luokkahuoneissa ja avaavat erityisesti visuaalisten tekstien tulkintaa. Aiemmissa luvuissa esitellyt periaatteet kuten arjen skeemoihin kytkeytyvä kielenkäyttö ja rutiinit ovat keskeisiä myös aikuisten lukuoppijoiden pedagogiikassa.

Luvussa 7 tarkastellaan alakoulun valmistavan opetuksen ryhmän vuorovaikutusta ja erityisesti istumajärjestyksen vaikutusta alkavan kielitaidon tukemiseen. Miina Gustafsson ja Maria Ahlholm tarkastelevat

aineistoa, jossa oppilaat on järjestetty osalla tunneista ryhmäpöytien ääreen ja osalla tunneista pulpettiriveihin. Kirjoittajat havainnollistavat aineistonsa avulla, kuinka erilaiset istumajärjestykset rajaavat ja mahdollistavat vuorovaikutusta.

## Matematiikkakin on kieli

Kielentutkimuksen näkökulmat ovat avartuneet myös sen suhteen, mikä lukeutuu kieleksi. Vastasaapuneiden luokkahuoneissa ei-kielelliset vuorovaikutuksen kanavat eleet ja ilmeet ovat tärkeä osa viestintää. Yhä selkeämpi kuva kielen kontekstuaalisista erityispiirteistä on myös kiinnittänyt tutkijoiden huomion eri tiedonalojen tyypillisiin kielenkäyttötapoihin. Tässä kokoelmassa paneudumme erityisesti matematiikan kieleen.

Perusopetuksen oppiaineita opiskeltaessa vietetään paljon aikaa matematiikan parissa. Alkuaan koulumatematiikkaa kutsuttiin laskennoksi ja sitä se opiskelun alkuvaiheessa usein onkin. Lukuja lasketaan yhteen, vähennetään toisistaan, kerrotaan ja jaetaan. Voisi kuvitella, että varsinkin ensimmäisillä luokilla matematiikan tunteilla kielellä ei ole niin suurta merkitystä. Mutta vaikka lukemista vasta harjoitellaan, niin matematiikan puhuttu kieli on jo tärkeässä roolissa. Kun tehtävänä on esimerkiksi harjoitella kertolaskua kolme kertaa neljä, oppilas pohtii piirtääkö hän kolme neljän kukan kimppeä vai neljä kolme kukan kimppeä. Kumpaakohan tehtävässä mahdettiin tarkoittaa? Kertolasku on tyypillisesti sellainen laskutoimitus, jossa kielelliset ilmaisut ovat eri kielissä hyvin vaihtelevia ja vaikka kertolaskun vaihdannaisuus huomioiden lasku antaa lopulta saman lopputuloksen 12 kukkaa, kuvallisesti esitettynä on kyse kahdesta erilaisesta tapauksesta. Opintojen edetessä mukaan tulevat sitten sanalliset tehtävät ja matematiikka sijoitetaan arjen kontekstiin. Mutta kenen arjesta on kyse? Ovatko kukkien istutus, kauppahallissa ostosten teko, veneily tai marjojen poiminta tuttuja kaikille? Uudet kontekstit tuovat uutta sanastoa ja joskus matemaattinen sisältö saattaa hämartyä muiden asioiden taustalle. Lisäksi matematiikassa opitaan paljon käsitteitä, ja riippuen aiheesta osaa niistä voidaan kuvata symboleilla. Matematiikan kieli on rikasta ja osin omanlaistaan.

Oppitunneilla kielten moninaisuus liittyy usein siihen, että opetuksessa ja oppimisessa kielellä on kolme ulottuvuutta.<sup>71</sup> Ensimmäisenä ulottuvuutena on kyseisen oppitunnin erikoisalan kieli käsitteineen ja merkin­toineen – puhutaan matematiikan kielestä tai fysiikan kielestä. Oppimateriaalit ja opettajan opetuspuhe nostavat esiin tämän ulottuvuuden. Eri­tyisesti yläkoulun aineenopiskelussa opettajan tehtävänä on avata oman tiedonalansa terminologiaa ja käsitteistöä oppilaille opetuspuheen ja op­pimateriaalien selittämisen kautta.<sup>72</sup> Toisena kielen semanttisena ulottu­vuutena oppitunnilla ovat kaikki nimetyt kielet, joita osallistujat osaavat ja joihin he ovat sosiaalistuneet. Näiden mukana tulee erilaisia lingvistisiä järjestelmiä: on esimerkiksi suffikseja suosiva suomen kieli yhdyssanoineen ja toisaalta germaanisten kielten analyyttiset rakenteet lukuisine pre­positioineen. Usein juuri äidinkieli on oppilaan ajattelun ja ongelmanrat­kaisun kieli. Äidinkieli on mukana oppimistapahtumassa joko hiljaisena tai äänekkäänä riippuen siitä, voiko sillä jakaa ajatuksia muiden kanssa. Edellisten lisäksi oppitunnilla kuuluu kielen kolmas ulottuvuus, kielen so­siaalinen ja tilannesidonnainen ulottuvuus. Yhteiset keskustelut tapahtu­vat kielellin, usein limittäiskielellin niin, että merkityksiä rakennetaan monen eri nimetyn kielen resursseilla ja aina myös multimodaalisesti nonverbaalin ja verbaalin rajaa ylittäen. Kieleily on läsnä, kun keskustel­laan yhdessä, opettaja ohjaa, oppilaat vuorovaikuttavat keskenään ja esi­merkiksi matematiikassa kuullaan matikkapuhetta.<sup>73</sup>

Teoksen matematiikkaosion avaa luvussa 8 Päivi Portaankorva-Koi­visto kuvaamalla matematiikan kielen moni-ilmeisyyttä. Vaikka mate­matiikan kieli nähdään helposti sen symbolisen ulottuvuuden vuoksi universaalina, varsinainen matematiikan taito rakentuu moni-ilmeisestä kokonaisuudesta käsitetietoa, määrittelytaitoja ja matemaattisia työsken­telytapoja, jotka vaativat varsin monipuolista kielitaitoa. Portaankor­va-Koivisto painottaakin matematiikan kielentämisen tärkeyttä mate­matiikan akateemiseen kielitaitoon sosiaalistuttaessa ja esittelee keinoja tällaisten työtapojen tuomiseksi luokkahuoneisiin.

71 Ks. Ahlholm & Portaankorva-Koivisto 2018.

72 Saario 2012, 239–243.

73 Esim. Lilja 2014.



Matematiikan kielentäminen ja kielten limittäisyys on teemana myös Maria Ahlholmin ja Silja Rajamäen käytännön kielipedagogiikkaa käsittelevässä tietolaatikossa. Siinä kirjoittajat havainnollistavat siirtymisiä kielestä toiseen neljän keskusteluesimerkin kautta. Esimerkeissä oppilaat neuvottelevat matemaattisten käsitteiden merkityksistä ääneen työparinsa tai vain itsensä kanssa. Ääneen ajateltu matematiikkapuhe tarjoaa opettajalle informaatiota oppilaiden tiedonalan käsitteiden omaksumisesta.

Luvussa 9 Niina Lilja havainnollistaa matematiikan oppimisen ja opettamisen multimodaalisuutta. Multimodaalisuus on kiinteä osa vuorovaikutusta konteksteissa, joissa osanottajien yhteiset kielelliset resurssit ovat niukat. Lilja osoittaa yläkoulun matematiikan oppitunneilta kerätyn aineiston avulla, että multimodaalisuus on olennainen osa myös matematiikan tiedonalan kieltä. Hän tarkastelee erityisesti oppilaiden kehollista toimintaa heidän vastatessaan opettajan esittämiin kysymyksiin. Opettajat sanoittavat oppilaiden kehollista toimintaa ja tarjoavat tällä tavalla kielellisiä malleja vastaamiseen. Lilja painottaa, että on hyvin tärkeää tiedostaa ja hyväksyä keholliset vastaamisen ja osallistumisen keinot osaksi luokkahuonevuorovaikutusta.

Monikielissä luokkahuoneissa opettajia usein mietityttää kielenkäyttö, johon heillä ei ole pääsyä. Luvussa 10 Irina Piippo ja Ninni Lankinen tarkastelevat matematiikan opiskeluun liittyvää esimerkkiä, jossa kahden oppilaan keskinäisessä vuorovaikutuksessaan käyttämä kieli voidaan tulkita rumaksi tai epäsovivaksi. Oppilaiden omakielisen pulpettipuheen analyysi auttaa osaltaan ymmärtämään koulukielen oppimisen vaiheita: kyseessä on pitkä prosessi, joka kestää paljon valmistavaa vuotta kauemmin. Luvun loppuun kirjoittajat pohtivat limittäiskieleilyn pedagogiikan keinoja tukea oppiainekohtaisen kielitaidon kehittymistä.

Monikielisen pedagogiikan käytänteitä avaavat myös Elisa Repo, Niina Kekki ja Jenni Alisaari tietolaatikossaan. Näkökulma purkaa monikieliseen pedagogiikkaan liittyviä uskomuksia sekä esittelee monikielisen pedagogiikan puolesta puhuvaa tutkimusnäyttöä ja pedagogiikan tueksi tuotettuja kotimaisia aineistoja. Tietolaatikon konkreettisia tehtäväideoita voi hyödyntää sisältötiedon oppimisessa ja monikielisyystietouden kasvattamisessa.

Oppilaiden matematiikan tunneilla tekemiä kysymyksiä analysoidaan luvussa 11. Maija Jonkka tarkastelee valmistavan yläkoululuokan oppilaiden tekemien kysymysten funktioita Vastaantulo-hankkeessa kerätyn aineiston pohjalta. Jonkan analyysistä piiryy kuva siitä, kuinka oppilaiden esittämät kysymykset hiljalleen muokkautuvat kielitaidon kasvaessa. Esimerkiksi asiasisältöä koskevia tiedustelukysymyksiä esittivät lähinnä oppilaat, joiden kielitaito oli kaikkein pisimmällä. Avunpyyntökysymyksiä esitettiin paljon. Näissä nonverbaalin viestinnän rooli ja toisaalta opettajan apu ongelmakohtaan paikantamisessa korostui erityisesti oppijoilla, joilla suomen kieleen sosiaalistuminen oli vasta alussa.

Luvussa 12 Päivi Portaankorva-Koivisto palaa kielitietoisien matematiikan opetukseen liittyvien kysymysten äärelle ja vetää yhteen monikielisen ryhmän opettajaa auttavia käytänteitä. Hän analysoi matematiikan kielellisiä piirteitä ja havainnollistaa matematiikan erilaisia esitysmuotoja ja niiden ilmenemistä matematiikan tehtävissä ja kytkee nämä opettajan oppituntitoimintaan ja opetuspuheeseen. Portaankorva-Koivisto kiteyttää tämän teoksen matematiikkalukujen ja aiemman tutkimuksen pohjalta joukon pedagogisia toimintatapoja, joita opettajan kannattaa ottaa käyttöön.

## **Lopulta on kyse oikeudenmukaisuudesta**

Limittäiskieleilyn pedagogiikkaan liittyy myös vahva sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ulottuvuus. Kielellisistä näkökulmista ei kuitenkaan useinkaan tarkastella laajempia rakenteellisia kysymyksiä, joita eriarvoisuuden ja syrjinnän taustalla on. Luvussa 13 Anna-Leena Riitaoja ja Irina Piippo paneutuvat osallisuuden kysymyksiin ja siihen, kuinka edistää yhdenvertaisuustyötä koulussa. Riitaojan ja Piipon lähestymistapa ammentaa feministisestä, jälkikolonialistisesta ja antirasistisesta tutkimusperinteestä. Kirjoittajat havainnollistavat, kuinka normatiiviset oletukset synnyttävät syrjintää ja muodostavat ilmenemismuotoja, joita on usein hankala tunnistaa rakenteelliseksi syrjinnäksi. He myös avaavat koulun moninaisia yhteiskunnallisia rooleja ja yhdenvertaisuustyön nivelmistä niihin. Riitaoja ja Piippo peräänkuuluttavat siirtymää kulttuuri- ja erokeskeisestä lähestymistavasta kohti ”hienosyisempää ymmärrystä,

jossa tunnustetaan erilaisiin subjektipositioihin liittyvät eriarvoisuudet, identiteettien kerroksellisuus ja kulttuurien sisäinen moninaisuus.” Rakenteellisten eriarvoisuuksien purkaminen ei ole yksinkertainen tehtävä, mutta se alkaa jokaisesta luokkahuoneesta.

Oppilaiden moninaiset kulttuuriset identiteetit ja käytänteet ovat esillä myös tietolaatikossa, jossa Marja Salerto esittelee kulttuurien voisiemppyrän käyttöä luokkahuonetyöskentelyssä. Kirjan päättää Maria Ahlholmin kielipoliittinen näkökulma, jossa pohdiskellaan, voiko inkluusiopuhe toimia itseään vastaan ja mitä kielellisiä muotoja yhteiskunnallinen vallankäyttö voi ottaa silloin, kun viime kädessä jaetaan yhteistä rahapottia. Kriittinen reflektio on erityisesti tarpeen silloin, kun tutkimuksen fokuksessa ovat yhtäikaa vastasaapuneet, koulu ja kielellinen sosialisatio.

## Lähteet

- Aalto, Eija (2019) *Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aalto, Eija & Mirja Tarnanen (2015) Approaching pedagogical language knowledge through student teachers: Assessment of second language writing. *Language and Education* 29:5, 400–415.
- Aalto, Eija & Mirja Tarnanen (2017) Negotiating language across disciplines in pre-service teacher collaboration. *European Journal of Applied Linguistics*, 5:2, 245–271.
- Aalto, Eija & Mirja Tarnanen & Hannu L.T. Heikkinen (2019) Constructing a pedagogical practice across disciplines in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education* 85, 69–80.
- Ahlholm, Maria (2015) Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. Teoksessa Jyrki Kalliokoski, Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 93–112.
- Ahlholm, Maria & Ninni Lankinen (toim.) (2021) Vastaantulo – Meeting in the middle 2017–2019. Valmistavaa opetusta tutkivan ja kehittävän hankkeen blogi. Helsingin yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/> (haettu 23.2.2023).
- Ahlholm, Maria & Päivi Portaankorva-Koivisto (2018) The language factor – What exactly is it? Bilingual speakers of Russian and Finnish solving mathematical tasks. *Nordic Studies in Mathematics Education* 23:3–4, 101–123.
- Alisaari, Jenni & Leena Maria Heikkola & Emmanuel O. Acquah & Nancy Commins (2019) Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers’ beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58.
- Andonov, Leena (2013) Valmistavan opetuksen vuosi – Merkitysneuvotteluja kielestä ja identiteetistä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 44:3, 299–312.
- Blommaert, Jan & Sirpa Leppänen & Massimiliano Spotti (2012) Endangering multilingualism. Teoksessa Jan Blommaert, Sirpa Leppänen, Päivi Pahta & Tiina

- Räsänen (toim.) *Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 1–21.
- Clyne, Michael (2008) The monolingual mindset as an impediment to the development of plurilingual potential in Australia. *Sociolinguistic Studies* 2:3, 347–366.
- Collier, Virginia P. & Thomas P. Wayne (2017) Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics* 37, 203–217.
- Ennsner-Kananen, Johanna & Maria Ruohotie-Lyhty (2022) 'I'm a foreign teacher': Legitimate positionings in the stories of a migrant teacher. *Journal of Education for Teaching*.
- Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. (2003) Alkuteos (2001): The Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Euroopan neuvosto. Helsinki: WSOY.
- García, Ofelia & Ricardo Otheguy (2020) Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23:1, 17–35.
- Gorter, Durk & Jasone Cenoz (2017) Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education* 31:3, 231–248.
- Halonen, Mia (2009) Puhutun kielen variantit resurssina monikielisten koululaisten kirjoitelmissa. *Virittäjä* 113:3, 329–355.
- Halonen, Mia & Marja Kokkonen (2008) ”Loppu-ännät puuttuu!” ”Toivotaan sujuvaa puhetta!” Lapsi- ja aikuisoppijoiden kielenoppimis- ja arviointikontekstien erot. Teoksessa Johanna Tanner & Marja Kokkonen (toim.) *Suomenopetus, kielitaito ja tutkimus*. Kakkoskieli 6. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos, 109–139.
- Harju-Autti, Raisa & Marita Mäkinen & Kaisu Rättyä (2022) Things should be explained so that the students understand them': Adolescent immigrant students' perspectives on learning the language of schooling in Finland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25:8, 2949–2961.
- Harju-Autti, Raisa & Hanna-Maija Sinkkonen (2020) Supporting Finnish language learners in basic education: Teachers' views. *International Journal of Multicultural Education* 22:1, 53–75.
- Harjunpää, Laura (2001) Venäjän- ja suomenkielisten lasten kertomusten analyysia. Teoksessa Taija Nieminen (toim.) *Vuorovaikutus ja suomen kielen oppiminen*. Kakkoskieli 3. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 127–172.
- Helkiö, Noora (2021) Kehollinen toiminta opetuskeskustelun tukena valmistavassa opetuksessa. Julkaisussa Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet – Plurilingualism in the school*. AFinLA-e 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 141–165.
- Honko, Mari (2013) *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito. Toisen sukupolven suomi ja Si-verrokki*. Acta Universitatis Tamperensis 1865 / Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1346. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Honko, Mari (2021) Kirjoittamisen tarkkuuden kehittyminen ja yhteys kirjoittajan kokonaiskielitaitoon alakouluikässä. Teoksessa Anneli Pajunen & Mari Honko (toim.) *Suomen kielen hallinta ja sen kehitys. Peruskoululaiset ja nuoret aikuiset*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 302–366.
- Honko, Mari & Sanna Mustonen (2018) *Tunne kieli. Matka maailman kielisiin ja kielitietoisuuteen*. Finn Lectura: Helsinki.
- Honko, Mari & Sanna Mustonen (2020) Miten monikielisyys ja kielitieteiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? *Journal of Early Childhood Education Research* 9:2, 522–550.
- Iskanius, Sanna (2006) *Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Jalava, Antti (1988) *Mother tongue and identity: Nobody could see that I was a Finn.* Teoksessa Tove Skutnabb-Kangas & Jim Cummins (toim.) *Minority education: From shame to struggle.* Clevedon: Multilingual Matters, 161–166.
- Jasper, Jürgen (2018) The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication* 58, 1–10.
- Kalliokoski, Jyrki (2005) Moniäänisyys ja koherenssi suomea toisena kielenä kirjoittavien teksteissä. Teoksessa Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.) *Referointi ja moniäänisyys.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 224–257.
- Kalliokoski, Jyrki (2008) Suomi toisena kielenä ja koulussa kirjoittaminen. Teoksessa Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 349–370.
- Kalliokoski, Jyrki (2009) Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa ja monikielisessä maailmassa. *Virittäjä* 113:3, 435–443.
- Kuukka, Katri (2009) *Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa. ”Sen yhteisen hyvän löytäminen”.* Tampere: Tampereen yliopisto.
- Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1705/2009 § 5 (1114/2021). Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20091705> (haettu 6.2.2023).
- Lankinen, Ninni (2010) Monikielisyys helsinkiläistyttöjen vuorovaikutuksen resurssina. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Latomaa, Sirkku (2007) Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – Opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. Teoksessa Minna-Riitta Luukka & Sari Pöyhönen (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittinen projektin loppuraportti.* Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 317–368. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3304-3> (haettu 23.2.2023).
- Lehtimaja, Inkeri (2001) Kielten vaihtelu kaksikielisessä opetuksessa. Teoksessa Taija Nieminen (toim.) *Vuorovaikutus ja suomen kielen oppiminen.* Kakkoskieli 3. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 259–297.
- Lehtimaja, Inkeri (2007) Viittaaminen ja tehtäväjaksojen siirtymäkohdat. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi.* Helsinki: Gaudeamus, 139–155.
- Lehtimaja, Inkeri (2008) Toisen oppilaan vuoron kierrätys S2-luokkahuoneessa. Teoksessa Johanna Tanner & Marja Kokkonen (toim.) *Suomenopetus, kielitaito ja tutkimus.* Kakkoskieli 6. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos, 21–38.
- Lehtimaja, Inkeri (2012) *Puheen suuntia luokkahuoneessa: Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla.* Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehtinen, Tuija (2002) *Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla.* Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 181. Turku: Turun yliopisto.
- Lehtonen, Heini (2008) Maahanmuuttajataustaisten koululaisten monet kielet. Teoksessa Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa: Kouluikäisten kieli 2000-luvulla.* Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 103–124.
- Lehtonen, Heini (2015) *Tyyliellen: Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä.* Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehtonen, Heini (2021) Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. Teoksessa Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet – Plurilingualism in the school.* AFinLA-e 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 70–90.
- Lilja, Niina (2014) *Matematiikka vai suomea? S2-oppiloiden oma-aloitteiset kysymykset peruskoulun matematiikan oppitunneilla.* Teoksessa Maarit Mutta, Pekka Lintunen, Ilmari Ivaska & Pauliina Peltonen (toim.) *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät. Language users of tomorrow.* AFinLAN vuosikirja 2014 vol. 72. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 25–48.

- Lilja, Niina & Emilia Luukka & Sirkku Latomaa (2017) Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. Teoksessa Sirkku Latomaa, Emilia Luukka & Niina Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAN vuosikirja 2017 vol. 75. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 11–29.
- Lilja, Niina & Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula 2019. Luokkahuone kielipoliittisena ja kielikoulutuspoliittisena tilana. Teoksessa Taina Saarinen, Pirkko Nuolijärvi, Sari Pöyhönen & Teija Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 175–197.
- LS-aineisto 2011–2016. Long Second: Suomen kielen kehittyminen alakoulun valmistavalla luokalla (2011–2016). Koneen Säätiö ja Helsingin yliopisto. <https://blogs.helsinki.fi/kielen-ja-kirjallisuuden-didaktiikan-tutkimus/tutkimushankkeet/long-second/> (haettu 23.2.2023).
- Lylly, Taru (2008) Opettajien kokemuksia tekstien arvioinnista peruskoulussa. Teoksessa Johanna Tanner & Marja Kokkonen (toim.) *Suomenopetus, kielitaito ja tutkimus*. Kakkoskieli 6. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos, 141–162.
- Mustonen, Sanna (2015) *Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mård-Miettinen, Karita & Anu Palojärvi & Åsa Palviainen (2015). Kaksikielisen pedagogiikan toteuttaminen päiväkodissa. Teoksessa Jyrki Kalliokoski, Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: Vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 130–150.
- Ndhlovu, Finex & Leketi Makalela (2021) *Decolonising multilingualism in Africa: Recentering silenced voices from the global south*. Bristol: Multilingual Matters.
- OKM (2022) *Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi*. Owlgroup 17.3.2022. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. [https://owlgroupp.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen\\_arviointi\\_170322.pdf](https://owlgroupp.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen_arviointi_170322.pdf) (haettu 23.2.2023).
- Opetushallitus (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2015) *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. Opetushallituksen määräys 57/011/2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2017) *Perusopetukseen valmistava opetus*. Esite. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen-valmistava-opetus.pdf> (haettu 6.2.2023).
- Opetushallitus (2023). Ukrainasta paenneiden lasten ja nuorten oppimisen tukeminen perusopetuksessa (Päivitetty 9.1.2023). <https://www.oph.fi/kehittaminen/ukrainasta-paenneiden-lasten-ja-nuorten-oppimisen-tukeminen-perusopetuksessa> (haettu 6.2.2023).
- Pajunen, Anneli & Mari Honko (2021) Unelmieni päivä -sanasto kehityksellisestä näkökulmasta. Teoksessa Anneli Pajunen & Mari Honko (toim.) *Suomen kielen hallinta ja sen kehitys. Peruskoululaiset ja nuoret aikuiset*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 61–107.
- Parkvall, Mikael (2015) *Sveriges språk i siffror: Vilka språk talas och av hur många?* Tukholma: Morfem.
- Paulsrud, Bethanne & Harriet Zilliacus & Lena Ekberg (2020) Spaces for multilingual education: Language orientations in the national curricula of Sweden and Finland. *International Multilingual Research Journal* 14:4, 304–318.
- Perusopetusasetus (852/1998) 3 §. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> (haettu 6.2.2023).
- Piippo, Irina (2021) Muuttuvat näkökulmat monikielisyyteen. Teoksessa Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet – Plurilingualism in the school*. AFinLA-e 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 21–43.

- Piller, Ingrid (2016) *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics*. New York: Oxford University Press.
- Rapatti, Katriina (2009) Taitavaksi kirjoittajaksi kasvaminen oppiaineiden yhteisenä tavoitteena. Teoksessa Ilona Kuukka & Katriina Rapatti (toim.) *Yhteistä kieltä luomassa: Suomea opetteleva opetusryhmäsäni*. Helsinki: Opetushallitus, 46–52.
- Rapatti, Katriina (2015) Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa. Teoksessa Anna-Kaisa Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä - Näkökulmia kielikasvatukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2015:15. Helsinki: Opetushallitus, 55–62.
- Reiman, Nina (2011) Transitiivikonstruktio ikkunana syntaksin kehitykseen: Infiniittiset rakenteet ja passiivi taidon indikaattoreina S2-oppijoiden teksteissä. Teoksessa Esa Lehtinen, Sirkku Aaltonen, Merja Koskela, Elina Nevasaari, Mariann Skog-Södersved (toim.) *AFinLA-e 3*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 142–157.
- Reiman, Nina (2014) Yläkoulun S2-oppilaiden transitiivi-ilmausten käyttö Eurooppalaisen viitekehityksen taitotasolla. *Läshivördlusi – Läshivertailuja* 2.4, 183–220.
- Reiman, Niina & Sanna Mustonen (2010) Yläkoulun suomi toisena kielenä -oppilaiden kirjoittamistaito. *Kasvatus* 41:2, 143–153.
- Routarinne, Sara & Maria Ahlholm (2021) Developing requests in multilingual classroom interaction: A case of second language development in middle childhood. *Applied Linguistics* 42:4, 765–790.
- Saario, Johanna (2012) *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet: Toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Salo, Raimo (2014) *Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Shestunova, Tatsiana (2019) Multilingualism in the Finnish preparatory classroom – Does it exist? Julkaisussa Maria Kok, Henna Massinen, Ilja Moshnikov, Esa Penttilä, Susanna Tavi & Laura Tuomainen (toim.) *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive - Piemmö kielet elävinny*. AFinLAN vuosikirja 2019 vol. 77. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 60–76.
- Shestunova, Tatsiana (2022) Teachers' challenges in preparatory classes: A socio-ecological perspective. *Teachers and Teaching* 28:4, 496–515.
- Skollag SFS nr 2010:800, 3 kap. 12a §. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800#K2](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800#K2) (haettu 23.2.2023).
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981) *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1988) Multilingualism and the education of minority children. Teoksessa Tove Skutnabb-Kangas & Jim Cummins (toim.) *Minority education: From shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters, 9–44.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkkojulkaisu]. ISSN=1797–5379. Helsinki: Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/vaerak/index.html> (haettu 17.12.2021).
- Suuriniemi, Salla-Maaria (2019) Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa. Teoksessa Maria Kok, Henna Massinen, Ilja Moshnikov, Esa Penttilä, Susanna Tavi & Laura Tuomainen (toim.) *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive - Piemmö kielet elävinny*. AFinLAN vuosikirja 2019 vol. 77. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 42–59.
- Suuriniemi, Salla-Maaria & Maria Ahlholm & Visajaani Salonen (2021) Opettajien käsitykset monikielisytydestä: Heijastumia koulun kielipolitiikasta. Teoksessa Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet – Plurilingualism in the school*. AFinLA-e 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 44–69.
- Suuriniemi, Salla-Maaria & Henri Satokangas (2021) Linguistic landscape of Finnish school textbooks. *International Journal of Multilingualism*, 1–19.

- Tarnanen, Mirja (2010) Kohti toiminnallisempaa kielitaidon arviointia. Teoksessa Hanna Tani & Leena Nissilä (toim.) *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus, 148–158.
- Tarnanen, Mirja & Eija Aalto (2012) Oppimisen resurssina heikko kirjoittamisen taito. Teoksessa Lea Meriläinen, Leena Kolehmainen & Tommi Nieminen (toim.) *Monikielinen arki*. AFinLAN vuosikirja 2012 vol. 70. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 91–112.
- Tarnanen, Mirja & Åsa Palviainen (2018) Finnish teachers as policy agents in a changing society. *Language and Education* 32:5, 428–443.
- Venäläinen, Salla & Tanja Laimi & Saana Seppälä & Taneli Vuojus & Mikko Viitala & Maria Ahlholm & Sirkku Latomaa & Karita Mård-Miettinen & Markku Nirkkonen & Mari Huhtanen & Jari Metsämuuronen (2022) *Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia. Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja 19:2022. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Vesaranta, Helena (2022) *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän arviointi opettajien käsityksissä*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Vipunen - opetushallinnon tilastopalvelu: Esi- ja perusopetus. Erityinen ja tehostettu tuki. <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Erityinen-ja-tehostettu-tuki.aspx> (haettu 23.2.2023).
- Voipio-Huovinen, Sanna & Maisa Martin (2012) Problematic plurilingualism – Teachers’ views. Teoksessa Jan Blommaert, Sirpa Leppänen, Päivi Pahta & Tiina Räisänen (toim.) *Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 96–118.
- Yli-Piipari, Marjo (2021) Venäjänkielinen alakoululainen suomen rakenteiden oppijana: Omistustilanteeseen ja kieltolanteeseen kehittyminen oppimisen alkuvaiheessa. Julkaisussa Maria Ahlholm & Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet – Plurilingualism in the school*. AFinLA-e 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 113–140.



## 2 Vastasaapuneiden opetus Suomessa: käytänteet ja ideaalit

**Maria Ahlholm & Sirku Latomaa**

Suomi on suhteellisen uusi maahanmuuttomaa, jossa kulttuurisen ja kielellisen moninaistumisen uusin aalto alkoi vasta 1990-luvulla. Verrattuna Keski- ja Etelä-Eurooppaan tai esimerkiksi Ruotsiin maahanmuuttajien määrä on kasvanut Suomessa verrattain hitaasti. Euroopan liberaaleinta maahanmuuttopolitiikkaa on pitkään edustanut naapurimaamme Ruotsi. Usein on selitetty, että sodilta säästyneellä maalla on ollut monenlaisia voimavaroja myös maahanmuuttoa koskeviin kysymyksiin. Siellä monikielistyminen on ollut voimakasta aina 1970-luvulta alkaen. Tällä hetkellä Ruotsin kymmenestä miljoonasta asukkaasta kaksi miljoonaa on muualla kuin Ruotsissa syntyneitä. Irakissa syntyneet ovat nousseet suomalaistaustaisia maahanmuuttajia suuremmaksi etniseksi ryhmäksi.<sup>1</sup> Ruotsin kaltaisia pitkän maahanmuuttohistorian maita kannattaakin tarkastella, kun mietitään, miten Suomessa tulisi muovata koulun rakenteita uudessa tilanteessa, jossa perinteisesti yksikieliseen kouluinstituutioon tulee kymmenten eri äidinkielen puhujia ilman koulukielen taitoa.

Parin viime vuosikymmenen aikana myös suomalaisten koulujen arki on monikielistynyt huomattavasti. Koulujen kielitilanteen erityispiirteenä on pitkään ollut venäjää ja viroa puhuvien uusien oppilaiden suuri määrä. Pääkaupunkiseutua koskevan tilastoennusteen<sup>2</sup> mukaan

---

1 SCB 2020.

2 Helsingin kaupunki 2019.

venäjä pysyy puhujamäärältään suurimpana maahanmuuttajakielenä ja venäjää ja viroa puhuvien määrä kasvaa edelleen absoluuttisin luvuin kuvattuna. Seuraavien kahden vuosikymmenen aikana näiden naapuri-kielten suhteellinen osuus kuitenkin pienenee ja arabiaa puhuvien osuus pääkaupunkiseudun asukkaista puolestaan kasvaa. On huomattava, että kielitilastojen ”vieraskieliset” ovat useimmissa tapauksissa monikielisiä oppilaita, jotka puhuvat äidinkieleksi merkityn kielenensä ohella suomea tai ruotsia. Suomea uutena kielenä opiskelevien koululaisten ryhmässä arabia kuitenkin näyttäytyy merkittävänä lähtökielenä, ja arabiaa äidin-kielensä puhuvien oppilaiden määrän kasvu näkyy uusimpien selvitysten mukaan valmistavissa luokissa.<sup>3</sup>

Tässä luvussa kuvaamme oppivelvollisuusikäisille tarkoitettun perusopetukseen valmistavan opetuksen suomalaista lähihistoriaa viranomaisdokumenttien, suositusten, selvitysten ja kehittämishankkeiden raporttien valossa. Sen jälkeen haemme muutamia vertailukohtia tarkastelemalla uusia kansainvälisiä vastasaapuneiden opetusta koskevia tutkimuksia ja kehittämishankkeita. Lopuksi vertaamme tutkimusten tuloksia suomalaisen valmistavan opetuksen käytänteisiin ja kokoamme huomioita tärkeimmistä kehittämiskohteista.

## Valmistavan opetuksen taustaa, tavoitteita ja käytänteitä

Vastasaapuneille oppilaille on tarjottu valmistavaa opetusta jossain muodossa ja jollain nimellä aina 1970-luvulta saakka. Suomeen 1970- ja 1980-luvuilla Chilestä ja Vietnamista tulleille oppivelvollisuusikäisille pakolaisille järjestettiin opetusta omassa ryhmässä ennen yleisopetukseen siirtymistä. Toimintaa värittivät hallinnollinen kirjavuus ja monet ad hoc -ratkaisut, joihin jouduttiin turvautumaan. Joustavien ja nopeiden ratkaisujen tekeminen oli uudessa tilanteessa haasteellista. Sosiaali- ja terveysministeriön Pakolaisopetuksen työryhmä teki vuonna 1983 useita ehdotuksia järjestelyjen kehittämiseksi. *Eriytettyä alkuopetusta* tuli antaa, mikäli oppilailla ei ollut ”kielellisiä, tiedollisia tai sosiaalisia

3 Venäläinen ym. 2022.

valmiuksia seurata kouluopetusta”, ja sitä tuli järjestää luokkamuotoisena vähintään kahdelle ja enintään kymmenelle oppilaalle. Alkuopetuksen keston tuli riippua oppilaiden valmiuksista, ja sitä oli mahdollista antaa myös kesällä. Tavalliseen luokkaopetukseen oli tarkoitus siirtyä vähitellen siten, että opetus olisi osaksi eriytettyä ja samalla tukiovetuksella tuettua.<sup>4</sup>

Opetushallinnon piiriin pakolaisopetuksen linjaukset tulivat vuonna 1987. Kouluhallituksen Pakolaisopetuksen työryhmän muistiossa määriteltiin *alkuvaiheen opetuksen* kestoksi vuosi ja sen järjestämiseksi esitettiin kolme<sup>5</sup> vaihtoehtoa:

- 1) muodostetaan alkuvaiheen opetusryhmä, jossa on 4–10 pakolaisoppilasta
- 2) kootaan yhdistetty luokka, jossa on suomalaisia oppilaita ja 4–10 pakolaisoppilasta
- 3) sijoitetaan pakolaisoppilaat ikätasoaan vastaavaan tavalliseen luokkaan.

Alkuvaiheen opetuksen jälkeiseen *sirtymävaiheen opetukseen* tulisi sisältyä muun muassa erityistä suomen kielen opetusta<sup>6</sup> kahden vuoden ajan. Ensimmäisen vuoden ajan kielenopetusta tulisi saada 6–8 tuntia viikossa ja toisena vuonna 4–6 tuntia siten, että oppilas osallistuisi osittain myös suomi äidinkielenä -opetukseen.<sup>7</sup>

Pakolaisopetuksen seurantatyöryhmän muistiossa vuodelta 1991<sup>8</sup> todettiin, että alkuvaiheen opetuksen kesto oli osoittautunut liian lyhyeksi. Siirtymävaiheen opetusta ei ollut puolestaan annettu riittävästi; haasteeksi mainittiin opettaja- ja tukiovetusresurssien puute. Niin ikään

4 STM 1983.

5 Vaihtoehtoista ensimmäinen oli yleisin tapa, ja kolmatta vaihtoehtoa sovellettiin yksittäisten pakolaisoppilaiden tapauksessa. Keskimmäistä vaihtoehtoa ei koskaan käytetty. (Opetushallitus 1991.)

6 Erityisellä suomen kielen opetuksella tarkoitetaan tässä toisen kielen opetusta, mutta nimitystä *suomi toisena kielenä* ei ollut vielä otettu käyttöön.

7 KH 1987.

8 Ks. myös Pietilä (1990, 16) pakolaisia vastaanottaneiden kaupunkien (n = 20) kokemuksista: ”Vastaajien mielestä opetuksen tarve pitäisi voida harkita oppilaskohtaisesti: jotkut tarvitsivat kahden vuoden opetusta, jotkut jopa sitäkin pidemmän.”

ongelmana pidettiin sitä, että muut kuin pakolais- ja tuolloin myös turvapaikanhakijalapset eivät voineet osallistua alkuvaiheen opetukseen: valtion rahoittama opetus oli rajattu vain pakolaistasatuksella maahan tulleille. Työryhmän kehittämisehdotuksissa alkuvaiheen opetusta kutsutaan *valmentavaksi opetuksiksi*.<sup>9</sup>

Vuonna 1992 Opetushallitus laati opetusta ohjeistamaan maahanmuuttajien opetuksen opetussuunnitelman perusteet, joihin sisältyi pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden alkuvaiheen ryhmämuotoisen opetuksen perusteet. Tekstissä viitataan valtioneuvoston päätöksiin (muun muassa 600/88 ja 1379/91), joiden mukaan opetuksen järjestäjälle korvataan enintään vuoden mittaisen opetuksen kustannukset.<sup>10</sup> Vuotta myöhemmin Opetushallituksen tiedotteessa (1/430/93) viitataan 23.12.1992 annettuun valtioneuvoston päätökseen (1608/92), joka puolitti<sup>11</sup> korvattavan opetuksen ajan: ”Kunta voi järjestää enintään puolen vuoden kestävää ryhmämuotoista valmistavaa opetusta oppivelvollisuusiässä oleville pakolaisille ja turvapaikanhakijoille”. Määräyksessä ja tiedotteessa opetuksesta käytetään nimitystä *valmistava opetus*.

Lakitekstiin valmistava opetus tuli ensimmäistä kertaa 29.12.1994,<sup>12</sup> jolloin siitä lisättiin momentti silloisen peruskoululain<sup>13</sup> neljänteen pykälään. Tarkemmin toimintaa ohjeisti tuolloin opetusministeriön päätös maahanmuuttajien peruskouluopetukseen valmistavasta opetuksesta 30.1.1997, ja päätöksen nimen mukaisesti oikeus valmistavaan opetukseen on siitä lähtien ollut kaikilla vastasaapuneilla oppilailta. Nykyisin voimassa olevassa perusopetuslaissa<sup>14</sup> valmistava opetus on mainittu jo alkuperäistekstissä. Maahanmuuttajien valmistavaa opetusta koskeva alaluku sisältyi vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteisiin (vahvistettuna 13.3.1995), ja vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksen yh-

9 Opetushallitus 1991.

10 Opetushallitus 1992.

11 Valtioneuvoston päätös oli yllättävä käänne suhteessa vuotta aiemmin valmistuneeseen muistioon, jossa todettiin, että vuoden mittainen alkuvaiheen opetus on liian lyhyt. 1990-luvun lama vaikutti tukimuotoihin pitkään, sillä valtioneuvoston päätös rahoituksen rajaamisesta puoleen vuoteen kumottiin vasta vuonna 2009.

12 Laki peruskoululain muuttamisesta 1448/1994, 29.12.1994.

13 Peruskoululaki 476/83, 27.5.1983.

14 Perusopetuslaki 628/1998, 21.8.1998.

teydessä valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet sisällytettiin liitteisiin.<sup>15</sup> Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet on sittemmin uudistettu kahdesti.<sup>16</sup> Nykyisen perustetekstin mukaan tavoitteena on ”antaa oppilaalle tarvittavat valmiudet suomen tai ruotsin kielessä ja tarpeelliset muut valmiudet esiopetukseen tai perusopetukseen siirtymistä varten sekä edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan”.<sup>17</sup>

Suomen linjauksia maahanmuuttajien kielikoulutuksessa varhaiskasvatuksesta työikäisiin on kaikkia ikäryhmiä kattavasti selvittänyt Latomaa.<sup>18</sup> Vuonna 2007 julkaistuun Kielikoulutuspoliittisen projektin (Kiepo) loppuraporttiin on sisällytetty asiantuntijasuosituksen perusopetukseen valmistavan opetuksen järjestämisestä. Ensimmäinen suositus oli, että valmistava opetus tulisi laajentaa puolesta vuodesta lukuvuoden mittaiseksi. Toiseksi suositeltiin, että valmistavan opetuksen ryhmien koolle määriteltäisiin yläraja ja ryhmän koostumukselle kriteerit. Kriteerien pohjaksi ehdotettiin ensiksikin, että ”(r)yhvät tulisi muodostaa niin, että niissä ei olisi liian isoja ikään tai taitotasoon liittyviä eroja”, ja toiseksi pidettiin tärkeänä, että ”ryhmän kielellinen kirjo ei ole liian suuri, jotta oppilaat voisivat saada mahdollisimman paljon kielellistä ja kulttuurista tukea toisiltaan ja jotta erilaiset opetuksen järjestämisen kannalta välttämättömät tukitoimet voidaan keskittää (mm. kieliavustajien käyttö)”.<sup>19</sup>

Perusopetukseen valmistavan opetuksen tuntimäärä kaksinkertaisettiin Kiepo-projektin raportin julkistamisen jälkeen uusitusissa opetussuunnitelmassa<sup>20</sup> siten, että se on 6–10-vuotiaille vähintään 900 tuntia ja sitä vanhemmille vähintään 1 000 tuntia eli noin yhden lukuvuoden verran. Sen sijaan ryhmien homogenisoinnista koskevan suosituksen toimeenpano on riippunut opetuksen järjestäjästä. Tavallisimmin valmistavaa opetusta annetaan edelleen samassa ryhmässä eri-ikäisille oppilaille,

15 Opetushallitus 2000; Nissilä 2008, 20–22.

16 Opetushallitus 2009; Opetushallitus 2015.

17 Opetushallitus 2015, 5.

18 Latomaa 2002; 2007.

19 Latomaa 2007, 328.

20 Opetushallitus 2009.

aiemman koulunkäynnin määrästä riippumatta, ja ryhmät voivat olla varsin heterogeenisiä.<sup>21</sup> Joissain tapauksissa valmistavan opetuksen oppilas voidaan sijoittaa suoraan yleisopetuksen ryhmään, jossa hän kuitenkin suorittaa henkilökohtaistettua valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaa. Joissain kunnissa<sup>22</sup> pienryhmäpainotteinen opetus voi jatkua valmistavan vuoden jälkeenkin, jos oppiminen on ollut hidasta esimerkiksi vähäisen luku- ja kirjoitustaidon vuoksi. Tällainen kuntakohtainen valtionavun ylittävä resursointi on kuitenkin harvinaista.

Valmistavan opetuksen käytänteiden kehittäminen on Suomessa jätetty määräraikaishankkeiden tehtäväksi. Mikään opettajankoulutuslaitos ei ole saanut vakituista määrärahaa valtiolta, eikä Suomeen ole perustettu pitkäjänteisesti toimivaa valtionrahoitteista instituuttia vastasaapuneiden pedagogiikan tai koulutuspoliittisten ratkaisujen tutkimukseen ja kehittämiseen. Viime vuosina valmistavaa opetusta on tarkasteltu ja kehitetty Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamissa kehittämishankkeissa eri yliopistoissa. Esimerkiksi Turun yliopistossa on luotu malli valmistavan luokan opettajan erikoistumis-koulutukseen (koulutuspoliittinen näkökulma 1 tässä teoksessa). Viiden yliopiston ja kahden ammattikorkeakoulun yhteistyöhankkeessa DivED (*Diversity in Education*) on kehitetty tapoja edistää kieli- ja kulttuuritietoista opetusta ja toimintakulttuuria useilla eri asteilla, aina varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle asti. Helsingin yliopiston Vastaantulo-hanke kehitti niin ikään valmistavaa opetusta ja keräsi tutkimusaineistoa luokahuoneista.<sup>23</sup> Vastaantulon loppuraportissa ehdotetaan käsitteen *vastasaapunut* vakiinnuttamista koulutussuunnittelun työkaluksi. Raportin mukaan yksi vuosi valmistavassa pienryhmässä on vasta alkua, ja siksi koulutussuunnittelussa olisi selvemmin hahmotettava vastasaapuneiden kielellisen sosialisointi alkuvaiheeksi vähintään neljä ensimmäistä kouluvuotta (Ruotsin mallin mukaisesti<sup>24</sup>). Myös kielellisen tuen olisi seu-

21 Tainio & Kallioniemi (toim.) 2019, 3.

22 Ks. Espoon OPS 2016, luku 9.4 Muut monikieliset oppilaat.

23 OKM-rahoitteinen Vastaantulo, ks. Ahlholm & Lankinen (toim.) 2021.

24 Termistä *nyanländ* ks. Skollag, SFS nr 2010:800, 3 kap. Barns och elevs utveckling mot målen 12a §.

rattava vastasaapunutta oppijaa valmistavalta luokalta vielä yleisopetuksenkin ryhmään. Samanlaista ajattelua edustaa Kietu-malli, joka esittää yksityiskohtaisen mallinnuksen siitä, millaista on laadukas vastasaapuneiden opetus valmistavan opetuksen vuoden jälkeen.<sup>25</sup> Kielellinen tuki koostuu kaikkien aineiden kielitietoisesta opetuksesta, oman äidinkielen tuesta ja koulukielen tuesta. Oppilas tarvitsee vahvaa kielellistä tukea siihen asti, että hän saavuttaa koulukielessä itsenäisen kielenkäyttäjän tason ja omaksuu luokkatasollaan edellytetyt opiskelutaidot.

Kehittämishankkeissa on paljon keskusteltu siitä, onko valmistava opetus järjestettävä ryhmämuotoisena vai yleisopetuksen ryhmiin integroituna. Siinä missä Kiepo-raportti<sup>26</sup> ja suomenopettajat<sup>27</sup> kannattavat alkuvaiheen ryhmämuotoisuutta ja ryhmien homogeenisyyttä, on koulutussuunnittelu ajanut integroitua malleja vedoten inklusion periaatteeseen. Selvityksessä Suomen kielivarannon tilasta Pyykkö<sup>28</sup> toteaa, että

Helsingissä ollaan siirtymässä kokonaan inklusiiviseen opetukseen eli oppilaiden sijoittamiseen suoraan tavallisiin oppilasryhmiin. Ensimmäisinä vuosina heille tarjotaan kuitenkin tukitunteja. Inklusiivisuus on lisääntymässä myös valmistavassa opetuksessa, ja sen hyväksi puoleksi nähdään lisääntyvä non-formaali oppiminen kaverisuhteiden kautta. Tämä malli voi toimia alaluokilla, mutta ei välttämättä yläkouluissa ainakaan sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on katkonainen kouluhistoria tai ei lainkaan kouluhistoriaa. Tällaisten oppilaiden sijoittaminen integroituu perusopetukseen on tuloksiltaan epävarmaa.

Myöhempien selvitysten<sup>29</sup> mukaan suora yleisopetukseen sijoittaminen on yleistynyt, mutta ryhmämuotoisuuteen pyritään perusopetuksen ylimmillä luokilla ja silloin, jos koulussa on paljon valmistavan opetuksen oppilaita. Opettajat ovat todenneet yleisopetuksen ryhmässä jär-

25 Ks. Harju-Autti tässä teoksessa; Harju-Autti ym. 2018.

26 Pöyhönen & Luukka (toim.) 2007.

27 Suomenopettajat ry 22.6.2016.

28 Pyykkö 2017, 101; sitaatista korjattu yksi kirjoitusvirhe.

29 OKM 2022; Venäläinen ym. 2022.

jestetyn valmistavan opetuksen edesauttavan oppilaiden ”kielitaidon ja yhteisöllisyyden kehittymistä”<sup>30</sup> ja nopeampaa sopeutumista vertaisryhmään. Vastaavasti ryhmämuotoisen tuen etuna on pidetty valmistavan opetuksen pienryhmissä vallitsevaa turvallista ilmapiiriä, jota lisää opettajan ja koulunkäynninohjaajan läsnäolo,<sup>31</sup> ja sen haasteena on pidetty vaikeutta luoda vertaissuhteita yleisopetuksen ryhmissä opiskeleviin oppilaisiin.<sup>32</sup> Ruotsalaisissa tutkimuksissa on todettu, että millään opetusjärjestelyillä ei voi taata laatua eikä kotoutumista: erillinen ja kulttuurisesti yhtenäinen vastasaapuneiden ryhmä saattaa ajautua koulun tasolla negatiivisella tavalla silmätikuksi ja vetää puoleensa rassistista kielenkäyttöä muilta oppilailta, mutta yhtä hyvin yleisopetuksen ryhmään suoraan ohjattu vastasaapunut oppilas voi jäädä ryhmän keskellä yksin ja kokea inkluusio-diskurssin keskellä kielellisen ja kulttuurisen eksklusion.<sup>33</sup> Ratkaisujen onnistuminen on tapauskohtaista ja riippuu vuorovaikutuksesta. Monikielistyminen on koko kouluyhteisön dialoginen prosessi, ja opetusjärjestelyt onnistuvat vain silloin, jos ne osallistavat yhteisön jäseniä mahdollisimman kattavasti.<sup>34</sup>

## Vastasaapuneiden opetus tutkimuksen valossa

Tutkimusta monikielisyydestä julkaistaan maailmalla runsaasti. Kielenoppimisen tutkimusta on kritisoitu sen ”monologisesta” ja kirjallisesta painotuksesta:<sup>35</sup> kritiikin mukaan tutkimus luo vinon kuvan, jossa kielenoppiminen on todennettavissa yksilön kirjallisista tuotoksista ilman dialogista kontekstia ja puhutun kielen tutkimusta. Etenkään vastasaapuneiden perusopetusikäisten kielellistä sosialisatiota ei voi tutkia pelkkien kirjallisten tuotosten kautta. Luokkahuone-etnografiat ja videomenetelmät ovat parantaneet tilannetta viime vuosina. Tässä alaluvussa havainnollistetaan muutamain kansainvälisestä tutkimuskirjallisuudesta poimituin esimerkein 2020-luvun kynnyksellä jul-

30 OKM 2022, 54–58.

31 Ahlholm & Karvonen 2021; Hedman & Magnusson 2021.

32 Venäläinen ym. 2022.

33 Nilsson Folke 2015; Tajic & Bunar 2020.

34 Nilsson & Axelsson 2013; Tajic & Bunar 2020.

35 Dufva ym. 2011.



kaistua tutkimusta, jonka fokuksessa on vastasaapuneiden kielellinen sosialisatio.

Vastasaapuneiden opetukseen voi saada joitain työkaluja myös vakiintuneissa kaksikielisyyskonteksteissa tehdyistä tutkimuksista, joissa kahden kielen ja kulttuurin välille on historian kuluessa muodostunut pysyvä vuorovaikutustilanne. Kahdenvälisiin sosiokulttuuriin konteksteihin on kehittynyt erikoistuneita oppilaitoksia ja pedagogisia malleja, joissa huomioidaan kulttuuriset erityispiirteet ja kielten tylogiset ominaisuudet. Yksi tällaisia konteksteja koskeva pitkäaikainen tutkimus<sup>36</sup> kuvaa Yhdysvaltojen Floridassa toimivaa *The Coral Way Bilingual K-8 Center*-koulua, jossa aloitettiin kaksisuuntaisen kielikylyyn ohjelma vuonna 1963: koulun espanjan- ja englanninkieliset oppilaat käyivät koulua espanjaksi ja englanniksi. Koulu on toiminut esikuvana muille vastaaville ohjelmille eri puolilla Yhdysvaltoja. Näissä ja muissa rajatusti kaksikielissä ohjelmissa on aina jossain määrin kyse alueen kielipolitiikasta. Joskus poliittisuus voi olla hyvinkin vahvasti läsnä koulutyössä, kuten israelilaisissa *Hand-in-Hand*-kouluissa, joissa koulua käydään sekä hepreaksi että arabiaksi ja kahden kulttuurin käytänteiden mukaan.<sup>37</sup> Vaikka kaksikieliset mallit tarjoavat runsaasti tietoa kielenoppimisen alkuvaiheesta, niiden käytänteiden laajemmat soveltamismahdollisuudet urbaanin monikielisen koulun työhön ovat rajalliset.

Vakiintuneissa kahden kielen kouluissa on kuitenkin ollut mahdollista koetella hyvien käytänteiden pedagogiikkaa. Toisinaan uudemman aallon monikielisyys on hyötynyt vanhojen kaksikielisyyskontekstien löydöksistä. Esimerkiksi limittäiskieleily (*translanguaging*)<sup>38</sup> pedagogiikka on syntynyt kaksikielisessä kymrin ja englannin kieltä opiskelukielenä käyttävässä kouluympäristössä, ja siitä saadut tulokset ovat olleet

<sup>36</sup> Coady 2019.

<sup>37</sup> Meshulam 2019.

<sup>38</sup> Mård-Miettinen ym. (2015, 132) suomensivat Garcían (2009) käyttämän termin *translanguaging* muotoon ”kielten limittäinen käyttö” (samoin Martin 2016; Lilja ym. 2017, 19–20; Tarnanen ym. 2017, 281). Lehtonen (2015, 307) käytti kieleilyä (*languaging*) käsittelevässä tutkimuksessaan termistä *translanguaging* osittaista käännöstä ”transkieleily”. Sittemmin on yleistynyt muoto limittäiskieleily (Lehtonen 2019; Ahlholm 2020; Piippo 2021), ja käytämme tässä sitä.

vakuuttavia.<sup>39</sup> Limittäiskieleily on käsitteenä kymmenen viime vuoden aikana tullut tutuksi ja käytänteet ovat levinneet laajasti monikielisyyspedagogiikkaan.<sup>40</sup> Sosiolingvivistisissä kenttätutkimuksissa on havaittu, että kun oppijoilla on tilaisuus pohtia ongelmanratkaisutilanteessa asiaa koulukielen lisäksi omilla kielillään, myös *lingua franca* -kielillä, he sitoutuvat ongelmanratkaisuun vahvemmin kuin jos omalla kielellä puhuminen kielletään.<sup>41</sup> Pedagogisesta tutkimuksesta taas tiedetään, että ongelmanratkaisuun sitoutuminen on toiselta nimeltään oppimista. Tällainen tutkimustulos on vastaansanomaton, ja se on saanut opettajat eri puolilla maailmaa kehittämään limittäiskieleilyn pedagogiikkaa ja valjastamaan luokkahuonekäyttöön myös ne oppilaiden puhumat kielet, joita opettaja ei itse osaa ja joiden käyttöä hän ei sen vuoksi voi kontrolloida.<sup>42</sup> Noin kymmenen viime vuoden aikana menetelmät ovat hioutuneet pitkälle ja saavuttaneet laajan hyväksynnän.<sup>43</sup> Yhdenvertaisuusnäkökulmasta tarkasteltuna limittäiskieleilyn pedagogiikkaa on kuitenkin myös pidetty haasteellisena.<sup>44</sup>

Vastasaapuneiden kielipedagogiikassa oman äidinkielen ylläpitämisen ja kehittämisen kysymykset ovat keskeisellä sijalla. Euroopan neuvoston ja eri säätiöiden rahoituksella on tehty selvityksiä ja luotu malleja ja materiaaleja erilaisten monikielisyyskontekstien koulutustarpeisiin.<sup>45</sup> Joissakin maissa oman äidinkielen opetus on osa koulujärjestelmää ja se kustannetaan julkisin varoin, kun taas toisaalla opetus on kieliyhteisön itsensä järjestämää, koulun ulkopuolista toimintaa.<sup>46</sup> Oman äidinkielen opettajien osallisuus kouluyhteisöissä on keskeinen kysymys, kun pohditaan oppiaineen aseman kohentamista.<sup>47</sup> Oman äidinkielen opetuksesta on tehty kaksi suomalaista väitöskirjaa, toinen portugalil ja toinen

39 Williams 1994, tarkemmin ks. Piippo 2021.

40 Juvonen & Källkvist (toim.) 2021.

41 Esim. Svensson & Torpsten 2017; Lehtonen 2021.

42 Cummins & Early (toim.) 2011.

43 Turner & Angel 2017; Rapatti 2020; Svensson 2021; Wedín 2021.

44 Rosén & Lundgren 2021.

45 McPake & Tinsley 2007; Aalto ym. 2016; Honko & Mustonen (toim.) 2018; Council of Europe 2022.

46 Ks. esim. Kagan ym. (toim.) 2017.

47 Yli-Jokipii ym. 2022.

espanjan kielellä.<sup>48</sup> Lisäksi vastikään aloittaneessa hankkeessa tutkitaan arabian kielen opetusta äidinkielenä suomalaisissa peruskouluissa.<sup>49</sup> Myös sosiolingvivististä tutkimusta ja etnografisia kuvauksia oman äidin-kielen käytöstä kouluissa on tehty eri konteksteissa.<sup>50</sup>

Varsinaisen kielipedagogiikan lisäksi erityisesti matematiikan opetuksen alalla on herätty tutkimaan vastasaapuneiden kielitietoista opettamista, ja niinpä teemasta on saatavilla esimerkiksi saksan-, ruotsin- ja englanninkielistä<sup>51</sup> tutkimusta melko runsaasti. Myös suomenkielisessä tutkimuksessa aihe on virinnyt.<sup>52</sup> Yhteiskuntaopin käsitteiden opettamisesta on julkaistu väitöstutkimus jo 2012.<sup>53</sup> Muiden oppiaineiden kielitietoisuuden opettamisen käytänteistä on julkaistu useita tutkimusperustaisia mutta yleistajuisia pedagogisia oppaita erityisesti opettajankoulutuksen ja opettajien tarpeisiin.<sup>54</sup>

Koulutussuunnittelun osalta suomalaista opetussuunnitelmaa<sup>55</sup> ja sen kielitietoisuusajattelua on pidetty hyvän koulutuspolitiikan mallina kansainvälisessä tutkijayhteisössä.<sup>56</sup> Ruotsalainen opetussuunnitelma on samaan tapaan retoriikaltaan kielitietoisia käytänteitä tukeva, mutta ruotsalaiset kielididaktiikan tutkijat ovat todenneet, että tämä ei riitä: opetussuunnitelma luo kyllä diskursiivisen tilan hyvän pedagogiikan toteuttamiselle, mutta sen toteuttamiseen tarvitaan kielitietoiset toimintatavat sisäistänyt pedagogi ja hyvällä johtamisella luodut rakenteet.<sup>57</sup> Samoin suomalainen perusteteksti on artikuloinut kielitietoisuuden ideaalin vahvasti, kun taas paikalliset opetussuunnitelmat saattavat heijastella puutteellista kielitietoisuussymmärrystä.<sup>58</sup>

48 Piippo 2016; Ansó Ros 2017.

49 Koneen Säätiön rahoittama MIGDIA-hanke, ks. Piippo ym. 2022.

50 Esim. Helmer 2020; Lehtonen 2021.

51 Saksaksi esim. Prediger ym. 2019; ruotsiksi Sundgren ym. 2019, Wedín 2021; englanniksi esim. de Oliveira & Civil 2020.

52 Ks. luvut 8–12 tässä teoksessa.

53 Saario 2012.

54 Kuukka & Rapatti (toim.) 2009; Aalto ym. 2019; Opetushallitus 2022; Ruotsissa esim. luonnontieteiden opetuksesta Norberg Brorsson, musiikinopetuksesta Gustafsson & Ehrlin ja uskonnonopetuksesta Jonsson teoksessa Lahdenperä & Sundgren (toim.) 2017.

55 Opetushallitus 2014.

56 Alisaari ym. 2020.

57 Hedman & Magnusson 2019; ks. myös Hornberger & Johnson 2007.

58 Suuriniemi 2019.

Sosiolingvistiseen tutkimuseetokseen kuuluu kielellisten valtarakenteiden osoittaminen ja piilossa olevien kieli-ideologioiden sanoittaminen. Kritiikin kohteena ovat valtaapitävien instituuttien kielivalinnat sekä enemmistöjen kielten legitimoiminen koulukieliiksi vähemmistöjen kielten kustannuksella.<sup>59</sup> Kielten rinnakkaiseloja saatetaan tarkastella välittämättä pedagogisista reunaehdoista kuten siitä, että käytännön asioiden sujumiseksi ja oikeusturvasyistä koulun on sitouduttava dokumentoimaan toimintansa rajallisella määrällä sellaisia kieliä, joilla on olemassa yleiskieli ja mieluiten jonkin verran kirjallista traditiota.<sup>60</sup> Koulunpito on kuitenkin luonteeltaan tasapainoilua erilaisten kaksijakoisuuksien välillä ja usein epätydyttävien kompromissien tekemistä.<sup>61</sup> Pedagogiikan piirissä voikin olla houkuttelevaa tyrmätä osa sosiolingvistikista näkemyksistä utopioina. On silti tärkeää säilyttää vuoropuhelu sosiolingvistiikan ja kasvatustieteen välillä. Monikielistyneessä koulussa kielipedagogin on tiedostettava historiallisia painolasteja kantavat kielelliset valtarakenteet, jotka ovat sisäänrakennettuina totuttuihin toimintatapoihin.<sup>62</sup> Näitä on viime aikoina tarkasteltu myös kaksikielisissä ohjelmissa.<sup>63</sup>

Monilukutaidon (engl. *literacy*) tutkimuksen näkökulma kielenoppimisen alkuvaiheisiin on nostettu esiin muun muassa yhteisphojoismaisen LLL-verkoston (*Language, Literacy and Learning*)<sup>64</sup> tutkimuksissa. Lukutaito ja monilukutaito ovat keskeisiä kielenoppimisen osa-alueita, koska ne yhdistävät kielen ja kulttuurin. Tällainen ajattelu merkitsee myös käsitelääjentyä: kieli ei ole vain systeeminen rakenne, vaan kieli on sitä, mitä kielellä voi tehdä.<sup>65</sup> Pelkkään kielioppiin keskittyvä kielenopetus ja rakenteiden ehdoilla luodut keinotekoiset oppikirjatekstit kaventavat kuvaa siitä, mitä kieli on. Kieltä ja kulttuuria opitaan ennen muuta autenttisten tekstien äärellä, esimerkiksi kaunokirjallisuutta

59 Englannin kielen valta-asemasta Pennycook 2019; saamen kielen vähemmistöasemasta Pietikäinen 2016.

60 Kritiikistä esim. Cummins 2021.

61 Salminen 2012.

62 Tochon 2019.

63 Chaparro 2019.

64 Bagga-Gupta ym. (toim.) 2019.

65 Pitkänen-Huhta 2019, 52.

ja mediatekstejä lukemalla. On siksi ensiarvoisen tärkeää tuoda luova kielenkäyttö, taidelähtöiset menetelmät<sup>66</sup> ja kirjallisuus kielenoppimisen keskiöön.

Nostamme vielä lopuksi esiin kansainväliset PISA-vertailut, vaikka aihetta on käsitelty tarkemmin useissa yhteyksissä.<sup>67</sup> Niin Suomessa kuin muissakin OECD-maissa vastasaapuneet eli ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajat saavat yleensä PISA-testeissä huonompia tuloksia kuin kantaväestö tai toinen sukupolvi eli maahanmuuttotaustaiset oppilaat, ja koulukielitaidon oppimisen vaihetta voi pitää tähän luonnollisena selityksenä. Selitystä tukee myös se, että monissa englanninkielisissä maissa sekä ensimmäinen että toinen sukupolvi pärjäävät PISAssa yhtä hyvin tai jopa paremmin kuin kantaväestö keskimäärin – englanniksi kun on voinut opiskella jo lähtömaassa. Pohjoismaiden tilanteeseen ei englanninkielisten maiden PISA-tulosten tarkastelusta olekaan juuri mitään hyötyä. Suomessa toisen sukupolven PISA-tulokset niin lukutaidossa kuin matematiikassakin ovat kuitenkin edelleen hämmästyttävän huonoja yleiseen tasoon nähden. Vaikka toisen sukupolven koulutus ei ole tämän teoksen fokuksessa, asiat liittyvät yhteen. Esimerkiksi Ruotsissa toinen sukupolvi kuroo taitotasoa umpeen merkittävästi paremmin kuin Suomessa.<sup>68</sup> On monta syytä uskoa, että suomalaisessa monikielisen koulun kehittämisessä ja vastasaapuneiden opettamisen kysymyksissä on hyödyllistä pysytellä aktiivisessa vuorovaikutuksessa ruotsalaisen koulukeskustelun ja tutkimuksen kanssa.

## **Tutkimustiedosta toimintaan: ehdotuksia käytänteiden kehittämiseksi**

Suomalainen vastasaapuneiden opetus on kehittynyt nykyiseen muotoonsa muuttajien määrän kasvaessa. Opetuksen tämänhetkiset haasteet voi tiivistää seuraavasti.

66 Esim. Savijärvi 2019.

67 Leino ym. 2019, 53–56.

68 Skolverket 2019, 31.

- Oppimistulokset ovat todetusti hälyttävän huonoja, eikä PISA-tulosten mukaan parannusta ole tapahtunut vuosina 2012–2022.
- Opettajankoulutusta on lisätty, mutta se ei vieläkään vastaa tarvetta.<sup>69</sup>
- Valmistavan opetuksen taso vaihtelee: opetus voi olla hyvää tai huonoa, ja keskustelu ryhmämuotoisuuden ja suoraan yleisopetukseen sijoittamisen välillä ei tavoita olennaista, koska muoto sinänsä ei ratkaise mitään vaan toteutuksen sisältö.
- Terminä *valmistava opetus* on ongelmallinen, koska se voi johdattaa mielikuvaan, jonka mukaan ”valmistavan” vaiheen jälkeen kielienoppija on kielellisesti ”valmis”.<sup>70</sup>
- Kielitietoisuuden tutkimukseen, opetukseen ja materiaaleihin on viime vuosina panostettu, ja myös eri tiedonalojen aineenopettajat ovat erikoistuneet tähän.<sup>71</sup> Oppimateriaalitutkimukset ja opettajien asenteita mittaavat tutkimukset<sup>72</sup> osoittavat kuitenkin, että työ on vasta alussa.
- Oman äidinkielen rooli oppimisessa on jäänyt koulutussuunnittelun marginaaliin.<sup>73</sup> Myöskään oppilaiden itse valitsemien lingua francojen (esimerkiksi englannin) roolia oppimisessa ei ole nähty tärkeäksi, vaikka ne ovat keskeinen viestintäväline oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja sen myötä vertaissuhteiden rakentamisessa.<sup>74</sup>
- Kirjallisuudenopetus on eriytynyt kielenopetuksesta niin, että vastasaapuneet eivät pääse hyötymään kirjallisuuden opiskelusta ja sen kautta tapahtuvasta luontaisesti kiinnostavasta kielenoppimisesta täysipainoisesti.

---

69 Aalto 2019; Shestunova 2022. Opettajankoulutuksissa on kuitenkin aloitettu joitakin kehittämishankkeita, kuten KIMO 2021.

70 Tuen tarpeesta esim. Harju-Autti ym. 2022.

71 Esim. Portaankorva-Koivisto tässä teoksessa.

72 Oppimateriaaleista ks. Suuriniemi & Satokangas 2021; opettajien asenteista Alisaari ym. 2019 sekä Suuriniemi ym. 2021.

73 Lilja ym. 2017.

74 Ahlholm 2015.

Uuteen kieleen sosiaalistuminen on monitahoinen kokonaisuus, jonka kestoa ja etenemistä ei voi yksiselitteisin vuosimäärin ilmoittaa. Varmasti voidaan kuitenkin sanoa, että yhden lukuvuoden mittainen valmistavan opetuksen jakso on vasta alkutaival uuden koulukielen oppimisen matkalla. On kiinnostavaa, että ensimmäisiä pakolaisryhmiä 1970- ja 1980-luvuilla opetettaessa suunniteltujen tukimuotojen aika-jänne oli kolmen vuoden mittainen: vuoden mittaista alkuvaihetta seurasi kahden vuoden siirtymäkausi. Vastaantulo-hankkeessa ehdotettu neljän vuoden raja on ruotsalaisen linjan mukainen kompromissi, mutta jos tarkastellaan koulukielen oppimisesta kattavilla osallistujajoukoilla tehtyjä kansainvälisiä pitkittäistutkimuksia,<sup>75</sup> raja on nostettava 5–7 vuoteen – ja vielä siten, että nämä vuodet on käytettävä akateemista kielitaitoa edellyttävään opiskeluun monenlaisten tekstien parissa.

Opetushallinnon Vipunen-tilastopalvelusta voidaan lukea, että suomalaiskouluissa niin sanotut vieraskieliset<sup>76</sup> oppilaat saavat erityistä tukea kaksi kertaa todennäköisemmin kuin kotimaisia kieliä puhuvat. Tämä tarkoittaa sitä, että erityisopetuksen resursseja käytetään sellaisten oppilaiden opetukseen, jotka pyrkivät saamaan haltuunsa koulun opetuskieltä ja joiden haasteissa ei ole kyse oppimisvaikeuksista.<sup>77</sup> Erityisopetuksen tavoitteena on kuitenkin vastata nimenomaan oppimisvaikeuksiin, eikä sen resursseja ole tarkoitettu tavalliseen kielenopetukseen. Neljän vuoden ajan jatkuva tehokkaan kielellisen tuen tarve ei ole ”erityistä” – se on tavallista silloin, kun koulukielen oppiminen aloitetaan alusta kesken peruskouluvuosien. Vastasaapuneiden kielitietoinen opetus ei ole erityisopetuksen asia, vaan kyse on yleisopetuksen piiriin kuuluvasta kielellisestä tuesta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 on ansiokkaasti lanseerannut kielitietoisuusajattelun keskeiset periaatteet opetusväen keskuuteen. Parhaimmillaan opetussuunnitelman retoriikka

75 Collier & Thomas 2017; Cummins 2018.

76 Vipunen 2022: ”Vieraskielisillä tarkoitetaan oppilaita, joiden äidinkieli on muu kuin suomi, ruotsi, saame, romani tai viittomakieli.”

77 Ks. myös Tainio & Kallioniemi (toim.) 2019; Harju-Autti & Sinkkonen 2020, 68; OKM 2022.

voi luoda diskursiivisen tilan ajattelutapojen muutokselle. Olennaista on se, sisäistetäänkö kielitietoisuusajattelu ja kehitetäänkö sen mukaan toimivia käytänteitä. Toinen tapa tarkastella kielitietoisuusdiskurssia on yhteiskunnallinen: onko opetussuunnitelman diskurssi sopusoinnussa koulun rakenteiden kanssa. Kielitietoisuuden kohdalla näin ei ole. Ratkaisemattoman ristiriidan aiheuttaa kysymys oman äidinkielen opetuksen asemasta peruskoulussa. Kielitietoisuusajattelu perustuu tutkimuksiin, joissa on todettu vahvan ensikielen tuen olevan koulu-kielen oppimisen kivijalka. Niin kauan kuin oman äidinkielen opetus on tuntikehyksen ulkopuolista, kerhomaista toimintaa, ei voida sanoa koulun rakenteiden tukevan kielitietoista toimintaa. Tälle ei yksittäinen koulu tai hyväkään pedagogi voi mitään, sillä kysymys on kieli- poliittinen ja sen ratkaisu on yhteiskunnallinen. Yksittäisen opettajan kannalta tilanne on stressaava: opetussuunnitelma voidaan kokea velvoittavaksi asiakirjaksi, mutta sen toteuttaminen on joiltain osin käytännössä mahdotonta.

Alkuvaiheen ad hoc -ratkaisuista on kuljettu pitkä matka nykyiseen valmistavaan opetukseen. Suomalaisella kielipedagogiikalla ja kielitietoisella aineenopetuksella on hallussaan menetelmät vastasaapuneiden kielenoppimisen tukemiseen. Oppimista edistää oman äidinkielen opetuksen tuki ja vahva yhteistyö oman äidinkielen opettajien tai monikielisten avustajien kanssa, mikäli heitä on saatavilla. Limittäiskielisyyden pedagogiikka on tullut avuksi myös niihin tilanteisiin, joissa opettajatiimistä puuttuu oppijan ensikieltä osaava opettaja tai ohjaaja.<sup>78</sup> Toinen hedelmällinen suuntaus on lukutaitotutkimus, joka on muistuttanut kielenopetuksen ja kirjallisuuspedagogiikan vahvasta yhteydestä.<sup>79</sup> Tutkimustietoa ja testattuja malleja on nykyään paljon. Olennaista onkin se, miten karttunutta tietoa saataisiin levitettyä yhtäältä poliittisten päättäjien ulottuville ja toisaalta opettajankoulutukseen, täydennyskoulutukseen, rehtorien koulutukseen ja koulutussuunnitteluun.

78 Lehtonen 2021.

79 Pitkänen-Huhta 2019.



## Lähteet

- Aalto, Eija (2019) *Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aalto, Eija & Andrea Abel & Nathalie Auger & Dagmar Gilly & Katja Schnitzer & Auli Kotimäki (2016) *Opettajana monikielisessä ryhmässä – Suuntia suomen kielen ja kirjallisuuden opetukseen*. Graz: European Centre for Modern Languages / Council of Europe. <https://maledive.ecml.at/Home/tabid/3598/language/fi-FI/Default.aspx> (haettu 23.2.2023).
- Aalto, Eija & Sanna Mustonen & Marjaana Järvenoja & Johanna Saario (2019) Monikielisen oppijan matkassa. Verkko sivusto opettajankoulutukseen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. <https://monikielisenoppijanmatkassa.fi> (haettu 23.2.2023).
- Ahlholm, Maria (2015) Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. Teoksessa Jyrki Kalliokoski, Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: Vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 93–112.
- Ahlholm, Maria (2020) Kielitaitoiseksi kasvaminen. Teoksessa Liisa Tainio, Maria Ahlholm, Satu Grünthal, Sirke Happonen, Riitta Juvonen, Ulla Karvonen & Sara Routarinne (toim.) *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 18. Helsinki: Helsingin yliopisto, 15–40.
- Ahlholm, Maria & Ulla Karvonen (2021) Koulunkäynninohjaaja perusopetukseen valmistavan opetuksen luokassa: Koskettaminen ohjaamisen tukena. Teoksessa Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet – Plurilingualism in the school*. AFinLA-e 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 166–184.
- Ahlholm, Maria & Ninni Lankinen (toim.) (2021) Vastaantulo – Meeting in the middle 2017–2019. Valmistavaa opetusta tutkivan ja kehittävän hankkeen blogi. Helsingin yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/> (haettu 23.2.2023).
- Alisaari, Jenni & Leena Maria Heikkola & Emmanuel O. Acquah & Nancy Commins (2019) Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58.
- Alisaari, Jenni & Heli Vigren & Marja-Leena Mäkelä (2020) Multilingualism as a resource: Policy changes in Finnish education. Teoksessa Svenja Hammer, Kara Mitchell Viesca & Nancy L. Commins (toim.) *Teaching content and language in the multilingual classroom: International research on policy, perspectives, preparation and practice*. Abingdon: Routledge, 29–50.
- Ansó Ros, Judith (2017) *Lenguas en contacto: El finés y el español en dos tipos de enseñanza bilingüe*. Turku: Turun yliopisto.
- Bagga-Gupta, Sangeeta & Anne Golden & Lars Holm & Helle Pia Laursen & Anne Pitkänen-Huhta (2019) *Reconceptualizing connections between language, literacy and learning*. Cham: Springer.
- Chaparro, Sofia E. (2019) But mom! I'm not a Spanish boy: Raciolinguistic socialization in a two-way immersion bilingual program. *Linguistics and Education* 50: 1–12.
- Coady, Maria R. (2019) *The coral way bilingual program*. Bristol: Multilingual Matters.
- Collier, Virginia P. & Thomas P. Wayne (2017) Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics* 37, 203–217.
- Council of Europe (2022) Resources to support the linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/resources1> (haettu 23.2.2023).
- Cummins, Jim (2018) Urban multilingualism and educational achievement: Identifying and implementing evidence-based strategies for school improvement. Teoksessa Piet Van

- Avermaet, Stef Slembrouck, Koen Van Gorp, Sven Sierens & Katrijn Maryns (toim.) *The multilingual edge of education*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 67–90.
- Cummins, Jim (2021) Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims. Teoksessa Päivi Juvonen & Marie Källkvist (toim.) *Pedagogical translanguaging. Theoretical, methodological and empirical perspectives*. Bristol: Multilingual Matters, 27–53.
- Cummins, Jim & Margaret Early (toim.) (2011) *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Lontoo: Trentham.
- De Oliveira, Luciana C. & Marta Civil (2020) *Teaching mathematics to English language learners. Preparing pre-service and in-service teachers*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Dufva, Hannele & Minna Suni & Mari Aro & Olli-Pekka Salo (2011) Languages as objects of learning: Language learning as a case of multilingualism. *Journal of Applied Language Studies* 5:1, 109–124.
- Espoon suomenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelma (2016) Luku 9.4. Muut monikieliset oppilaat. Hyväksytty 10.6.2015. <https://urly.fi/33Jp> (haettu 23.2.2023).
- García, Ofelia (2009) *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gustafsson, Hans-Olof & Anna Ehrlin (2017) Musik, glädje, inkludering. Teoksessa Pirjo Lahdenperä & Eva Sundgren (toim.) *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Tukholma: Liber, 283–299.
- Harju-Autti, Raisa & Tiina Aine & Pekka Rähkä & Hanna-Maija Sinkkonen (2018) Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden pedagogisena tukena. *NMI-Bulletin* 28:3, 16–31.
- Harju-Autti, Raisa & Marita Mäkinen & Kaisu Rättyä (2022) 'Things should be explained so that the students understand them': Adolescent immigrant students' perspectives on learning the language of schooling in Finland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25:8, 2949–2961.
- Harju-Autti, Raisa & Hanna-Maija Sinkkonen (2020) Supporting Finnish language learners in basic education: Teachers' views. *International Journal of Multicultural Education* 22:1, 53–75.
- Hedman, Christina & Ulrika Magnusson (2019) Performative functions of multilingual policy in second language education in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25:2, 452–466.
- Hedman, Christina & Ulrika Magnusson (2021) Introductory classes for newcomer primary school students in Sweden: Pedagogical principles and emotional understanding. *Multicultural Education Review* 13:1, 85–105.
- Helmer, Kimberly Adilia (2020) *Learning and not learning in the heritage language classroom. Engaging Mexican-origin students*. Bristol: Multilingual Matters.
- Helsingin kaupunki (2019) *Helsingin seudun vieraskielisen väestön ennuste 2018–2035*. Tilastoja 2019:3. Yhteistyössä: Helsingin kaupunginkanslia, kaupunkitutkimus ja -tilastot; Espoon kaupunki, Tutkimus ja tilastot; Vantaan kaupunki, Taloussuunnittelun tietopalveluysikkö. [https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/19\\_03\\_14\\_tilastoja\\_3\\_Vuori.pdf](https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/19_03_14_tilastoja_3_Vuori.pdf) (haettu 23.2.2023).
- Honko, Mari & Sanna Mustonen (toim.) (2018) *Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Hornberger, Nancy H. & David Cassels Johnson (2007) Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly* 41:3, 509–532.
- Jonsson, Linda (2017) Utmaningar i ett samtida religionsläraruppdrag. Teoksessa Pirjo Lahdenperä & Eva Sundgren (toim.) *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Tukholma: Liber, 300–319.
- Juvonen, Päivi & Marie Källkvist (toim.) (2021) *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kagan, Olga & Maria Carreira & Claire Hitchins Chik (toim.) (2017) *The Routledge handbook*

- of heritage language education. From innovation to program building.* New York, NY: Routledge.
- KH (1987) *Pakolaisopetuksen työryhmän muistio.* Helsinki: Kouluhallitus.
- Kuukka, Ilona & Katriina Rapatti (toim.) (2009) *Yhteistä kieltä luomassa.* Helsinki: Opetushallitus.
- Laki peruskoululain muuttamisesta 1448/1994. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1994/19941448> (haettu 12.2.2023).
- Latomaa, Sirkku (2002) Maahanmuuttajien kielelliset oikeudet. Teoksessa Anna Mauranen & Liisa Tiittula (toim.) *Kieli yhteiskunnassa – yhteiskunta kielessä.* AFinLA:n vuosikirja 2002 vol. 60. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 61–81.
- Latomaa, Sirkku (2007) Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – Opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. Teoksessa Minna-Riitta Luukka & Sari Pöyhönen (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 317–368.
- Lehtonen, Heini (2015) *Tyylitellen: nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä.* Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehtonen, Heini (2019) Monikielisyys koulussa – Yksikielisestä instituutiosta limittäiskieliseen opetukseen. *Kielikello 4/2019.* <https://www.kielikello.fi/-/monikielisyys-koulussa> (haettu 23.2.2023).
- Lehtonen, Heini (2021) Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. Teoksessa Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet – Plurilingualism in the school.* AFinLA-e 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 70–90.
- Leino, Kaisa & Arto K. Ahonen & Ninja Hienonen & Jenna Hiltunen & Meri Lintuvuori & Suvi Lähtinen & Joni Lämsä & Kari Nissinen & Virva Nissinen & Eija Puhakka & Jonna Pulkkinen & Juhani Rautopuro & Marjo Sirén & Meri-Pauliina Vainikainen & Jouni Vetterranta (2019) *PISA 18. Ensituloksia: Suomi parhaiden joukossa.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Helsinki: OKM.
- Lilja, Niina & Emilia Luukka & Sirkku Latomaa (2017) Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. Teoksessa Sirkku Latomaa, Emilia Luukka & Niina Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society.* AFinLA:n vuosikirja 2017 vol. 75. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 11–29.
- Martin, Maisa (2016) Monikielisyys muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta 7:5.*
- McPake, Joanne & Teresa Tinsley (2007) Valuing all languages in Europe. Project team: Peter Broeder & Laura Mijares & Sirkku Latomaa & Waldemar Martyniuk. ECML Research and development reports series. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe. <http://archive.ecml.at/mtp2/publications/Valeur-report-E.pdf> (haettu 23.2.2023).
- Meshulam, Assaf (2019) Palestinian-Jewish bilingual schools in Israel: Unravelling the educational model. *International Journal of Educational Development 70.*
- Mård-Miettinen, Karita & Anu Palojärvi & Åsa Palviainen (2015) Kaksikielisen pedagogiikan toteuttaminen päiväkodissa. Teoksessa Jyrki Kalliokoski, Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: Vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia.* AFinLA-e 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 130–150.
- Nilsson Folke, Jenny (2015) Från inkluderande exkluderande till exkluderande inkluderande? Elevröster om övergången från förberedelseklass till ordinarie klasser. Teoksessa Nihad Bunar (toim.) *Nyanlända och lärande.* Tukholma: Natur och Kultur, 37–80.
- Nilsson, Jenny & Monica Axelsson (2013) “Welcome to Sweden...”: Newly arrived students’ experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education 6:1*, 137–164.
- Nissilä, Leena (2008) Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Teoksessa Jorma Kuusela, Aulikki Etelälähti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Krister Karpainen, Leena Nissilä,

- Ulla Rönnerberg & Marjatta Siniharju (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus: Tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus, 15–31.
- Norberg Brorsson, Birgitta (2017) "Varför är snön vit?" Om språkande in naturvetenskap. Teoksessa Pirjo Lahdenperä & Eva Sundgren (toim.) *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Tukholma: Liber, 229–261.
- OKM (2022) *Suomi/ruotsi toisena kielinä -opetuksen nykytilan arviointi*. Owlgroup 17.3.2022. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. [https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen\\_arviointi\\_170322.pdf](https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen_arviointi_170322.pdf) (haettu 23.2.2023).
- Opetushallitus (1991) *Pakolaisopetuksen seurantatyöryhmän muistio*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (1992) *Maahanmuuttajien opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallituksen määräys 38/011/92. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2000) *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. 4. korjattu painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2009) *Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009*. Opetushallituksen määräys 14/011/2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2015) *Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. Opetushallituksen määräys 57/011/2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2022) *Kielitietoisuus*. <https://www.oph.fi/fi/opettajille/kielitietoisuus> (haettu 23.2.2023).
- Pennycook, Alastair (2019) From translanguaging to translanguing activism. Teoksessa Donaldo Macedo (toim.) *Decolonizing foreign language education. The misteaching of English and other colonial languages*. New York, NY: Routledge, 169–185.
- Peruskoululaki 476/83 (1983) Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476> (haettu 12.2.2023).
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628 (1998) Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (haettu 12.2.2023).
- Pietikäinen, Sari (2016) Critical debates: Discourse, boundaries and social change. Teoksessa Nikolas Coupland (toim.) *Sociolinguistics: Theoretical debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 263–281.
- Pietilä, Anneli (1990) *Pakolaiset kunnan koulutoimessa. Pakolaisia vastaanottaneiden kaupunkien kokemuksia*. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Piippo, Irina (2021) Muuttuvat näkökulmat monikielisyyteen. Teoksessa Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet – Plurilingualism in the school*. AFinLA-e 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 21–43.
- Piippo, Irina & Maria Ahlholm & Mikko Lehikoinen & Sandra Nasser El-Dine & Taavi Sundell (2022) *Maahanmuutto, yllärajaiset koulutuspolut ja diasporinen monikielisyyden*. <https://www.migdia.fi> (haettu 12.2.2023).
- Piippo, Jarna (2016) *Linguas maternas no ensino básico: Espanhol e português na área metropolitana de Helsinquia*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pitkänen-Huhta, Anne (2019) Young people's emerging multilingual practices: Learning language or literacy, or both? Teoksessa Sangeeta Bagga-Gupta, Anne Golden, Lars Holm, Helle Pia Laursen & Anne Pitkänen-Huhta (toim.) *Reconceptualizing connections between language, literacy and learning*. Cham: Springer, 35–54.
- Prediger, Susanne & Jan Kuhl & Christian Büscher & Sarah Buró (2019) *Mathematik inklusiv lehren lernen: Entwicklung eines forschungsbasierten interdisziplinären fortbildungskonzepts*. *Journal für Psychologie* 28:2, 288–312.
- Pyykkö, Riitta (2017) *Monikielisyyden vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaramon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8> (haettu 23.2.2023).

- Pöyhönen, Sari & Minna-Riitta Luukka (2007) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Rapatti, Katriina (toim.) (2020) *Kaikkien koulu(ksi) – Kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Rosén, Jenny & Berit Lundgren (2021) Challenging monolingual norms through pedagogical translanguaging in adult education for immigrants in Sweden. Teoksessa Päivi Juvonen & Marie Källkvist (toim.) *Pedagogical translanguaging. Theoretical, methodological and empirical perspectives*. Bristol: Multilingual Matters, 198–213.
- Saario, Johanna (2012) *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet: Toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Salminen, Jari (2012) *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Savijärvi, Marjo (2019). Yhdessä oppiminen teatteriharjoituksissa – Fokuksessa sanahaut. Teoksessa Lari Kotilainen, Salla Kurhila & Jyrki Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 88–113.
- SCB (2020) *Utrikes födda i Sverige. Statistiska centralbyrån*. <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/utrikes-fodda/> (haettu 17.12.2021).
- Shestunova, Tatsiana (2022) Teachers' challenges in preparatory classes: A socio-ecological perspective. *Teachers and Teaching* 28:4, 496–515.
- Skollag SFS nr 2010:800, 3 kap. 12a §. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800#K2](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800#K2) (haettu 23.2.2023).
- Skolverket (2019) *PISA 2018: 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Internationella studier 487. Tukholma: Skolverket.
- STM (1983) *Pakolaisopetuksen työryhmän muistio*. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Sundgren Eva & Saman Abdoka & Catharina Sundström Larsson (2019) *Matematik för nyanlända och flerspråkiga elever*. Tukholma: Liber.
- Suomenopettajat ry 22.6.2016: Suomi toisena kielenä -opettajien kannanotto perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien kelpoisuusvaatimuksista ja koulutuksen järjestämisestä. [https://bin.yhdystysavain.fi/1553985/46X5YiodJL9jEUebDyC2oRJ-v1/Kannanotto\\_valmistavan\\_opettaja\\_2016.pdf](https://bin.yhdystysavain.fi/1553985/46X5YiodJL9jEUebDyC2oRJ-v1/Kannanotto_valmistavan_opettaja_2016.pdf) (haettu 23.2.2023).
- Suuriniemi, Salla-Maaria (2019) Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa. Teoksessa Maria Kok, Henna Massinen, Ilja Moshnikov, Esa Penttilä, Susanna Tavi & Laura Tuomainen (toim.) *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmä kielel elävinny*. AFinLA:n vuosikirja 2019 vol. 77. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 42–59.
- Suuriniemi, Salla-Maaria & Maria Ahlholm & Visajaani Salonen (2021) Opettajien käsitykset monikielisytydestä: Heijastumia koulun kielipolitiikasta. Teoksessa Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet – Plurilingualism in the school*. AFinLA-e 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 44–69.
- Suuriniemi, Salla-Maaria & Henri Satokangas (2021) Linguistic landscape of Finnish school textbooks. *International Journal of Multilingualism*, sähköinen ennakkojulkaisu 1–19.
- Svensson, Gudrun (2021) Developing pedagogical translanguaging in a primary and middle school. Teoksessa Päivi Juvonen & Marie Källkvist (toim.) *Pedagogical translanguaging. Theoretical, methodological and empirical perspectives*. Bristol: Multilingual Matters, 90–107.
- Svensson, Gudrun & Ann-Christin Torpsten (2017) Transspråkande för förstärkt tvåspråkighet. Teoksessa Åsa Wedin (toim.) *Språklig mångfald i klassrummet*. Tukholma: Lärarförlaget, 37–60.
- Tainio, Liisa & Arto Kallioniemi (toim.) (2019) *Koulujen monet kielet ja uskonnot: Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

- Tajic, Denis & Nihad Bunar (2020) Do both 'get it right'? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*.
- Tarnanen, Mirja & Merja Kauppinen & Annika Ylämäki (2017). Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyttä rakentamassa – Näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielen käyttöön. Teoksessa Sirkku Latomaa, Emilia Luukka, Niina Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAN vuosikirja 2017 vol. 75. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 278–297.
- Tochon, Francois Victor (2019) Decolonizing world language education: Toward multilingualism. Teoksessa Donald Macedo (toim.) *Decolonizing foreign language education. The misteaching of English and other colonial languages*. New York: Routledge, 264–281.
- Turner, Marianne & Lin M. Y. Angel (2017) Translanguaging and named languages: Productive tension and desire. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23:4, 423–433.
- Venäläinen, Salla & Tanja Laimi & Saana Seppälä & Taneli Vuojus & Mikko Viitala & Maria Ahlholm & Sirkku Latomaa & Karita Märd-Miettinen & Markku Nirkkonen & Mari Huhtanen & Jari Metsämuuronen (2022) *Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia. Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi*. Julkaisut 19:2022. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu: Esi- ja perusopetus > Erityinen ja tehostettu tuki. <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Erityinen-ja-tehostettu-tuki.aspx> (haettu 23.2.2023).
- Wedin, Åsa (2021) (Trans)languaging mathematics as a source of meaning in upper-secondary school in Sweden. Teoksessa Päivi Juvonen & Marie Källkvist (toim.) *Pedagogical translanguaging. Theoretical, methodological and empirical perspectives*. Bristol: Multilingual Matters, 161–179.
- Williams, Cen (1994) *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog*. [Kaksikielisen yläkouluopetuksen opetus- ja oppimismenetelmien arviointitutkimus.] Bangor: Bangor University.
- Yli-Jokipii, Maija & Inkeri Rissanen & Elina Kuusisto (2022) Oman äidinkielen opettaja osana koulu yhteisöä. *Kasvatus* 53:4, 350–363.

## Koulutuspoliittinen näkökulma

# Pohdintoja valmistavan luokan opettajan pätevyydestä

Jenni Alisaari & Heli Vigren

Tarve valmistavaan opetukseen on kasvanut viime vuosien aikana huomattavasti. Valmistavan opetuksen opettajien vaatimaan ja hyvin moniulotteiseen työhön ei kuitenkaan tarjota kattavasti asianmukaista ammatillista koulutusta. Perusopetuksen valmistavan opetuksen opettajien kelpoisuusvaatimusten puuttuminen onkin tuotu esiin useissa eri yhteyksissä: Koulujen monet kielet ja uskonnot -selvitys,<sup>1</sup> Kotoutumis-kompassi,<sup>2</sup> Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset -julkaisu,<sup>3</sup> Maahanmuuttajalasten ja -nuorten oikeus perusopetukseen -päätös<sup>4</sup> ja Suomenopettajat ry:n kannanotto.<sup>5</sup> Perusopetuksen valmistavan opetuksen opettajan kelpoisuusvaatimusten puuttumisesta seuraa se, että opetuksen järjestäjät voivat määritellä omat, paikoin kirjavat, pätevyysvaatimuksensa<sup>6</sup> tai olla määrittelemättä niitä lainkaan. Koulujen monet kielet ja uskonnot -selvityksen<sup>7</sup> mukaan ”selkeästi määritelty koulutus vähentäisi opetuksen järjestäjien hämmennystä ja auttaisi rehtoreita rekrytointeja koskevassa päätöksenteossa”.

- 
- 1 Tainio & Kallioniemi (toim.) 2019.
  - 2 OAJ, 2019.
  - 3 OKM, 2016.
  - 4 Valtioneuvoston oikeuskansleri 2015.
  - 5 Suomenopettajat 2016.
  - 6 OKM 2016.
  - 7 Tainio & Kallioniemi (toim.) 2019, 3.



Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arvioinnin<sup>8</sup> mukaan valmistavalla opetuksella on voimakas vaikutus erityisesti myöhään maahan tulleiden nuorten suomen kielen taitojen kehittämisessä. Valmistavan opetuksen opettajalla onkin keskeinen rooli vastasaapuneiden lasten tuen tarpeiden tunnistamisessa ja integrointiin liittyvässä yhteistyössä koulun eri toimijoiden kesken: tämä edellyttää erityisosaamista opettajan työssä.

Opettajien ammattijärjestö OAJ<sup>9</sup> ehdottaa Kotoutumiskompassissaan: ”On määriteltävä, millaista valmistavan opetuksen pitää olla ja millaiset kelpoisuusehdot opettajalta vaaditaan”. Myös Suomenopettajat ry<sup>10</sup> ehdottaa, että perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajille asetetaan kelpoisuusvaatimukset, jotta näille opettajille voidaan tarjota opettajakoulutusta, ja tämän jälkeen aloitetaan koulutuksen järjestäminen. Lisäksi Koulujen monet kielet ja uskonnot -selvityksen<sup>11</sup> mukaan valmistavan opetuksen opettajien kelpoisuuden määrittely varmistaisi sen, ”että valmistavassa opetuksessa toimivat tähän tehtävään pedagogisesti pätevät opettajat, jotka pystyvät parhaiten huolehtimaan oppilaiden kielenoppimisen tukemisesta, havainnoimaan mahdollisen erityisopetuksen tarpeen ja arvioimaan sitä, milloin oppilas on valmis siirtymään perusopetukseen”.

Valmistavan opetuksen opettajien koulutustarpeita on selvitetty myös Turun yliopiston erikoistumiskoulutuksessa toteutetussa kehittämishankkeessa. Koulutustarpeiden lisäksi Naukkarinen ja Tiermas<sup>12</sup> selvittivät valmistavan opetuksen opettajien näkemyksiä valmistavan opetuksen käytänteistä sekä kartoittivat opettajien tietoja, taitoja ja asenteita. Kehittämishankkeen kyselyyn vastanneista opettajista iso osa kaipasi täydennyskoulutusta: erityisesti opettajat kaipasivat opintoja suomen kielen oppimisesta, kielitietoisuudesta, kulttuurisesta moninaisuudesta sekä eriyttämisestä. Lisäksi opettajat kaipasivat työkaluja tunne- ja mielenterveystaitojen tukemiseen. Valmistavan opetuksen opettajat tarvitsisivat opintoja erityis-

8 Kuukka & Metsämuuronen 2016.

9 Opettajien ammattijärjestö OAJ 2019, 7.

10 Suomenopettajat 2016.

11 Tainio & Kallioniemi (toim.) 2019, 10.

12 Naukkarinen & Tiermas 2019.



pedagogiikasta, suomi toisena kielenä -opinnoista, monikielisydestä ja kulttuurisesta moninaisuudesta.

Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella järjestettiin vuosina 2016–2020 opetusministeriön rahoittamana Perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajan työhön lisävalmiuksia antavaa täydennyskoulutusta. Koulutuksessa pureuduttiin sekä Shestunovan<sup>13</sup> tutkimuksessa että Naukkarisen ja Tiermaan selvityksessä ilmenneisiin koulutustarpeisiin, ja lisäksi se noudatti Suomenopettajat ry:n ja Koulujen monet kielet ja uskonnot -selvityksen<sup>14</sup> suositusta valmistavan opetuksen opettajan kelpoisuudesta: valmistavan opetuksen opettajan tulisi olla opiskellut suomen/ruotsin kielen ja suomen/ruotsin opettamisen perusteita, oppilaan tarvitseman tuen järjestämistä sekä kieli- ja kulttuuritietoista opetusta. Edellä mainitun selvityksen ehdotuksen lisäksi valmistavan opetuksen opettajalla olisi hyvä olla osaamista myös esimerkiksi matematiikan opetuksessa, jotta opettaja pystyy valmistamaan oppilaita suomen kielen lisäksi myös muihin koulun opetettaviin aineisiin. Hyvänä perustana voisi toimia luokanopettajan, erityisopettajan tai suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan koulutus, joiden pohjalta opettajan osaamista voisi täydentää räätälöidysti pohjakoulutuksen perusteella.

Turun yliopistossa koulutusta järjestettäessä opintoihin on sisällynyt seuraavia aiheita:

- 1) kulttuurisesti vastuullinen opettajuus sekä kielen ja kulttuurin vaikutus identiteettiin ja oppimiseen;
- 2) opetussuunnitelman perusteet opettajan työn perustana, valmistavan opetuksen käytänteet ja opetuksen eriyttäminen heterogeenisissä ryhmissä;
- 3) maahanmuuttajaoppilaiden oppimisen vaikeudet ja osaamisen tunnistaminen;
- 4) suomen kielen ominaispiirteet alkeisoppijan näkökulmasta;
- 5) kielenoppimisen teorioita, menetelmiä ja kielitaidon arviointia alkeistason näkökulmasta;

<sup>13</sup> Shestunova 2019, 60–76.

<sup>14</sup> Tainio & Kallioniemi (toim.) 2019.

- 6) kielitietoisuus valmistavassa opetuksessa opetettavissa oppiaineissa ja
- 7) harjoittelu valmistavassa opetuksessa.

Kun valmistavan opetuksen opettajalle säädetään suositusten mukainen kelpoisuus ja tarjotaan sitä vastaavaa koulutusta, tuetaan vastasaapuneiden oppilaiden tasapainoista kehitystä ja heidän valmiuksiaan perusopetukseen. Kelpoisuuden määrittely selkeyttäisi työnkuvaa ja mahdollistaisi riittävän koulutuksen, joka myös edesauttaisi opettajien jaksamista vaativassa työssään. Kelpoisuusvaatimuksien toteutuessa olisi tärkeää tarjota jo tällä hetkellä valmistavassa opetuksessa työskenteleville opettajille riittävän pitkä siirtymäaika ja joustavat kouluttautumismahdollisuudet kelpoisuuden saavuttamiseksi.

## Lähteet

- Kuukka, Katri & Jari Metsämuuronen (2016) *Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015*. Julkaisut 13:2016. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Naukkarinen, Heidi & Anne Tiermas (2019) Integraatiota ja inklusiota: Valmistavan opetuksen hyvät käytänteet. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10:7.
- OKM (2016) *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi: kipupisteet ja toimenpiteet*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/64983> (haettu 23.2.2023).
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ (2019) *Kotoutumiskompassi*. Helsinki: OAJ.
- Shestunova, Tatsiana (2019) Multilingualism in the Finnish preparatory classroom – Does it exist? Julkaisussa Maria Kok & Henna Massinen & Ilja Moshnikov & Esa Penttilä & Susanna Tavi & Laura Tuomainen (toim.) *Pidetään kielet elävinä - Keeping languages alive - Piemmä kiellet elävinny*. AFinLAN vuosikirja 2019. vol. 77. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 60–76.
- Suomenopettajat ry (2016) Suomi toisena kielenä -opettajien kannanotto perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien kelpoisuusvaatimuksista ja koulutuksen järjestämisestä, 22.6.2016. [https://bin.yhdistysavain.fi/1553985/46X5YiodJL9jEUebDyC2oRJ-v1/Kannanotto\\_valmistavan\\_opettaja\\_2016.pdf](https://bin.yhdistysavain.fi/1553985/46X5YiodJL9jEUebDyC2oRJ-v1/Kannanotto_valmistavan_opettaja_2016.pdf) (haettu 23.2.2023).
- Tainio, Liisa & Arto Kallioniemi (toim.) (2019) *Koulujen monet kielet ja uskonnot: Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Valtioneuvoston oikeuskansleri (2015) *Maahanmuuttajalasten ja -nuorten oikeus perusopetukseen*. OKV/2/50/2015. <https://www.finlex.fi/fi/viranomaiset/foka/2015/20152371> (haettu 21.2.2023).

## Koulutuspoliittinen näkökulma

# Koulunkäynninohjaajan koulutus ja pätevyys

**Ulla Karvonen**

Suomalaisessa peruskoulussa opettaja on perinteisesti vastannut opetuksensa suunnittelusta ja toteutuksesta yksin. Yhteistyö kollegojen kanssa sekä moniammatillinen yhteistyö esimerkiksi erityisopettajan ja oppilashuollon työntekijöiden kanssa on toki ollut osa opettajan työtä jo pitkään, mutta varsinaisissa opetustilanteissa muut koulun ammattilaiset eivät ole olleet läsnä. Tämä asetelma on nyt hiljalleen murtumassa avointen oppimisympäristöjen sekä yhteis- ja samanaikaisopettajuuden yleistymisen myötä. Lisäksi yhä useampi opettaja on saanut työparikseen koulunkäynninohjaajan, jonka tehtävänä on ohjata ja tukea oppilaita koulunkäyntiin liittyvissä tehtävissä opettajan tai muiden ammattilaisten ohjeiden mukaan.<sup>1</sup>

Kunta-alan työnantajien mukaan vuonna 2019 kunnissa työskenteli 8400 koulunkäynninohjaajaa, kun heitä vuonna 2018 oli 7662 ja vuotta aiemmin 7043.<sup>2</sup> Vaikka osa lisäyksestä selittyy tehtävänimikkeiden muutoksella – yhä useammassa kunnassa koulunkäynninohjaajan nimike on korvannut aiemman koulunkäyntiavustajan – on ammattikunta kasvanut jo pitkään. Samankaltainen suuntaus on havaittu myös muualla.<sup>3</sup> Tärkeimpänä syynä tähän on pidetty sitä, että

---

1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 74.

2 Kuntatyönantajien tilastot 2019.

3 Esim. Blatchford ym. 2012.

inkluusioperiaatteen toteuttamisen myötä luokat ovat muuttuneet aiempaa heterogeenisemmiksi. Sen seurauksena yhä useammissa luokissa on oppilaita, jotka eri syistä tarvitsevat aikuisen tukea opiskeluun.<sup>4</sup>

Suomessa koulunkäynninohjaajien ammattikunnan juuret ulottuvat 1960-luvulle, jolloin kouluihin palkattiin teknisen avustajan nimikkeellä työntekijöitä avustamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Aluksi avustajien tukea oli tarjolla kehitysvammaisille oppilaille, ja 1970-luvulta alkaen se ulotettiin myös lukivaikeuksista kärsiviin oppilaisiin. 1990-luvulta eteenpäin koulunkäynninohjaajien on nähty hyödyttävän koko oppilasryhmää: kun ohjaaja huolehtii erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaamisesta, voi opettaja keskittyä opettamiseen ja kokonaisuuden hallinnoimiseen.<sup>5</sup>

Koulunkäynninohjaaja onkin tällä hetkellä yksi eniten käytetyistä tuen muodoista kaikilla kolmiportaisen tuen tasoilla.<sup>6</sup> Myös valmistuvan opetuksen luokissa opettajan rinnalla työskentelee lähes poikkeuksetta koulunkäynninohjaaja. Tarve koulunkäynninohjaajan tarjoamalle yksilölliselle tuelle on näissä luokissa suuri, sillä oppilaat ovat usein eri ikäisiä ja heidän kielitaidossaan samoin kuin koulunkäyntihistoriassaan saattaa olla suuria eroja.<sup>7</sup>

Koulunkäynninohjaajia voi työskennellä tietyn oppilaan henkilökohtaisena tai luokkakohtaisena avustajana tai siirtyä tarpeen mukaan opetusryhmästä toiseen.<sup>8</sup> Käytännössä ohjaajan työnkuva vaihtelee oppilaiden ja ohjaavan opettajan tarpeiden mukaan, ja myös ohjaajan omat vahvuudet ja mieltymykset voivat vaikuttaa siihen.<sup>9</sup> Ohjaajien työn keskeisimpänä osa-alueena pidetään oppilaiden avustamista eri tilanteissa.<sup>10</sup> Lisäksi ohjaajat valvovat ja ohjaavat oppilaiden käyttäytymistä oppitunneilla ja niiden ulkopuolella, esimerkiksi siirtymätilanteissa, ruokailussa ja välitunneilla sekä opettavat yksittäistä oppilasta tai oppi-

4 Blatchford ym. 2012; Takala 2016, 126.

5 Eskelinen & Lundbom 2016.

6 Lintuvuori 2015.

7 Sinkkonen & Kytälä 2014.

8 Takala 2016, 126.

9 Leikas & Rantio 2003.

10 Takala 2016.

lasryhmää erillisessä tilassa ja huolehtivat erilaisista valmistelutöistä ja järjestelyistä. Ohjaajat voivat myös osallistua oppilaiden asioita käsitteleviin kokouksiin, sillä he viettävät runsaasti aikaa oppilaiden lähellä ja heille voi siten kertyä arvokasta tietoa, jota voidaan hyödyntää vaikkapa henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien laatimisessa.<sup>11</sup> Koulunkäynninohjaajan työ edellyttää siis nykyisellään vahvaa ja monipuolista ammattitaitoa.

Koulunkäynninohjaajien työnkuvan laajeneminen ja monipuolistuminen näkyy alan koulutuksen vakiintumisena ja ammattimaistumisena. Koulunkäynninohjaajien (tuolloin koulunkäyntiavustajien) koulutus käynnistyi 1970-luvun lopulla kurssimuotoisella työllisyyskoulutuksella. 1980-luvulta alkaen ammattiin hakeutuville tarjottiin pituudeltaan ja sisällöltään vaihtelevaa oppisopimus- ja perehdytyskoulutusta ja siinä jo toimiville täydennyskoulutusta, mutta yhtenäinen ammattitutkinto alalle saatiin vasta 1990-luvun puolivälissä.<sup>12</sup> Tällä hetkellä alalle pätevoidytään suorittamalla kasvatus- ja ohjausalan ammattitutkinto, josta valitaan koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen osaamisala. Toisin kuin opettajien, koulunkäynninohjaajien kelpoisuutta ei säädellä lainsäädännön keinoin. Koulutuksen järjestäjä, joka vastaa koulunkäynninohjaajien palkkaamisesta, voi siis itse päättää tehtävämikkeen ja tehtävään vaadittavan kelpoisuuden.

Muutoinkin koulunkäynninohjaajien asema on edelleen heikomminkin säädelty ja normitettu kuin opettajien. Rehtorin ja opettajat perusopetuslaki määrittelee koulun välttämättömäksi henkilöstöksi, mutta koulunkäynninohjaajat kuuluvat tuntiopettajien ohella muuhun henkilöstöön, jota opetuksen järjestäjä voi halutessaan palkata.<sup>13</sup> Koska oppilaalla on perusopetuslain mukaan oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämät tuki- ja avustajapalvelut,<sup>14</sup> voidaan opetuksen järjestäjällä kuitenkin tulkita olevan paitsi mahdollisuus myös velvoite koulunkäynninohjaajien palkkaamiseen. Koulun-

11 Takala 2016; ks. myös esim. Leikas & Rantio 2003.

12 Eskelinen & Lundbom 2016.

13 Perusopetuslaki (628/1998) 37 §.

14 Perusopetuslaki (628/1998) 31 §.

käynninohjaajat saatetaan tästä huolimatta hahmottaa ylimääräisenä resurssina, josta voidaan kuntatalouden säästöpainneiden puristuksessa luopua.<sup>15</sup> Esimerkiksi keväällä 2020, kun peruskoulut siirtyivät Covid19-epidemian seurauksena etäopetukseen, monet kunnat lomauttivat koulunkäynninohjaajiaan.

Tutkimusnäyttö koulunkäynninohjaajien tarjoaman tuen vaikutuksesta oppilaiden oppimistuloksiin ei ole aivan kiistatonta. Monissa tutkimuksissa koulunkäynninohjaajan tuen on osoitettu parantavan oppilaiden suoriutumista tarkkaan rajatuissa interventioissa, joiden toteuttamiseen ohjaajat on huolella koulutettu.<sup>16</sup> Britanniassa toteutetun laajan tutkimushankkeen tulokset kuitenkin osoittavat, että ne oppilaat, jotka olivat tiiviisti vuorovaikutuksessa koulunkäynninohjaajan kanssa, suoriutuivat heikommin kuin vähemmän ohjaajan tukea saaneet luokkatoverinsa.<sup>17</sup> Yhtenä mahdollisena selityksenä tälle pidettiin sitä, että koulunkäynninohjaajan tarjoama tuki voi korvata vuorovaikutuksen opettajan kanssa, jolloin etenkin haasteellisimmista oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat saattavat jäädä ilman opettajan tukea.<sup>18</sup> Tämä on ongelmallista siksi, ettei koulunkäynninohjaajan koulutus anna valmiuksia varsinaiseen opetustyöhön. Lisäksi on kiinnitetty huomiota siihen, että ohjaajat voivat avustaa oppilasta liiankin intensiivisesti, jolloin sekä oppiminen että vertaissuhteet voivat kärsiä.<sup>19</sup>

Jotta ohjaajien työpanos koituisi oppilaiden parhaaksi, on tärkeää, että opettajan ja ohjaajan välinen työnjako on tarkoituksenmukainen ja selkeä. Päävastuun tästä kantaa opettaja, jonka työtehtäviin kuuluu myös koulunkäynninohjaajan ohjaajana toimiminen. Yhteistyön onnistuminen edellyttää ennen muuta sitä, että ohjaaja on tietoinen siitä, mitä opettaja häneltä odottaa. Avoin kommunikaatio on siis ensiarvoisen tärkeää. Parhaimmillaan yhteistyö on tiimityötä, jossa opettajan ja ohjaajan roolit täydentävät toisiaan. Onnistuneesta yhteistyöstä hyötyy

15 Eskelinen & Lundbom 2016.

16 Esim. Clarke ym. 2017.

17 Blatchford ym. 2012.

18 Takala 2016; Giangreco ym. 2013.

19 Hemmingsen ym. 2003.

oppilaiden ohella myös opettaja. Toimivan vuorovaikutussuhteen rakentamiseen onkin syytä panostaa. Tärkeää on myös varata aikaa yhteisille suunnittelu- ja palautetuokioille.

## Lähteet

- Blatchford, Peter & Anthony Russell & Rob Webster (2012) *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy?* Abingdon: Routledge.
- Clarke, Paula & Shirley-Anne Paul & Glynnis Smith & Margaret Snowling & Charles Hulme (2017) Reading intervention for poor readers at the transition to secondary school. *Scientific Studies of Reading* 21:5, 408–427.
- Eskelinen, Timo & Pia Lundbom (2018) Koulunkäynninohjaajat: Itseymmärrys ja kamppailu nimityksistä. *Kasvatus ja aika* 10:4, 44–61.
- Kuntatyöntäjien tilastot (2019) <https://www.kt.fi/tilastot-ja-julkaisut/henkilostotilastot/ammattit> (haettu 4.8.2020).
- Leikas, Riitta & Päivi Rantio (2003) ”Taiteilua opettajan ja oppilaan välissä – olla huomaamaton mutta tehokas”: Koulunkäyntiavustajan arkikäytänteet koulussa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Lintuvuori, Meri (2015) Oppimisen tuen ja koulunkäynnin järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana. Teoksessa Markku Jahnukainen, Elina Kontu, Helena Thuneberg & Mari-Pauliina Vainikainen (toim.) *Erytisyopetuksesta oppimiseen*. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 43–76.
- Opetushallitus (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628 (1998) Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (haettu 23.2.2023)
- Sinkkonen, Hanna-Maija & Minna Kyttälä (2014) Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education* 29:2, 167–183.
- Takala, Marjatta (2016) Koulunkäynninohjaajat: Mahdollistajia. Teoksessa Marjatta Takala (toim.) *Erytisyopetusta ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 126–133.





## Koulutuspoliittinen näkökulma

# Kielellisesti tuettu opetus lisäresurssina yläkoulussa

**Raisa Harju-Autti**

Valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen siirtymisen jälkeen tarvitaan usein tukea sekä koulun opetuskielen että oppiainesisältöjen oppimisessa. Tarkastelen tässä tekstissä erillistä opetusresurssia, joka on kohdennettu valmistavan opetuksen jälkeiseen vaiheeseen perusopetuksen vuosiluokille 7–9. Nykypäivän kielellisesti moninaisten opetusryhmien tarpeisiin on välttämätöntä vastata myös opetusjärjestelyillä. Eri puolilla Suomea on jo pidempään tarjottu koulun opetuskieltä opetteleville oppilaille pedagogista tukea eri nimikkeillä kuten nivelopetus, maahanmuuttajien ryhmämuotoinen tai integroitu määräaikainen opetus (RMMO ja IMMO) sekä vieraskielisten oppilaiden tuettu opetus (MATU). Kielipedagogisen painotuksen vuoksi käytän tarkastelemastani opetusresurssista nimitystä kielellisesti tuettu opetus (tästedes kietu-opetus).<sup>1</sup> Kietu-opetus on siis yläkoulussa annettavaa kielellistä tukea.

Kietu-opetus on pedagoginen tuen muoto, jota tarjotaan suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opetuksen lisäksi. Sen tavoitteena on tukea koulun opetuskielen ja oppiainesisältöjen oppimista. Kietu-opetus on toimintatavoiltaan verrattavissa esimerkiksi pohjoisamerikkalai-

---

<sup>1</sup> Harju-Autti ym. 2018; toimintamallin kuvaus Harju-Autti ym. 2022.

seen *sheltered instruction* -lähestymistapaan,<sup>2</sup> jonka tavoite on, että opetuksen sisällöistä tehdään ymmärrettäviä koulun opetuskieltä opetteleville oppilaille. Olen koonnut tähän tekstiin omia havaintojani kietu-opettajan työstä ja kerännyt kyselyaineiston (n=20) muilta teeman parissa läheisesti työskenteleviltä opettajilta. Kysely on toteutettu keväällä 2020.

## Kielitietoisuus ja kielellisesti tuettu opetus

Vuonna 2014 julkaistiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jotka velvoittavat kielitietoisien toimintakulttuurin rakentamiseen ja ylläpitämiseen kaikessa koulun toiminnassa. Kielitietoisien opettajan odotetaan huomioivan oppijoiden erilaiset kieli- ja koulutustaustat. Kielitietoisessa koulussa kiinnitetään myös erityistä huomiota myöhään maahan tulleiden perusopetusikäisten lasten ja nuorten kielitaidon kehittymiseen. Pintakielitaito ja arjen sujuvuus kielenkäytössä saavutetaan usein melko nopeasti, mutta opiskelussa tarvittavan kielitaidon kehittymiseen menee useita vuosia.<sup>3</sup>

Erityisesti perusopetuksen vuosiluokilla 7-9 oppiainesisältöjen vaativuustason noustessa ja hallittavien oppiainekohtaisten käsitteiden määrän lisääntyessä korostuu se, että aineenopettajalla tulisi olla valmius opettaa oppiaineensa kieltä oppijoiden kielitaustoista riippumatta.<sup>4</sup>

Kietu-opetus toimii ensisijaisesti koulun opetuskieltä opettelevien oppilaiden kielipedagogisena tukena. Sen avulla voidaan vahvistaa myös koulun toimintakulttuurin kielitietoisuuskäytäntöjä kietu-opettajan ja aineenopettajien yhteistyön kautta. Samanaikaisopetuksessa kietu-opettajan on mahdollista kiinnittää kaikkien oppilaiden huomio oppiaineiden terminologiaan kielen näkökulmasta. Pienryhmissä keskitytään koulun opetuskieltä opettelevien oppilaiden kysymyksiin ja tuen tarpeisiin, jolloin pyrkimyksenä on muodostaa riittävä ymmärrys käsitellyistä oppiainesisällöistä. Pienryhmäopetuksessa kietu-opettaja pystyy pereh-

2 Ks. esim. Gunderson ym. 2020. *Sheltered instruction* -lähestymistavalla tarkoitetaan tuetun opetuksen mallia, jossa kielenoppijoille opetetaan oppiainesisältöjä opiskelukiellellä myös yleisopetuksesta erotetussa pienryhmässä, ks. Harju-Autti 2022, 38.

3 Cummins 2016.

4 Lahti ym. 2020.

tymään oppilaiden kielitaidon tasoon ja tuen tarpeisiin paremmin kuin suurten opetusryhmien kanssa työskennellessä.

Menetelmällisesti kietu-opetus yhdistää oppiainesiltoihin kielipedagogisia lähestymistapoja, kuten toistoja, lauluja, pelejä, ääneen lukemista, kirjoitusharjoituksia ja keskusteluja opiskeltavaan aiheeseen. Oppilaita myös kannustetaan hyödyntämään kaikkia osaamiaan kieliä ja käyttämään esimerkiksi verkkosanakirjoja opiskeltavien asioiden hahmottamisessa. Oppiainesiltojen ohessa on tärkeää tarkastella kielen tilannesidonaisuutta sekä keskustella kielitaitotarpeista yhdessä oppilaiden kanssa.

Perusopetukseen valmistavan opetuksen kesto ei riitä turvaamaan koulun opetuskielen taitoa etenkin perusopetuksen ylemmillä luokka-asteilla. Kietu-opetuksen tavoitteena on motivoida ja tukea oppijoita kartuttamaan kielitaitoaan tasolle, jolla oppiainesiltojen omaksuminen on mahdollista niin perusopetuksessa kuin sitä seuraavilla koulutusasteilla. Keskeistä kielellisesti tuetussa opetuksessa on tuen oikea-aikaisuus, tarkoituksenmukaiset kielipedagogiset opetusmenetelmät sekä oppilaantuntemukseen perustuva pitkäjänteinen tuki. Kollegiaalinen yhteistyö aineenopettajien ja erityisopettajien kanssa sekä koulun johdon tuki kietu-resurssin hyödyntämisessä ovat avainasemassa.

## **Miksi kielellisesti tuettua opetusta tarvitaan?**

Kielitietoisessa koulussa huomioidaan eri kielitaustoista tulevien oppilaiden taitotasot ja tuen tarpeet. Kyselyyn vastanneet opettajat kokivat, että perusopetukseen valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen siirtyvien oppilaiden suomen kielen taito on vasta alussa. Kaikkien opettajien kielitietoiset toimintatavat nähtiin välttämättöminä, mutta ne eivät poista tarvetta räätälöityyn kielelliseen tukeen nuorille, jotka opettelevat koulun opetuskieltä. Vastanneet sanoivat, että tuen tarve eroaa suomea äidinkielenään puhuvien nuorten kielellisen tuen tarpeista. Tarve eroaa myös siitä, mihin suomi toisena kielenä -oppimäärän opetuksella tai erityisen tuen resursseilla pystytään vastaamaan.

Kyselyyn vastanneet opettajat kokivat kietu-opetuksen tärkeäksi erityisesti siksi, että pienemmän opetusryhmän kanssa on helpompi tu-

tustua oppijoiden kielellisen ja akateemisen tuen tarpeisiin. Oppiaineisältöjen oppimisen ohella kietu-opetus tukee koulumotivaation säilymistä ja elämänhallintataitoja. Samoin sosiaalisten suhteiden tukemista ja osallisuuteen rohkaisemista pidettiin tärkeinä.

## **Mikä on kielellisesti tuetun opetuksen käytännön järjestelyissä tärkeää?**

Kietu-opetuksen riskinä voi pitää oppilaiden tarpeetonta eristämistä yleisopetuksen ryhmistä, jos kielenoppijat säännönmukaisesti viedään erilliseen tukiopetusryhmään. Hyvillä, joustavilla järjestelyillä voidaan kuitenkin tarjota kielellistä tukea sekä samanaikaisopetuksessa että erillisopetuksessa. Kyselyyn vastanneet opettajat pitivät kokemustensa pohjalta ihanteellisena ratkaisua, jossa kielellistä tukea tarvitsevat oppilaat integroidaan luokka-asteittain ja oppiaineittain yleisopetuksen ryhmiin. Kietu-opetuksen käytännön järjestelyt vaativatkin koulun johdon vahvan tuen sekä koko henkilöstön tiiviin yhteistyön, jotta lukujärjestystekniset ratkaisut ja joustavat ryhmittelyt tukisivat oppimista.

## **Kielellisesti tuetun opetuksen haasteet**

Valtakunnallisella tasolla kielellisesti tuetun opetuksen haasteena on sen vakiintumattomuus. Tämä näkyy esimerkiksi siten, että sen parissa työskentelevien opettajien koulutuspolkuja ja kelpoisuusehtoja ei ole yhdenmukaistettu. Lisäksi täydennyskoulutuksen saatavuus ja saavutettavuus vaihtelee.

Koulun opetuskieltä opettelevat oppijat hyötyvät pitkäjänteisestä kielellisestä tuesta, joka perustuu vahvalle kielipedagogiselle osaamiselle. Kansallisen tason linjaukset ovat välttämättömiä myös opettajankoulutuksessa, jotta opettajat saisivat riittävät ja asianmukaiset valmiudet vastata kielellisesti moninaisten opetusryhmien tarpeisiin nyt ja tulevaisuudessa.

## Lähteet

- Cummins, Jim (2016) Reflections on Cummins (1980), “The Cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue.” *Tesol Quarterly* 50:4, 940–944.
- Gunderson, Lee & Reginald Arthur D’Silva & Dennis Murphy Odo (2020) *ESL (ELL) literacy instruction. A guidebook to theory and practice*. New York: Routledge.
- Harju-Autti, Raisa (2022) *Kielellisesti tuettu opetus: Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesisältöjä oppimassa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Harju-Autti, Raisa & Tiina Aine & Pekka Räihä & Hanna-Maija Sinkkonen (2018) Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden pedagogisena tukena. *NMI-Bulletin* 28:3, 16–31.
- Harju-Autti, Raisa & Marita Mäkinen & Kaisu Rättyä (2022) Things should be explained so that the students understand them’: Adolescent immigrant students’ perspectives on learning the language of schooling in Finland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25:8, 2949–2961.
- Lahti, Laura & Raisa Harju-Autti & Maija Yli-Jokipii (2020) Kielitietoisempaa aineenopettajuutta etsimässä: Kielididaktiikkaa kaikkiin oppiaineisiin. Teoksessa Raili Hilden & Kaisa Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja: Ainedidaktisia tutkimuksia 17. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, 31–57.



### 3 Mitä ovat kielelliset normit ja ideologiat ja miten ne ilmenevät luokkahuoneessa?

Irina Piippo

Koulu on konteksti, jossa sosiaalistetaan ja sosiaalistutaan koulun ja muun yhteiskunnan ja sen kielten normeihin. Samanaikaisesti se on instituutio, jonka toimintaan liittyy monenlaisia yleisluontoisempia ideologioita ja ideaaleja siitä, millaisia opetuksen, luokkahuoneen kielellisen toiminnan ja kielellisten valintojen tulisi olla. Näitä odotuksia luokkahuoneeseen tulee monesta suunnasta: esimerkiksi koulutuspoliittisista dokumenteista, koulun yhteisistä käytänteistä ja periaatteista sekä opettajan, oppilaiden ja vanhempienkin suunnalta. Luokkahuonetta voikin hyvällä syyllä kutsua monitahoiseksi kielipoliittiseksi risteymäksi.<sup>1</sup>

Normeja on humanistis-yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa lähestytty monella tapaa. Toisinaan ne on ymmärretty käyttäytymistä ohjaaviksi säännöiksi, toisinaan taas toiminnan mahdollistavana tulkintakehikkona.<sup>2</sup> Tämän luvun näkökulma edustaa jälkimmäistä traditiota: sen näkökulma kielen normeihin ja ideologisuuteen on refleksiivinen.<sup>3</sup> Silloin kielen normit ja ideologiat ovat seurausta diskursiivisesta meta-semioottisesta toiminnasta – siitä, että toimijat jäsentävät ja tulkitsevat ympäröivää maailmaa, kielenkäyttöä ja niiden säännönmukaisuuksia jatkuvasti oman maailmankuvansa läpi. Kun halutaan tutkia normeja ja ideologioita, toiminnan säännönmukaisuuksien tarkastelun lisäksi on syytä kysyä, millä tavalla toimijat arvottavat kyseisiä toimintatapoja ja

---

1 Lilja ym. 2019.

2 Ks. esim. Piippo 2012.

3 Esim. Lucy (toim.) 1993.

millainen näkökulma toimintaan kytkeytyy. Refleksiivisen näkökulman myötä toimijoiden oma hahmotus onkin noussut entistä keskeisemmäksi osaksi tutkimusta. Kielentutkimuksen kentällä käsitykset kielen normeista ovat muuttuneet samalla kun tutkimuksen kielikuva on avartunut.

Tässä luvussa avaan kielellisten normien ja ideologioiden käsitteitä toisaalta aiheesta tehdyn tutkimuksen ja toisaalta arkipäivän toiminnan ja sen tulkintojen näkökulmasta. Pohdiskelen myös tutkimuksen yhäti muuttuvaa käsitystä kielestä erityisesti tämän kirjan esittelemien näkökulmien valossa. Kirjan luvut edustavat kukin tavallaan kielikoodia laajemmalle kurkottavaa näkemystä kielenkäytöstä. Tarkastelen, mitä merkitystä tällaisella näkökulmalla kieleen ja kielen normeihin on vastaapuneiden tutkimuksen ja pedagogisten käytäntöjen kannalta. Vaikka puhe normeista saattaa kuulostaa kaukaiselta käytännön pedagogiikan näkökulmasta, opettajan kielikäsitteet ja ymmärrys kielen normeista muovaavat monin tavoin toimintaa opetustilanteissa. Tarkempi ymmärrys siitä, mitä kielen normit ovat, on myös avain oman luokkahuonetoiminnan kriittiseen reflektioon.

## **Sosiaaliset normit – yhteiskuntamme kielioppi?**

Humanistis-yhteiskunnallisen tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on ollut ymmärtää sosiaalisen toiminnan jäsenyneyttä. Arkinen kielellinen ja muu sosiaalinen toimintamme on tietyiltä osin säännönmukaista ja ennakoitavaakin. Ymmärryksemme odotuksenmukaisista toimintatavoista on myös ainakin osin sosiaalisesti jaettua. Tästä todistaa esimerkiksi se, että pystymme tulkitsemaan toisiamme ja toimimaan arjessa varsin pitkälle kiinnittämättä aktiivisesti huomiota ympärillä soljuviin tapahtumiin. Esimerkiksi aamun työ- tai koulumatkalla hypäämme rutinoituneesti bussiin, maksamme matkamme ja siirrymme matkustajien joukkoon sen kummemmin miettimättä, kuinka monella tapaa rooleiltaan ja toimintatavoiltaan jäsenyneyseen toimintaan osallistumme jo pelkästään matkustamalla julkisessa liikenteessä.

Usein toiminnan säännönmukaisuutta ja toimintaan liittyviä normatiivisia odotuksia on lähestytty juuri normin käsitteen avulla. Esimer-



kiksi sosiaalisesta normista kävisi vaikkapa odotus siitä, että julkisessa liikenteessä kunkin matkustajan täytyy maksaa matkansa. Jos näin ei tee, matkaliputta matkustamisesta voi seurata sanktio tarkastusmaksun muodossa. Tällaiset hyvin prototyyppiset *kodifioidut normit* eli normit, jotka on koottu yhteen jonkinlaiseksi ohjeistukseksi, on helppo nähdä sääntöinä oikeanlaisista toimintatavoista. Esimerkiksi matkalipun hinnat päätetään liikennelaitosten hallituksissa samoin kuin liputta matkustamisen sanktiotkin. Liputta matkustamiseen liittyy myös moraalinen ulottuvuus, joka normien yhteydessä usein nostetaan esiin: normin rikkominen on väärin tai vähintäänkin moraalisesti arveluttavaa ja paheksuttavaa.<sup>4</sup>

Myös kielentutkimuksessa kielen normeja on lähestytty tällaisesta sääntökeskeisestä näkökulmasta erityisesti silloin, kun huomio on keskittynyt lähinnä kodifioituun standardi- tai yleiskieleen. Esimerkiksi suomalaisen kielenhuollon historiaa käsittelevässä teoksessaan Taru Kolehmainen kuvaa kielenkäytön normeja seuraavasti:

Kielenkäytön normeilla tarkoitetaan sääntöjä, ohjeita ja suosituksia, joiden perusteella arvioidaan, onko jokin ilmaus yleiskielessä hyväksyttävä eli ”oikea” vai kartettava eli ”väärä”. Normit on koottu eli kodifioitu kieliopeihin ja oppaisiin sekä sanakirjoihin.<sup>5</sup>

Yllä oleva kuvaus pätee osin kodifioituihin yleiskielen normeihin, mutta yleisemmin kielenkäytön normeja se ei tavoita. Ensinnäkin läheskään kaikkia kielellisiä normeja ei ole kodifioitu kieliopeihin tai sanakirjoihin.<sup>6</sup> Esimerkiksi useimpia epämuodollisen kielenkäytön rekistereitä ei ole tallennettu kielenoppaisiin, ja tästä huolimatta niiden käyttäjät toimivat kyseisten rekistereiden avulla sujuvasti. He pystyvät usein

4 Normeja on tutkittu humanistis-yhteiskunnallisilla tutkimusaloilla hyvin pitkään (tutkimuksen historiasta ks. esim. Piippo 2012). Myös lähestymistapoja normeihin on monia. Tässä kappaleessa kuvatusta sääntökeskeisestä näkökulmasta normeja ovat tutkineet mm. jo sosiologian klassikot Émile Durkheim (esim. Durkheim 1938) ja Talcott Parsons (1949).

5 Kolehmainen 2014, 19. Suomen yleiskielen normeista ks. myös Rintala 1992; 1998; Mäntynen 1996.

6 Ks. Karlsson 1995.

myös kuvaamaan ainakin jollain tasolla, millaiset kielelliset käytänteet ovat rekisterin tyypillisellä käyttöalalla odotuksenmukaisia. Tämän lisäksi maailmassa on edelleen lukuisia kieliä, joita on kuvattu kieliopein ja sanakirjoin hyvin rajallisesti ja joita ei ole lainkaan pyritty standardoimaan. Standardoitujen kielimuotojen normit ovatkin erityistapaus. Standardoituihin normeihin liittyy usein jonkinlaisia sanktioita ja muita normeja vahvemmin käsityksiä oikeasta ja väärästä ja tietyn toimintavan asianmukaisuudesta.<sup>7</sup> Kodifoinnin taustalla on moninaisia kielenkäytössä kehkeytyneitä normeja, joita standardoinnilla pyritään usein voimakkaasti yhdenmukaistamaan. Tästä hyvä esimerkki 1800-luvun alkupuolella suomen kirjakielen perustasta käydyt kiivaat keskustelut, ja standardointityö, jossa yhdisteltiin itä- ja länsimurteiden piirteitä.<sup>8</sup>

Normien kuvaaminen sääntöinä luo illuusion, että kielenkäytössä olisi absoluuttisesti oikeita ja vääriä tapoja toimia tai että oikeakielisyys olisi ylipäätään kielenkäytön keskeinen motivoija. Oikeakielisyys korostuu usein standardikielen kytkeytyvissä keskusteluissa ja absoluuttinen oikea ja väärä silloin, kun yhden kielellisen rekisterin normeja tarkastellaan huomioimatta rekisterin tilannesidonnaisuutta. Useimmissa yhteisöissä standardoitu kielimuoto ei ole odotuksenmukainen rekisteri arkisissa puhetilanteissa. Toisaalta hyvin tiukasti normitetuissakin kielenkäytön konteksteissa, kuten vaikkapa lakiteksteissä, tiukkojen konventioiden motivoijana on tekstien merkitys. Lakitekstien esimerkiksi toivotaan olevan mahdollisimman yksiselitteistä. Myös yleiskielen normittamista perustellaan usein sillä, että ”yhteisillä käyttö säännöillä” luodaan kieltä, jota kaikkien on mahdollista ymmärtää ja oppia.

Sosiaalisen toiminnan normit ovatkin ensisijaisesti malleja, jotka mahdollistavat toiminnan tulkin. Läheskään kaikissa tilanteissa tai kaikkiin normeihin ei liity vahvaa normatiivisuutta eli sitä, että tietynlainen toiminta tunnustettaisiin tietylle sosiaaliselle tilanteelle tyypilliseksi tai että normirikkomuksiin liittyy sosiaalisia sanktioita.<sup>9</sup> Monimuotoisissa yhteiskunnissa ei tule kuitenkaan tuudittautua siihen, että normit

7 Agha 2007, 125.

8 Ks. Lauerma 2004.

9 Ks, esim. Weber 1962, 67–68, 75–76; myös von Wright 1963, 9; Agha 2007, 124–127.

olisivat jaettuina tai että niillä olisi yhdenvertaistava vaikutus. Yhteiskunnat ovat hierarkkisesti jäsentyneitä ja niin ovat kielitaidotkin. Standardoitujen kielten taito on sidoksissa koulutukseen ja rajalliset kouluttautumismahdollisuudet, koulutukseen liittyvät jäykät kielitaitovaatimukset tai normatiiviset oletukset tavanomaisesta koulutukseen osallistujasta<sup>10</sup> voivat vaikuttaa hyvinkin voimakkaasti siihen, millaiset yksilön yhteiskunnallisen osallistumisen mahdollisuudet ovat. Standardoidut kieli- muodot ovat usein yhteiskunnallisen vallankäytön kieliä, mutta esimerkiksi globaalistuneessa maailmassa kaikki standardoidutkaan kielet eivät ole yhdenvertaisia.<sup>11</sup> Kontekstittomaan oikeaan ja väärään keskittyvästä sääntökeskeisestä näkökulmasta on vaikea nähdä tätä laajempaa kieli- sosiologista todellisuutta, jossa odotuksenmukaiset ja hyväksyttävät toimintatavat voivat vaihdella paikallisesti paljonkin ja jossa hierarkkisesti jäsentyneet normatiiviset odotukset voivat luoda mittaviakin esteitä yhdenvertaisuudelle.

Kielenkäytön hahmottaminen lähinnä kielen rakennetta kuvaavina sääntöinä tarjoaakin varsin kapean ja kalpean kuvan kielen normeista. Se ei huomioi kielellisen variaation tai monikielisyyden vaikutuksia kieliyhteisöjen dynamiikkaan tai tarjoa juurikaan mekanismeja sille, kuinka kielen ”säännöt” opitaan. Edes standardoidun yleiskielen normeja ei nimittäin opita kielioppien tai sanakirjojen sivuilta. Esimerkiksi syntaktista rakennetta laajemmat tekstin ilmiöt tai yleiskielenkin sisään mahtuva kontekstuaalinen vaihtelu ovat asioita, joita kielenoppaissa käsitellään hyvin rajallisesti. Kuitenkin näihinkin seikkoihin liittyy normeja, joita vaikkapa erilaisten ammatillisten tekstien kanssa työskentelevä voi tuntea hyvin nyansoidusti.<sup>12</sup> Toisin sanoen kyseinen henkilö on sosiaalistunut<sup>13</sup> monipuolisesti ammattialansa kielellisiin normeihin työtehtävissään. Aina tällaista hienovaraista tekijän tietoa ei ole helppo

10 Ks. Riitaajan ja Piipon luku tässä teoksessa.

11 Ei pidä myöskään olettaa, että selkeiden valtakielten normistokaan olisi kaikille sen käyttäjille samankaltainen. Esimerkiksi *lingua franca* englannin normeista ks. Hynninen & Solin 2017 ja Hynninen 2016.

12 Tällainen nyansoitu ymmärrys pätee myös kääntämiseen. Suomentamisen ideologioista ja normeista ks. Kalliokoski ym. 2018.

13 Kieleen sosiaalistumisesta tutkimuksen lähestymistapana ks. Duranti ym. (toim.) 2014.

pukea sanoiksi. Se voi tulla esiin vaikkapa kokemattomamman kollegan tekstiä kommentoidessa tai muussa tilanteessa, jossa ei olla jollain tavalla toimittu odotuksenmukaisesti. Tietyn normin olemassaoloa yhteisössä ei määritä niinkään vaikkapa suomen kielen lautakunnan suositus tai kielioppiin kirjattu käyttösääntö, vaan yhteisön todelliset kielenkäytötavat.<sup>14</sup>

Kielentutkimuksen tapa hahmottaa normeja sääntöinä ei sinällään ole yllättävää. Ovathan kielioppisäännöt olleet keskeinen osa kielenkuvausta jo hyvin pitkään. Systemaattisen kielenkuvauksen sanotaan alkaneen jo 6. vuosisadalla ennen ajanlaskumme alkua intialaisen oppineen, Pāninin kieliopista. Tarve opettaa erityisesti kirjoitettua kieltä systematisoitujen mallien avulla ulottuu vielä tätäkin pidemmälle Mesopotamiaan, jossa jo yli parituhatta vuotta ennen ajanlaskumme alkua koulutettiin kirjureita.<sup>15</sup> Eri puolilta Lähi-itää on löydetty tuhansittain kirjurikoulutukseen liittyviä harjoitustekstejä, joissa on nähtävissä, kuinka ammattiin oppivia ohjattiin askel askeleelta kirjoitetun kielen rakenteen ja kirjureiden tyypillisesti tuottamien tekstien maailmaan.

Modernin kielentutkimuksen synty 1900-luvun alkuvuosikymmenellä voimisti entisestään tendenssiä nähdä kieli sääntöjen järjestelmänä. Erityisesti Ferdinand de Saussuren vakiinnuttama strukturalistinen tutkimusperinne rakensi voimallisesti tämän kirjallisen kielenkuvaustradition varaan. Saussuren kiinnostuksenkohteena oli erityisesti kielen abstrakti järjestelmä – ihmisten välisen viestinnän mahdollistava koodi. Saussure pyrki erottamaan lingvistiikan omaksi tutkimusalakseen ja erottautumaan erityisesti samoihin aikoihin syntyneistä psykologiasta ja sosiologiasta. Tästä syystä sekä kielen kognitiiviset että sosiaaliset ulottuvuudet jäivät vähemmälle huomiolle ja tutkimus pyrki keskittymään näiden mekanismien ulottumattomissa olevaan kielen abstraktiin rakennejärjestelmään.<sup>16</sup> Varsinkin kaikkein formaaleimmasta kielen-

14 Kaikki kieliopit eivät toki ole preskriptiivisiä. Esimerkiksi *Iso suomen kielioppi* (VISK 2004) on deskriptiivinen eli se kuvaa kielen ilmiötä arjen kielenkäytön näkökulmasta huomioiden monipuolisesti myös puhutun kielen ja arkikeskustelut.

15 Sjöberg 1974.

16 Ks. Piippo ym. 2016, 44–49.

tutkimuksesta kehkeytyikin hyvin pitkälti nojatuolilingvistiikkaa, jossa tarkasteltiin kielen rakennetta usein itse keksittyjen standardikielisten esimerkkien avulla.

Tutkijan nojatuolin uumenista myös kielen normit oli helppo nähdä säännön kaltaisina, koska itse laadituissa standardikielissä esimerkeissä ei ollut todellisten kielenkäyttötilanteiden vaihtelua tai kontekstia, joka olisi täytynyt huomioida analyysissä. Kriittisesti tarkasteltuna sääntökeskeisessä näkökulmassa onkin kyse *reifikaatiosta* eli esineellistämisestä – siitä, että tieteellisen kuvauksen mallin uskotaan edustavan yksi yhteen todellisuutta. Reifikaation käsitettä käytetään retoriikan tutkimusperinteessä nimeämään yhdenlaista argumentaatiovirhettä. Sääntökeskeisessä normikäsitelyssä on kyse tällaisesta vinoumasta. Se selviää, jos tarkastelee hieman tarkemmin esimerkiksi sitä, kuinka merkitys vuorovaikutuksessa muotoutuu.<sup>17</sup>

### **Kielten normit ovat tilanteisia toiminnan normeja**

Palataan hetkeksi vielä Saussuren koodipohjaiseen käsitykseen kielestä ja kielellisistä merkityksistä. Koodipohjainen käsitys kielen ja vuorovaikutuksen muotoutumisesta lähtee ajatuksesta, että kielellinen koodi itsessään sisältää jo merkityksen.<sup>18</sup> Kielelliset käsitteet on talletettu kielenkäyttäjien mieliin. Viestintätilanteessa puhuja ja kuulija vuoroin tuottavat ja tulkitsevat näitä käsitteitä, jotka tilanteessa kulkevat ääniaaltoina puhujalta kuulijalle. Tulkinta on ensisijaisesti kognitiivinen prosessi ja vertautuu mekanistisuudessaan vaikkapa sähkötyksessä käytettävien morseaakkosten tulkintaan. Rajallisen merkkimäärän tunteminen riittää ja merkkien tulkitsemiseksi ei ole tarpeen tarkastella esimerkiksi viestinnän kontekstia tai mahdollisia muita rinnakkaisia viestinnän kanavia. Sinällään Saussure piti puhuttua kieltä viestinnän ensisijaisena kanavana ”semiologiassaan”, johon tämä kielellisten merkitysten tarkastelukin liittyy.<sup>19</sup> Painopiste ei kuitenkaan näkynyt niin, että esimerkiksi ilmeet,

17 Kiinnostavaa on, että kieliopin metafora on levinnyt kielentutkimuksesta myös formaalimpaan yhteiskuntatieteelliseen normien tutkimukseen. Ks. Bicchieri 2006.

18 Ks. Saussure 1988, 11–12.

19 Ks. Chandler 2007, 13–18.

eleet, puheen akustiset piirteet tai puheen konteksti olisivat olleet osa merkitysten muotoutumista.

Kielentutkimuksen ymmärrys kielellisten merkitysten luonteesta on sittemmin laajentunut. Erityisesti 1960–70-luvulla yhteiskuntatieteiden kielellinen käänne haastoi kaikkein abstrakteimpia kielinäkemyksiä. Käänne toi näkyvyyttä funktionalistisemmille kielentutkimuksen suuntauksille ja kokonaan uusille lähestymistavoille, jotka keskittyivät kielen yhteisölliseen, vuorovaikutukselliseen ja todellisuuttamme muokkaavaan rooliin.<sup>20</sup> Tuolloin saivat alkunsa muun muassa etnometodologia,<sup>21</sup> keskustelunanalyysi<sup>22</sup> ja sosiolingvistiikka laajasti ymmärrettynä.<sup>23</sup> Näissä lähestymistavoissa myös kyseenalaistettiin aiemmat käsitykset sosiaalisten normien luonteesta. Ennen kuin toimintaa yksioikoisesti ohjaavina sääntöinä sosiaaliset ja kielelliset normit nähtiin kehikkona, jota vasten toimintaa tulkitaan.

Tätä näkökulmaa voi havainnollistaa vaikkapa esimerkillä tervehdyksistä. Tutun vastaantulijan tervehtiminen on odotuksenmukainen toimintatapa ja tervehtimättä jättäminen rikkoo normia. Kuitenkin myös tahalliseksi ajateltu tervehtimättä jättäminen tulee tulkituksi odotuksenmukaista toimintaa vasten esimerkiksi merkkinä henkilöiden välisestä eripurasta tai toisen ylimielisyydestä. Lisäksi tervehdyksen valinta on tapa asemoida itseä ja puhekumppania tilanteeseen. Valinta itsessään kantaa sekin monenlaisia sosiaalisia merkityksiä puhekumppaneiden keskinäisestä sosiaalisesta suhteesta, tuon suhteen kulloisestakin tilasta tai jaetusta ryhmäidentiteetistä. Esimerkiksi tervehdys *Jumalan terve* on merkki jaetusta lestadiolaisesta identiteetistä samaan tapaan kuin arabiankielinen *as-salām ‘alēkum* (’rauha teille’) on merkki muslimitautasta. Tällaisesta merkityskeskeisestä näkökulmasta normeja on tutkittu muun muassa etnometodologiassa, keskustelunanalyysissä ja lingvistiikassa antropologiassa.<sup>24</sup>

20 Kielellisestä käännteestä ks. Kuortti ym. 2008.

21 Garfinkel 1967.

22 Sacks ym. 1974.

23 Gumperz & Hymes (toim.) 1972.

24 Garfinkel 1967; Heritage 1984; Agha 2007.

Tässä luvussa on esitetty lähestymistapa, jossa normit ymmärretään refleksiivisiksi malleiksi merkityksellisestä, odotuksenmukaisesta ja soveliaaksi koetusta toiminnasta.<sup>25</sup> Tällä tapaa ymmärrettyinä kielen normit eivät ole erillisiä muun sosiaalisen toiminnan normeista, vaikka kielen rooli kaikenlaisen sosiaalisen toiminnan jäsentäjänä ja merkityksellistäjänä erityisen keskeinen onkin. Ennemmin kielenkäytön ja toiminnan normit tiivistyvät refleksiivisiksi malleiksi, joissa kielellinen tieto on osa muuta kyseistä toimintakontekstia käsittelevää tietoa. Lähestymistapa muistuttaa esimerkiksi psykologiassa käytettyä skeeman käsitettä.<sup>26</sup> Se ammentaa erityisesti lingvistis-antropologisesta tutkimuksesta, joka viime vuosikymmenten aikana on laajentanut sosiolingvistiikan näköaloja ja syventänyt ymmärrystä *refleksiivisestä semioosista*.<sup>27</sup> Refleksiivisessä semioosissa korostuu tulkintojen rooli osana merkitysten syntyä. Myös yhtymäkohdat diskursiiviseen tutkimukseen ovat vahvat.

Refleksiivisyys on keskeinen käsite niin teorian kuin käytännön kielentutkimuksenkin kannalta. Ensinnäkin toiminnan refleksiivisyys on keskeinen osa sitä mekanismia, jolla erilaiset semioottiset merkit ja myös toiminnan normit syntyvät. Normit eivät ole ennakkoon yhteisössä olemassa olevia sääntöjä, vaan ne syntyvät ja niitä ylläpidetään arjen toiminnoissa, kun käytänteet vakiintuvat ja tulevat toistuvasti tulkituiksi samansuuntaisilla tavoilla.<sup>28</sup> Sosiolingvistiikka laajana, monitieteisenä tieteenalana on aina ollut kiinnostunut sosiaalisesta indeksisyydestä – siitä, kuinka kielelliset merkit voivat luoda assosiaatioita kieltä käyttävään ryhmään, puhekumppaneiden välisiin sosiaalisiin suhteisiin ja puhetilanteen kontekstiin.<sup>29</sup> Tämä kielellisten merkkien sosiaalinen merkitys, kontekstuaalisuus ja lähtökohtainen näkökulmaisuus ovat myös kielen normien kannalta ensiarvoisen tärkeitä silloin, kun normit käsitetään toiminnan tulkittamisen mahdollistaviksi refleksiivisiksi malleiksi. Refleksiivisestä näkökulmasta on aivan luonnollista, että sa-

25 Piippo 2012; 2022.

26 Ks. luku 4 tässä teoksessa.

27 Silverstein 1979; 2003; Agha 2007.

28 Berger & Luckmann 1994. Alunperin 1966 ilmestynyt teos on osa 1960-luvulla käynnistynyttä yhteiskuntatieteiden kielellistä käännettä.

29 Silverstein 2003.

makaan kielellinen toimintatapa ei välttämättä kannan samanlaisia sosiaalisia merkityksiä eri aikoina tai eri toimijaryhmissä. Kykymme tunnistaa eri ryhmille ja tilanteille tyypillisiä toiminnan tapoja mahdollistaa niin kieleen kytkeytyvät hienojakoiset sosiaaliset eronteot, vuorovaikutuksessa syntyvät nyansoidut merkitykset kuin erilaisen kielellä leikkittelynkkin. Esimerkiksi vanhemman kohosteisen yleiskielinen lapselle suunnattu kehoitus voi toimia yhtenä merkinä vanhemman tyytymättömyydestä tai kasvavasta kärsimättömyydestä lapsen toimintaan. Myös huumori perustuu varsin usein normien koetteluun.

Toiminnan refleksiivisyyteen nojaava lähestymistapa on myös keino jalkauttaa normit empiiriseksi tutkimuskohteeksi. Tällä on vaikutusta myös tutkimuksen mittakaavaan ja niihin menetelmiin, joilla normeihin on ylipäätään mahdollista päästä käsiksi. Kun normit käsitetään abstraktien makrotason sääntöjen sijaan refleksiivisiksi malleiksi, joita tuotetaan ja uudennetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, vuorovaikutuksen mikrotaso tulee aivan uudella tavalla relevantiksi ympäristöksi normien tutkimukseen. Vaikka normeilla on aina myös tilanteen ylittävä ulottuvuus ja ne ovat usein laajemman mittakaavan ilmiöitä, lopulta normien olemassaolo tietyssä tilanteessa riippuu siitä, että ne ovat tunnistettavasti osa toimijoiden käytänteitä sekä heidän tapojaan tulkita ja arvioida sosiaalista toimintaansa. Etnografinen tutkimus usein pitkäkestoisempana ja toimijoiden hahmottamisen tapoihin keskittyvänä tutkimustapana on yksi, joskaan ei ainoa keino tarkastella yhteisön normeja.

Refleksiivinen lähestymistapa semioottiseen toimintaan ja sen normeihin haastaa myös ymmärrystä siitä, mitä kieltä tarkasteleva tutkija oikein tutkii tutkiessaan kielen normeja. Tarkkaan ottaen tutkimuskohteena ovat refleksiiviset semioottiset prosessit ja niiden myötä muokkautuvat totunnaiset tavat toimia ja tulkita toimintaa. Normeista puhuminen luo mielikuvaa varsin selkeärajaisista kokonaisuuksista, mutta oikeastaan normeja tutkittaessa tarkastellaan alati kehkeytyviä prosesseja. Näissä prosesseissa usein myös erilaiset kieli-ideologiat<sup>30</sup> eli erilaisia kielenkäytön tapoja koskevat uskomukset ja ideaalit kie-

---

30 Silverstein 1979; Woolard 1998.



toutuvat osaksi sitä, kuinka toiminnan normeja ja normatiivisuutta tuotetaan.

Esimerkiksi luokkahuoneen kielellisiä normeja ja ideologioita refleksiivisestä näkökulmasta tarkastelevalla onkin vastassaan moni-ilmeinen todellisuus, josta ei todennäköisesti löydy yhtä kaikkien toimijoiden jakamaa toimintatapaa tai ideologista ymmärrystä. Moninaisten kielikäsitteiden keskellä voi olla myös haastavaa erottaa normeja ja ideologioita. Tämä ei ole ihme, sillä normeista ja ideologioista puhutaan tutkimuksessa usein keskenään ristiriitaisilla termeillä. Itse tarkoitan normeilla hyvinkin yksityiskohtaisia tulkinnan mahdollistavia malleja ja ideologioilla puolestaan yleisempiä, tunnistettavia ideaaleja ja normatiivisia odotuksia, joita esimerkiksi kielelliseen toimintaan tai sosiaaliseen toimijaan kohdistuu. Kummassakin näistä taustalla tulee olla tarkasteltavien sosiaalisten ryhmien omat käsitykset toiminnastaan. Esimerkiksi monikielisyystutkimuksen parissa puhutaan kuitenkin normeista silloinkin, kun kyse on ennemminkin yleisluontoisemmista toiminnan ideaaleista. Esimerkiksi Jørgensen puhuu yksikielisyiden ja monikielisyiden normeista<sup>31</sup> viitattaessaan erityisesti monikielisyystutkimuksen yhteyksissä usein tunnistettaviin kielenkäytön ideologioihin ja ideaaleihin.

Sosiolingvistiikan monitieteinen tutkimuskenttä on lähtökohtaisesti käsitteellisesti moninaista. Käsitteellinen selkeys on kuitenkin tärkeää esimerkiksi siksi, että empiirisessä tutkimuksessa osataan pureutua kyllin syvälle toiminnan normien ja ideologioiden moninaisuuteen. Jo esimerkiksi opettajien kielikäsitteiden ja kieli-ideologioiden tarkempi tarkastelu osoittaa, etteivät edes saman henkilön käsitykset koulun monikielisydestä ole välttämättä sisäisesti ristiriidattomia.<sup>32</sup> Käsitteellistä selkeyttä tarvitaan myös siihen, että tunnistetaan kielenkäyttöön liittyviä valtarakenteita. Yhteisön toiminta- ja ajattelutavat nimittäin luonnollistuvat usein itsestään selviksi käytänteiksi, joiden eriarvoistavaa vaikutusta ei arjessa havaita.<sup>33</sup>

31 Jørgensen 2008, 168–169.

32 Suuriniemi ym. 2021.

33 Ks. myös luku 13. Kielellisten erontekojen ideologisuudesta ja ajattelutapojen luonnollistumisesta ks. Irvine & Gal 2000.

Toinen käsitteellistä hämmennystä mahdollisesti aiheuttava seikka on normien ja ideologisuuden limittyminen toisiinsa. Kieli-ideologioista puhutaan tutkimuksessa toisaalta tunnistettavina ideaaleina ja toisaalta kaikkea sosiaalista toimintaa läpileikkaavana näkökulmaisuu-tena.<sup>34</sup> Jälkimmäisestä näkökulmasta tarkasteltuna toiminnan normit ja tutkijoiden tavat hahmottaa niitä ovat läpeensä ideologisia.<sup>35</sup> Seuraavaksi paneudun vielä hetkeksi siihen, millä tavalla käsityksemme kielen normeista ja ideologioista heijastuvat tutkimuksen ja pedagogiikan arkeen.

### **Miksi normeilla ja ideologioilla on väliä?**

Tämän luvun normiteoreettinen pohdinta saattaa näyttää kaukaiselta käytännön tutkimustyön saatikka luokkahuoneiden pedagogisten käytänteiden perspektiivistä. Näin ei kuitenkaan ole. Käsitykseen normeista tiivistyy nimittäin metateoreettinen ja epistemologinen näkökulma kielen ja muuhun sosiaaliseen toimintaan. Se, millaiseksi ymmärrämme sosiaaliset toimijat, heidän kielellisen ja muun tietonsa, yhteisön tavat sosiaalistaa jäsenensä, mahdolliset yhteisössä esiintyvät hierarkiat ja tutkijan keinot saada tietoa kaikesta edellä mainitusta. Vastasaapuneiden opetuksen näkökulmasta tämä tarkoittaa muun muassa käsityksiä oppijan toimijuudesta, kielitaidon luonteesta, kielenoppimisen mekanismeista ja sosiaalisista hierarkioista, joihin oppilaat kielitaitoineen koulussa ja muussa yhteiskunnassa asemoituvat. Nämä käsitykset löytävät tiensä luokkahuoneisiin esimerkiksi kouluopetuksen, opettajankoulutuksen, kielipoliittisten dokumenttien ja oppimateriaalien välityksellä.

Myös tämä kirja on osa metakielellistä keskustelua ja se tarjoaa malleja hahmottaa luokkahuoneen kielenkäyttöä. Vaikka tämän kirjan luvuista vain muutamat nostavat esiin eksplisiittisesti kielen normit (luku 4) ja sosiaaliin toimijoihin liittyvät normatiiviset odotukset (luku 13), muidenkin lukujen kielikäsitteet pohjautuvat toimijoiden refleksiivi-

34 Piippo 2021. Kieli-ideologioiden tutkimuksesta ks. Mäntynen ym. 2012 sekä yleistajuisemmin Piippo ym. 2016.

35 Diskurssien ja ideologioiden yhteen kietoutumisesta ks. esim. artikkelit teoksessa Määttä & Hall (toim.) 2022. Kääntämisen näkökulmasta, ks. Kalliokoski & Mäntynen 2022.

syydelle ja merkitysten rakentumiselle vuorovaikutuskumppaneiden monikanavaisena yhteistyönä. Monikanavaisuus eli multimodaalisuus on toki tärkeä osa kaikenlaista vuorovaikutusta, mutta monikielisessä vuorovaikutuksessa sillä on usein kohosteinen rooli erityisesti tilanteissa, joissa vuorovaikutuskumppanien yhteiset kielelliset resurssit ovat vielä rajalliset. Eleet, ilmeet, kuvat, kosketukset ja materiaallinen ympäristö tukevat viestintää kielellisellä kanavalla ja auttavat selventämään toisinaan myös kielellisen merkin referentiaalista merkitystä.<sup>36</sup> Alkuvaiheessa uuteen kieleen sosiaalistuvan<sup>37</sup> kielellinen viestintä voi näyttää niukalta, mutta muiden semioottisten modaliteettien huomioiminen osana vuorovaikutusta paljastaa, ettei uuteen kieleen sosiaalistuvan matka uuden kielen normeihin kulje pelkästään kielellisen kanavan varassa. Esimerkiksi luvussa 9 tarkastellaan matematiikan tunnilla vuorovaikutuksessa esiintyviä semioottisia kimppejä, vuorovaikutussekvenssejä, joissa oppilas ensin ilmaisee jonkin matemaattisen idean eleen ja epämuodollisemman kielen avulla, jonka jälkeen opettaja muotoilee ajatuksen täsmällisemmälle matematiikan kielelle. Tällaisten käytänteiden tunnistaminen auttaa ymmärtämään tiedonalakohtaisen kielen erityispiirteitä ja kehittämään esimerkiksi monikielisistä matematiikan opetusta. Myös luvussa 6 tarkasteltavana on multimodaalisuus ja erityisesti kuvien rooli osana opetusvuorovaikutusta, tällä kertaa suomen kielen lukutaitoon sosiaalistuvien aikuisten luokkahuoneissa.

Luvussa 4 huomio keskittyy multimodaalisen vuorovaikutuksen sijaan transitiivikonstruktion kehkeytymiseen pidemmällä aikavälillä. Vaikka huomion kohteena on kielen rakenteellinen yksityiskohta, keskeinen argumentti luvussa on, että transitiivikonstruktiot kehkeytyvät osana arjen toimintaa luokkahuoneissa ja niiden ulkopuolella. Monikielisissä luokkahuoneissa onkin tärkeää tarjota mahdollisuuksia arjen konstruktioihin sosiaalistumiseen. Tämä saattaa vaatia opettajalta omien totunnaisten työskentelytapojen ja kieli-ideologioiden kyseenalaistamista esimerkiksi sen suhteen, eteneekö opetus ennemmin kieliopin eh-

36 Ks. Piippo 2022.

37 Schieffelin & Ochs 1986.

doilla yksinkertaisesta mutkikkaampaan vai asetetaanko etusijalle arjen vuorovaikutustarpeet.

Refleksiiviseen näkökulmaan kuuluu myös ajatus siitä, että metasemioottinen toiminta on keskeinen osa prosessia, jossa normit ja ideologiat syntyvät ja jossa niitä ylläpidetään. Tämä ajatus liittyy suoraan kielipuheen rooliin monikielissä luokkahuoneissa. Kielipuhe tai ylipääntään oppiainekohtaiseen työskentelyyn liittyvä puhe on hyvin tärkeä osa uuteen kieleen mutta myös tiedonalakohtaisiin käytänteisiin sosiaalisutumista. Metapuhe tekee näkyväksi esimerkiksi oppilaan ymmärrystä käsiteltävästä aiheesta, ongelmanratkaisuprosessin vaiheista ja kyseiseen kontekstiin liittyvistä kielellistä käytänteistä. Luvussa 10 tarkastellaan matikkapuheen roolia monikielisen oppilasparin ratkaistessa sanallista tehtävää. Luku 12 puolestaan keskittyy kielitietoisien matematiikan opetuksen periaatteisiin ja käytänteisiin.

Koska toimintaympäristön normit ja ideologiat tuotetaan loppujen lopuksi paikallisesti arjen diskursseissa, tarjoaa refleksiivinen näkökulma myös keinot luoda paikallisesti tiloja, joissa yhteiskunnan kielelliset hierarkiat tai eriarvoisuutta ylläpitävät normatiiviset odotukset menettävät osin merkityksensä. Limittäiskieleilyn pedagogiikkaa kehittänyt Li Wei<sup>38</sup> kannustaa luomaan luokkahuoneisiin limittäiskieleilyn tiloja, joissa oppilailla on mahdollisuus käyttää koko kielellistä repertuaariaan oppimisen välineenä. Tällaisten tilojen luominen ei ole mahdollista ilman opettajan kriittistä reflektiota. Samaa toimintatapaa ehdotetaan myös luvussa 13, jossa tarkastellaan keinoja rakentaa yhdenvertaisuutta koulukontekstissa. Luvun viestinä on, että haastaviakin yhteiskunnallisia epäkohtia voidaan pyrkiä korjaamaan luokkahuone kerrallaan. Sama paikallisten käytänteiden voima välittyy muistakin luvuista, jotka pureutuvat luokkahuoneiden monikieliseen arkeen.

---

38 Li Wei 2018.

## Lähteet

- Agha, Asif (2007) *Language and social relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berger, Peter & Thomas Luckmann (1994) *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: Tiedonsosiologinen tutkimus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bicchieri, Cristina (2006) *The grammar of society: The nature and dynamics of social norms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chandler, Daniel (2007) *Semiotics: The basics*. 2. painos. Lontoo: Routledge.
- Duranti, Alessandro & Elinor Ochs & Bambi B. Schieffelin (toim.) (2014) *The handbook of language socialization*. Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Durkheim, Émile (1938) *The rules of sociological method*. Toim. George E. G. Catlin & Sarah A. Solovay. Käänt. John H. Mueller. New York, NY: Free Press.
- Garfinkel, Harold (1967) *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gumperz, John & Dell Hymes (toim.) (1972) *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Heritage, John (1984) *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Hynninen, Niina (2016) *Language regulation in English as a lingua franca: Focus on spoken academic discourse*. Berliini: De Gruyter Mouton.
- Hynninen, Niina & Anna Solin (2017) Language norms in ELF. Teoksessa Jennifer Jenkins, Will Baker & Martin Dewey (toim.) *The Routledge handbook of English as a lingua franca*. Lontoo: Routledge, 267–278.
- Irvine, Judith T. & Susan Gal (2000) Language ideology and linguistic differentiation. Teoksessa Paul Kroskrity (toim.) *Regimes of languages: Ideologies, politics, and identities*. Oxford: James Carrey, 35–83.
- Jørgensen, J. Normann (2008) Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism* 5:3, 161–176.
- Kalliokoski, Jyrki & Anne Mäntynen (2022) Language ideologies and the translation of scholarly texts. Teoksessa Simo K. Määttä & Marika K. Hall (toim.) *Mapping ideologies in discourse studies*. Berliini: De Gruyter Mouton, 179–200.
- Kalliokoski, Jyrki & Anne Mäntynen & Taru Nordlund (2018) Suomentamisen ideologiat ja normit. *Virittäjä* 122:4, 477–492.
- Karlsson, Fred (1995) Normit, kielenkäyttö ja kieliopit. Teoksessa Jan Rydman (toim.) *Tutkimuksen etulinjassa*. Helsinki: WSOY, 161–172.
- Kolehmainen, Taru (2014) *Kielenhuollon juurilla. Suomen kielen ohjailun historiaa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kuortti, Joel & Anne Mäntynen & Sari Pietikäinen (2008) Kielen rakennustelineillä: Kielellisen ja yhteiskunnallisen käänteen merkitys. *Tiedotustutkimus* 31:3, 25–37.
- Lauerma, Petri (2004) Aluemurre vai murteiden yhdistelmä? Keskustelu kirjakielen perustasta 1800-luvun alkupuolella. Teoksessa Katja Huomo, Lea Laitinen & Outi Paloposki (toim.) *Yhteistä kieltä tekemässä. Näkökulmia suomen kirjakielen kehitykseen 1800-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 136–176.
- Li, Wei (2018) Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39:1, 9–39.
- Lilja, Niina & Karita Märd-Miettinen & Tarja Nikula (2019) Luokkahuone kieli poliittisena ja kielikoulutuspoliittisena tilana. Teoksessa Taina Saarinen, Pirkko Nuolijärvi, Sari Pöyhönen & Teija Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 175–197.
- Lucy, John A. (toim.) (1993) *Reflexive language: Reported speech and metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Määttä, Simo K. & Marika K. Hall (toim.) (2022) *Mapping ideologies in discourse studies*. Berliini: De Gruyter Mouton.
- Mäntynen, Anne (1996) Miten normeista puhutaan? Näkökulma ja normien rajat. *Virittäjä* 100:4, 504–519.

- Mäntynen, Anne & Mia Halonen & Sari Pietikäinen & Anna Solin (2012) Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virtittäjä* 116:3, 325–348.
- Parsons, Talcott (1949) (alkup. 1937) *The structure of social action: A study in social theory with special reference to a group of recent European writers*. New York, NY: Free Press.
- Piippo, Irina (2012) *Viewing norms dialogically: An action-oriented approach to sociolinguistic metatheory*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Piippo, Irina (2021) Muuttuvat näkökulmat monikielisyyteen. Teoksessa Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet – Plurilingualism in the school*. AFinLA-e 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 21–43.
- Piippo, Irina (2022) Norms in the making – Exploring the norms of the teaching register selkosuomi in immigrant integration training classrooms in Finland. Teoksessa Janus Mortensen & Kamilla Kraft (toim.) *Norms and the study of language in social life*. Berliini: De Gruyter Mouton, 69–96.
- Piippo, Irina & Johanna Vaattovaara & Eero Voutilainen (2016) *Kielen taju: Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Helsinki: Arthouse.
- Rintala, Päivi (1992) Suomen kirjakielen normeista. *Sananjalka* 34:1, 47–68.
- Rintala, Päivi (1998) Kielikäsitys ja kielenohjailu. *Sananjalka* 40:1, 47–66.
- Sacks, Harvey & Emmanuel Schegloff & Gail Jefferson (1974) A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50:4, 696–735.
- Saussure, Ferdinand de (1988) (alkup. 1916) *Course in general linguistics*. Toim. C. Bally & A. Sechehaye. Käänt. R. Harris. La Salle, IL: Open Court.
- Schieffelin, Bambi B. & Elinor Ochs (1986) Language socialization. *Annual Review of Anthropology* 15, 163–191.
- Silverstein, Michael (1979) Language structure and linguistic ideology. Teoksessa Paul R. Clyne, William F. Hanks & Carol L. Hofbauer (toim.) *The elements: A parasection in linguistic units and level*. Chicago, IL: Chicago Linguistic Society, 193–247.
- Silverstein, Michael (2003) Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication* 23, 193–229.
- Sjöberg, Åke (1974) The old Babylonian eduba. Teoksessa Stephen J. Lieberman (toim.) *Sumerological studies in honor of Thorkild Jacobsen on his seventieth birthday, June 7, 1974*. Assyriological Studies 20. Chicago: University of Chicago Press, 159–179.
- Suuriniemi, Salla-Maaria, Maria Ahlholm & Visajaani Salonen (2021) Opettajien käsitykset monikielisyydestä: heijastumia koulun kielipolitiikasta. Teoksessa Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet – Plurilingualism in the school*. AFinLA-e 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 44–69.
- VISK (2004) Auli Hakulinen & Maria Vilkuna & Riitta Korhonen & Vesa Koivisto & Tarja Riitta Heinonen & Irja Alho (toim.) *Iso suomen kelioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversio <http://scripta.kotus.fi/visk> (haettu 23.2.2023).
- Weber, Max (1962) *Basic concepts in sociology*. Käänt. H. P. Secher. Secaucus, NJ: Citadel Press.
- Woolard, Kathryn (1998) Language ideology as a field of inquiry. Teoksessa Bambi Schieffelin, Kathryn Woolard & Paul Kroskrity (toim.) *Language ideologies: Practice and theory*. New York: Oxford University Press, 3–49.
- Von Wright, Georg Henrik (1963) *Norm and action: A logical enquiry*. Lontoo: Routledge and Kegan Paul.

**II**

## **Uuteen kieleen sosiaalistuminen**





## 4 Askeleet alkuvaiheen kielenoppimiseen: Esimerkkinä yksi peruslausetyyppi

Maria Ahlholm & Irina Piippo

Uuteen kieliympäristöön muuttaneen oppijan kielenoppimisprosessi etenee useimmiten niin, että uutta kieltä ymmärretään enemmän kuin sitä pystytään tuottamaan ja että suullinen kielitaito kehittyy ennen kirjallisia taitoja. Kielen tuottamisen taidot kehkeytyvät arjen toistuvissa tilanteissa, ilmaus ja lauseke kerrallaan, pikkuhiljaa runsastuen ja kasvaen pidemmiksi. Avaamme tässä alkuvaiheen kielenoppimista konstruktio-kieliopilliseen ajatteluun<sup>1</sup> ja siihen liittyvään konstruktioiden oppimisen tutkimukseen<sup>2</sup> nojautuen. Konstruktiokieliopin taustalla on näkemys kielestä sosiaalis-kognitiivisena semioottisena systeeminä, johon soosialistutaan kieltä käyttävän yhteisön vuorovaikutustilanteissa.<sup>3</sup> Analysoimme luokkahuonetilanteista nauhoitettuja ja litteroituja pitkittäisaineistoja pohtien, miten lausemaisuus alkaa kehkeytyä kielenoppijan puheeseen. Otsikon termi peruslausetyyppi viittaa kielessä tavalliseen lausetyyppiin: näitä ovat monikäyttöiset lausetyypit transitiivilause (*soitan pianoa*), intransitiivilause (*lintu lentää*) ja nominaalilause (*talo on punainen*) sekä erikoislausetyypeistä etenkin eksistentiaalilause (*pöydällä on kirjoja*) ja omistuslause (*vaarilla on saari*).<sup>4</sup> Tässä luvussa tarkastellaan

1 Goldberg & Casenhiser 2008.

2 Schmitt & Carter 2004; Ellis 2005; 2008; 2012.

3 Barlow & Kemmer 2000; Bybee 2006; 2008; Goldberg & Casenhiser 2008.

4 Muita erikoislausetyyppejä ovat ilmiölause (*syttyi sota*), tilalause (*talossa haisee home*), kvanttorilause (*sisaruksia oli kuusi*), tuloslause (*teistä tulee opettajia*), tunnekausatiivilause (*meitä harmittaa*) sekä genetiivialkuiset lauseet (*sinun on nyt mentävä*), ks. VISK § 891.

transitiivilauseetta (esimerkiksi *soitan pianoa, haluan kirjan*) eli lausetta, jossa on objekti. Tarkastelemme lausemaisuuutta transitiivisuuden eli objektilauseiden kautta ja esittelemme konkreettisia esimerkkejä kahdesta puhekielisestä pitkittäisaineistosta. Konstruktiokieliopin viitekehyksessä on aiemmin tutkittu transitiivi-ilmausten esiintymistä suomen kielen oppijoilla laajasta poikittaisaineistosta, joka koostuu kirjoitetuista testivastauksista.<sup>5</sup>

Luonnollinen ja ohjailematon kielenoppiminen alkaa puhutun kielen kuuntelemisella ja kuullun toistamisella. Toisen kielen oppijalle luontainen kielenoppimistapahtuma on tyypillisesti arkinen tilanne, jossa kieli tulee vastaan auditiivisessa muodossa osana tavallista arkipäivää. Formaalisissa oppimistilanteissa viestintätaidon osa-alueet painottuvat kuitenkin toisin. Perinteisessä vieraan kielen opetuksessa puhetilannetta tutumpi kielenoppimistilanne on ollut sellainen, jossa kieltä opiskellaan pääosin kirjoitetussa muodossa, lukemisen ja luetun kopioimisen kautta. Puhutun kielen lausepaino ja sanapainot, erilaisten lausetyyppien intonaatio, puherytmi, äänneiden laatu ja kesto eri äänneympäristöissä sekä epäsymmetriat kirjoitetun ja lausutun välillä ovat opittavissa vain kuuntelemalla ja toistamalla. Siksi kirjoitetun kautta oppiva ei välttämättä ymmärrä kuulemaansa, vaikka ymmärtäisi lukemansa, tai ei opi tekemään aloitetta keskustelussa, vaikka osaisi analysoida monimutkaisen lauseen syntaksia. Tämä koskee myös suomen kieltä, jonka oikeinkirjoitusjärjestelmää usein virheellisesti pidetään tarkasti puhuttua suomen kieltä vastaavana.<sup>6</sup>

Tässä teoksessa on kuitenkin pääpaino vastasaapuneissa kielenoppijoissa, jotka elävät suomenkielisessä yhteiskunnassa ja opiskelevat kieltä lähinnä suomenkielisissä luokkahuoneissa. Vaikka kirjoitetulla kielellä on roolinsa formaalisissa kielenoppimisessa, tässä luvussa käsitellään puhuttua kielenkäyttöä.

5 Reiman 2011; 2014.

6 Vainio & Virkkunen 2020.

## Kielen kiteytyneet ilmaukset arjen skeemoissa

Arkipuheessa kielitaitoisuutta kuvaillaan usein sanavarasto-metaforan kautta: laaja sanavarasto liittyy hyvään kielitaitoon ja suppea huonoon. Sanavarasto-metafora voi johtaa siihen, että kieli mielletään eräänlaiseksi päänsisäiseksi sanakirjaksi. Kielenoppimisen tutkijalle *varasto* ja *kirja* ovat kuitenkin staattisuudessaan puutteellisia kuvia kehittyvästä kielitaidosta, eikä *sana* ole useimmissa tapauksissa toimiva kielenoppimisen tutkimuksen perusyksikkö. Parempi yksikkö olisi vaikka kielenpätkä.<sup>7</sup> Ensimmäisiä kielenpätkiä, joita kouluikäinen tai nuori kielenoppija puhutusta suomen kielestä kohtaa, voivat olla *munnimi*, *onks tää* (vapaa/sun), *paljo maksaa, kiittihei*. Koululuokassa opettajan puheessa toistuvat ilmaukset *istumaan*, *kuka tietää*, *pöydän päällä*, *taululla*, *ikkuna kiinni*, *kuka on valmis*.

Tällaisia lyhyitä toistuvia kielenosia on suomeksi kutsuttu muiden muassa puhekuvioiksi. Anneli Kauppinen kuvasi väitöskirjassaan<sup>8</sup> lapsen ensikielen kehitystä ”puhekuvioiden” karttumisenä ja määritteli puhekuvioiden tarkoittavan ”kokonaisuuksia, jotka toistuvat puheessa sellaisinaan tai tunnistettavina variaatioina ja joihin sisältyy erityinen sävy”.<sup>9</sup> Kun toisen kielen oppimisessa puhutaan kielenpätkistä, ulkoa opituista kiteytymistä<sup>10</sup> tai sanaköntistä<sup>11</sup> (engl. *chunk*, *chunking*<sup>12</sup>) formulaista (engl. *formulaic language*<sup>13</sup>) tai konstruktioista,<sup>14</sup> ollaan samoilla jäljillä mutta sikäli arkisemmin, että mainittua ”erityistä sävyä” ei määritelmistä löydy. Fried ja Östman<sup>15</sup> kuitenkin korostavat, että konstruktio-kieliopin termistön sana ”konstruktio” on abstrakti käsite (esim. *transiitikonstruktio*) ja sen konkreettista toteutumaa tulee kutsua konstruktiksi (esim. *orava syö pähkinän*, *tyttö rakastaa koiraa*, *näen sinut*). Erontekoa ei ole käytännössä helppoa tehdä eikä se ole kielenoppimisen tutkimuk-

7 Huilla & Lankinen 2018, 14.

8 Kauppinen 1998a.

9 Kauppinen 1998b, 594.

10 Tammelin-Laine 2014, 31.

11 Reiman 2011, 143.

12 Ellis 2005.

13 Wong Fillmore 1979; Schmitt & Carter 2004; Ellis 2012.

14 Ellis 2008.

15 Fried & Östman 2004, 8.

sisä systemaattinen. Puhekielen formulat tai konstruktit ovat puheen virrasta erottuvia toistuvasti samanmuotoisia ilmauksia, joissa on yleensä useampia kuin yksi morfeemi. Morfeemi puolestaan on kielen pienin merkitystä kantava yksikkö: esimerkiksi ilmauksessa *munniimi*, | *mu* | *n* | *nimi* | on kolme morfeemia, joista kaksi on leksikaalisia (*mu*-, *-nimi*) ja yksi kieliopillinen (*-n*).<sup>16</sup> Konstruktit abstrahoituvat kielenoppijan mielessä kehikoksi, jonka avulla voi tuottaa lisää ilmauksia (*meen X-mAAn* : *meen nukkumaan/syömään*, *X* = verbin taivutusvartalo). Näin konstruktista hahmottuu oppijan kielitajussa konstruktio – muodon ja merkityksen yhteenliittymä, joka on kielen rakenteen perusyksikkö.<sup>17</sup>

Konstruktiot alkavat hahmottua osana arkisia puhetilanteita, joita kutsumme tässä skeemoiksi. Skeemat ovat tilanteisia tekstitapahtumia, jotka muotoutuvat fyysisen tilan, osallistujien roolien ja toiminnan toistumisesta. Tämän kirjan edellisessä luvussa vuorovaikutuksen normeista puhuttiin pitkälti skeeman kaltaisina tilanteisen toiminnan tulkintakehikkoina. Skeema on käsitteenä psykologiasta, kun taas yhteiskuntatieteissä puhutaan normeista. Toistuvan skeeman ansiosta osallistujat muistavat, mitä tilanteessa oli tapana sanoa tai tehdä. Esimerkiksi aamubussiin nousemisen skeemaan voi kuulua kädenheilautus, matkailun näyttäminen ja *huomenta*. Kouluun saapumisen skeemaan puolestaan voi kuulua koulun alueelle käveleminen, luokkatoverin näkeminen, toverillinen töytäisy ja *moikka mitä sulle* sekä vastaus *eipä tässä*. Skeemoissa on eriasteisesti väljyyttä – esimerkiksi aamutervehdyksen kosketus voi olla käsiläpisy, kyynärvarsihipaisu tai halaus, riippuen osallistujien välisestä suhteesta, iästä ja tunnetilasta, ja verbaali tuotos voi

16 VISK määritelmät s.v. morfeemi. Englanninkielistä tutkimusta lukevan on huomattava, että englannissa yksi sana vastaa usein yhtä morfeemia. Formulaoppimisen tutkimuksissa on haluttu rajata yksimorfeemiset rakenteet (yksittäiset perusmuotoiset sanat) tutkimuksen ulkopuolelle, ja siksi toisinaan formulaa sijaan käytetään termiä formulasekvenssi (*formulaic sequence*, ks. Schmitt & Carter 2004, 4). Suomen kielessä sanat ovat puolestaan lauseasemissaan tyypillisesti monimorfeemisiä ja niissä voi olla useita peräkkäisiä suffikseja, joten yksisanaisuus on hyvinkin tavallista suomen kielen formuloidelle eikä ”yksisanaisten formuloiden” rajaaminen tutkimuksen ulkopuolelle ole mielekäästä. Esimerkiksi kaksimorfeeminen *sataaks* on helposti tunnistettavissa arkikielessä yleiseksi kysymysformulaksi, vaikka siinä on vain yksi sana.

17 Konstruktion määritelmästä ks. Fried & Östman 2004, 2, 8; sovelluksesta esim. Ivaska & Siitonen 2017.

myös vaihdella muodoltaan. Olennaista skeema-ajattelussa on havaita, että kieli on osa toiminnallista kokonaisuutta ja se omaksutaan samoin kuin muutkin käyttäytymistavat. Arkipäivän aikana kuljetaan skeemasta toiseen, skeemat varioivat, ja niissä on toisilleen yhteisiä osia ja erilaisia osia. Alkuvaiheen kielenoppijaa skeemat kannattelevat. Mitä enemmän toistuvia osia – olivatpa ne toiminnallisia, kielellisiä tai tilaan liittyviä – sitä turvallisemmin skeemaan voi liittyä.

Kielitaito lähtee muotoutumaan pienistä kielenpätkistä, joita vähitellen kudotaan pidemmiksi ketjuiksi ja solmitaan yhteen verkoiksi, kunnes niiden avulla saadaan konstruoitua kielen syntaksi, riittävän tiheä verkko kannattelemaan kielellisiä merkityksiä. Tämä ajatus ei ole uusi. Yhdysvaltaistutkijat Pawley ja Syder<sup>18</sup> esittivät vuonna 1983, että kielen vakiintuneet formulat ja niiden ulkoa oppiminen ovat avain toisen kielen puhesujuvuuteen. Jo aiemmin, vuonna 1979 Lily Wong Fillmore<sup>19</sup> julkaisi tutkimuksen viiden espanjankielisen lapsen englannin oppimisesta samanikäisten englantia puhuvien vertaisparien kanssa. Osallistujat olivat noin kuusivuotiaita yksikielisiä espanjan puhujia ja heidän parinsa suurin piirtein samanikäisiä yksikielisiä englannin puhujia; vain yksi oli kaksikielinen espanjaa ja englantia puhuva lapsi. Tutkimusnauhoitteet tehtiin kevyesti kokeellisessa asetelmassa, huoneessa, jossa oli tarjolla erilaisia virikkeitä. Wong Fillmore analysoi vuoden seurantajakson kuluessa sekä sosiaalisia että kognitiivisia strategioita, joiden varassa kielenomaksuminen eteni. Hän esitti, että sosiaaliset strategiat (S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub>) olivat yhteydessä kognitiivisiin strategioihin (K<sub>1</sub>, K<sub>2</sub>, K<sub>3</sub>, K<sub>4</sub>, K<sub>5</sub>) seuraavasti:

- S<sub>1</sub> Liity ryhmään ja ole kuin ymmärtäisit mistä on kyse, vaikket ymmärtäisikään.
- K<sub>1</sub> Oleta, että ihmisten puhe liittyy suoraan käsillä olevaan tilanteeseen tai läsnäolijoiden välittömiin kokemuksiin. Käytä arvaamista metastrategiana!

18 Pawley & Syder 1983.

19 Wong Fillmore 1979, 209.

- S2 Anna muutamien valittujen sanojen avulla itsestäsi sellainen vaikutelma, että osaat puhua kieltä.
- K2 Hanki muutamia ilmauksia, jotka ymmärrät, ja ala puhua.
- K3 Etsi tutuista ilmauksista kierrätettyjä osia, jotka tunnet muista ilmauksista.
- K4 Tee parhaasi niillä aineksilla, joita sinulla on.
- K5 Ratkaise ensin isot ongelmat, jätä yksityiskohdat myöhemmäksi.
- S3 Luota siihen, että ystävät auttavat.

(Kognitiiviset ja sosiaaliset strategiat, Wong Fillmore<sup>20</sup>)

Kiteytyneet, ulkoa opitut ilmaukset eli formulat tulevat kuvaan toisessa kohdassa (S2, K2): silloin osallistujan on viimeistään avattava suunsa, jollei hän halua, että S1-strategia eli ymmärtämisen esittäminen tuhouuu. Tutkimuksen lapset toteuttivat K2-strategian valitsemalla ulkoa opittuja ilmauksia englanniksi, jotka tuotettiin yhtenä pötkönä: *Loo-kit. Lemme see. Gimme. I dunno*. Ilmauksille oli yhteistä se, että niiden avulla saattoi helposti päästä osallistumaan sosiaaliseen toimintaan. Ulkoa opittujen formuloiden joukossa on toisiaan muistuttavia ilmauksia, joiden avulla lapset jo pian alkoivat johtaa lisää käyttökelpoisia ilmauksia keskusteluihin (K3-strategia): Kun osallistuja ”Nora” osasi sanoa *I wanna play wi’ dese* ja *I don’t wanna do dese*, hän osasi niiden perusteella muodostaa ristikkäiset ilmaukset *I don’t wanna play wi’ dese* ja *I wanna do dese*. Näin ilmaukset kiteytyivät muoteiksi, joissa oli täydennettäviä aukkoja: *I wanna X*, X=VP ja *I don’t wanna X*, X=VP, toisin sanoen aukkoja (X) joihin voi lisätä verbilausekkeen (*verb phrase*, VP). Vähitellen ulkoa opituista formuloista abstrahoituu kielen rakenne, joka sallii myös luovien ilmausten rakentamisen.

Aikuisten kielenoppimiseen suunnatussa Toisto-metodissa on pyritty luomaan konstruktiokieliopillisesta teoriasta käytännöllinen ope-  
tussovellus.<sup>21</sup> Metodissa keskitytään oppimiseen kuulonvaraisesti ilman

20 Wong Fillmore 1979, 209; suomennos Ahlholm 2020, 24–25.

21 Möttönen & Ahlholm 2018; Huilla & Lankinen 2018.

kirjoitetun kielen tukea. Arjen tavanomaisiin vuorovaikutustilanteisiin tarjotaan pieniä kielenpätkiä, joista oppija voi alkaa rakentaa suomen kielen kieliverkkoa.

## Transitiivikonstruktion keskeisyydestä

Transitiivinen *subjekti-verbi-objekti* (SVO) -rakenne on kielessä keskeinen ilmiö. Transitiiviverbiksi kutsutaan sellaista verbiä, joka saa subjektin lisäksi objektin – eli transitiiviverbillä on kaksi pakollista argumenttia, subjekti ja objekti. Maailman kielet jaetaan prototyyppisten transitiivirakenteiden mukaan tyypeiksi SVO (esim. suomi, viro, englantia), VSO (esim. standardiarabia, kelttiläiset kielet), SOV (esim. japani). SVO-rakenteen omaksuminen kuvaa siten lausemaisuuksien perusteiden hallintaa.<sup>22</sup> Suomen kielessä tähän liittyy objektin sijamuoto, joka voi olla partitiivi (*pentu kantaa palloa*) tai akkusatiivi<sup>23</sup> (nominatiivin kaltainen *pennun pitää hakea pallo lammesta* tai genetiivin kaltainen *pentu kantaa pallon lampeen*). Suomessa objektin sijamuodon vaihtelulla ilmaistaan muun muassa toiminnan aspektin osittaisuutta (partitiiviobjekti, *syö tossuja*) tai totaalisuutta (totaaliobjekti, *syö tossut*); partitiiviobjektia käytetään myös kielteisiksi tulkittavissa lauseissa (*ei syö tossuja*) ja epä määräisen kvantiteetin ilmaisijana (*koira latki vettä ja lipoi hilloa*).<sup>24</sup>

Goldberg ym.<sup>25</sup> ovat testanneet transitiivikonstruktion oppimista lukuisissa koetilanteissa sekä lapsilla että aikuisilla. Testatut koehenkilöt kykenivät muutaman minuutin harjoittelun avulla ymmärtämään tutkijoiden keksimän kielenvastaisen transitiivirakenteen ja tuottamaan halutunlaisia vastauksia tehtäviin. Testit osoittavat, että kaikenikäisillä kielenoppijoilla on kyky hahmottaa nopeasti kielen keskeiseen ilmaisu-kategoriaan uusi konstruktio ja jäsenellä tarjolla olevia kielen aineksia mielekkäällä tavalla.

22 Karlsson 2008.

23 Suomessa on erillinen akkusatiivimuoto vain osalla pronomineista (minut, sinut, hänet, meidät, teidät, heidät, kenet). Muilla nomineilla ”akkusatiivi” tarkoittaa nominatiivimuotoista tai genetiivimuotoista objektin sijaa. VISK §935.

24 VISK §930.

25 Goldberg ym. 2007; Goldberg & Casenhiser 2008.

Reimanin tutkimuksissa<sup>26</sup> transitiivikonstruktion on todettu olevan yläkouluikäisillä eurooppalaisen viitekehyyksen A1-tasolla olevilla puhujilla vielä harvinainen. Konstruktion esiintymät lisääntyvät A2-tasolla, kun taas B1-tasolle tultaessa lisääntyminen tasaantuu. Tarkkuus lisääntyy tasaisesti taitotasojen noustessa. Verrattuna aikuisiin kielenoppijoihin yläkouluikäiset näyttävät alkavan käyttää transitiivikonstruktiota varhaisemmassa kielenoppimisen vaiheessa ja saavuttavan tämän konstruktion käytössä tarkkuuden yhtä taitotasoa aiemmin.

### Tutkimusmetodiikka: konstruktioiden etsiminen pitkittäisaineistoista

Usein kielenkäyttöä tarkasteltaessa on vaikea erotella yksilön henkilökohtaisia eli *idiolektisiä* ilmauksia laajemmista, ehkä koko kielialueella toistuvista ilmauksista. Kielen oppimisen tutkimuksessa tarvitaan myös termi ilmaukselle, joka on kielenoppijan tuottama mutta vakiintunut. Formulaoppimisen tutkimuksessa käytetään termiä formula sekä opittavan kielen kielijärjestelmän tai genren tasolla tunnistettavasta (*speaker-external*) konventiosta että oppijan omasta idiolektisestä (*speaker-internal*) puhetavasta.<sup>27</sup> Näiden erottamiseksi toisistaan on englannin kielen näkökulmasta ehdotettu termiä sanastokiteytymä tai leksikaalinen klusteri (*lexical cluster*) käytettäväksi yleisesti tunnetusta konventiosta ja prosessointiyksikköä (*processing unit*) viittaamassa oppijan itse luomaan kielenkäyttötapaan.<sup>28</sup> Suomen kielessä tavallinen sanastokiteytymä olisi esimerkiksi *mennään kotiin*, joka voi toteutua oppijankielessä prosessointiyksikkönä *mennä koti*. Sanastokiteytymä tai leksikaalinen klusteri vie kuitenkin terminä ajatukset sanaston tutkimukseen, kun taas konstruktio liittyy läheisemmin syntaktisten ilmiöiden tarkasteluun. Suomenoppijoiden transitiivikonstruktiota käsittelevässä tutkimuksessaan Reiman<sup>29</sup> kutsuu oppijankielessä esiintyviä konstruktioiden prosessointiyksiköitä toteutumiksi tai ilmaisuiksi.

26 Reiman 2011; 2014.

27 Näin esim. Wood 2015.

28 Myles & Cordier 2017.

29 Reiman 2011, 145.



Tässä luvussa suosimme formulan, formulasekvenssin ja leksikaalisen klusterin sijaan termiä *konstruktio*, kun viitataan kielen vakiintuneeseen, konventionaaliseen ja yleisesti tunnettuun ilmaukseen. Termiä *konstruktio* käytämme silloin, kun viittaamme kielen rakenteen abstraktiin perusyksikköön. Toiseksi tarkastelemme pikemminkin syntaksin alaan kuuluvaa ilmiötä kuin pelkkiä sanastollisia kiteytyymiä, joten leksikaalinen klusteri ei tule kysymykseen.<sup>30</sup> Käytämme kuitenkin Mylesin ja Cordierin ehdottamaa termiä *prosessoriyksikkö* viittaamassa sellaiseen oppijankielimuotoon, joka on oppijalle tyypillinen mutta joka poikkeaa kielisysteemin tavasta (ja on siis ”kielivirhe”). Termi sopii hyvin kuvaamaan puheessa tuotettua ilmausta, jonka muoto ei ole oppijalla vakiintunut. Toiston välttämiseksi käytämme myös muotoja *ilmaus* ja *rakenne* viittaamassa niin prosessoriyksiköihin, konstruktioihin kuin konstruktioihin silloin, kun eronteko ei ole olennaista.

Olemme tutkineet oppijoiden prosessoriyksiköiden muodostumista kielen konventionaaliseksi konstruktioiksi kahdesta pitkäikäisestä aineistosta. Toinen on valmistavan luokan Long Second -aineisto, jossa on yhden lukuvuoden ajalta viikoittain nauhoitettuja videoita. Viittaamme koko aineistoon lyhenteellä LS, ja sen eri tunteihin koodeilla LSo1–LS48.<sup>31</sup> Toinen aineisto on aikuisten luku- ja kirjoitustaidon ryhmistä videoitu aineisto, jossa kahta monikielistä ryhmää seurattiin koko kymmenen kuukauden mittaisen lukupolun ajan videoimalla ja havainnoimalla ryhmiä viikoittain. Alakouluikäisten valmistavan luokan aineistossa keskityimme kuudesluokkalaisen Ebban transitiivikonstruktion kehittymiseen valmistavan vuoden aikana. Aikuisten suomenoppijoiden aineistossa puolestaan tarkastelemme kahden opiskelijan transitiivimuotoja lukupolun lopussa hyödyntämällä opiskelijoiden haastatteluja ja pohdimme formaalin opetuksen ja arjen kielenkäyttötilanteiden roolia oppimisessa.

30 Huom. kuitenkin, että konstruktiokieliopillisessa ajattelussa sanaston ja syntaksin välinen raja on sumea (Fillmore ym. 1988).

31 Aineistosta myös luvussa 7 sekä Routarinne & Ahlholm 2021; Yli-Piipari 2021.

## Kuudesluokkalaisen Ebban transitiivikonstruktion kehkeytyminen valmistavassa opetuksessa

Ebba (nimi muutettu) on vironkielinen suomenoppija, joka muutti Virosta ennen kuudetta luokkaa Suomeen Helsingin seudulle. Hän kävi kuudennen luokan henkilökohtaistetun opetussuunnitelman mukaisesti valmistavan opetuksen pienryhmässä, josta hän kävi luokkatasonsa mukaisessa ryhmässä osalla tunneista. Hänen puhettaan on videoitu LS-pitkittäisaineistoon syyskuusta toukokuulle saakka 2010-luvun alkupuolella. Toukokuun nauhoite on haastattelu, jossa tutkija jututtaa Ebbaa vapaamuotoisesti ja kuvakorttien avulla. Tarkastelemme ensin taulukon avulla, millaisia olivat Ebban syntaktiset lauseet valmistavan luokan lopussa. Sen jälkeen esittelemme, millaisten prosessointiyksikköjen kautta näihin oli vuoden mittaan päädytty.

Taulukkoon 1 on koottu Ebban haastattelun aikana tuottamia syntaktisia lausetyyppejä.<sup>32</sup> Vasemmassa sarakkeessa on lausetyypin nimi ja suomen kielen mukainen tyyppiesimerkki, ja oikeassa sarakkeessa näkyy Ebban prosessoimia lauseita. Monikäyttöisistä lausetyypeistä taulukkoon on koottu vain osa puolen tunnin keskustelun aikana esiintyneistä, mutta erikoislausetyypit on koottu kattavasti.

Taulukosta näkyy, että Ebba tuottaa keskustelussa tutkijan kanssa useita transitiivilauseita, intransitiivilauseita ja kopulalauseita, sekä erikoislausetyypeistä prototyyppisen eksistentiaalilauseen, omistuslauseita, tilalauseen ja tunnekausatiivin merkityksessä käytetyn rakenteen. Kirjallisin lausetyypeistä on ilmiölause (*herää kysymys, syttyi sota*), ja sen puuttuminen puhekielisestä aineistosta on odotuksenmukaista. Myös partitiivialkuiset *meitä on paljon* ja *minua pelottaa* -tyypit puuttuvat aineistosta, mutta omaleimaiset rakenteet eivät puhemielessä ole aivan harvinaisia (vrt. kvanttorilause esiintyi opettajan puheessa aineiston alussa, LS03). Tunnekausatiivilauseen prosessointiyksikkönä on kiintoisesti adessiivialkuinen ilmaus *mulla menee pahaksi*. Tutkija varmistaa Ebbalta ilmauksen merkityksen kysymällä *pelottaaks sua*, ja Ebba hyväksyy muotoilun vastaamalla siihen odotuksenmukaisesti *paljon*.

32 VISK §891.

**Taulukko 1:** Kuudesluokkalaisen vironkielisen Ebban lausetyyppiä valmistavan vuoden lopussa (LS48)

LAUSETYYPI	EBBAN PROSESSOIMA LAUSE
<b>Monikäyttöiset lausetyypit</b>	
Transitiivilauseita (Te rikotte kuvan. Minä puhun suomea.)  objektina relatiivisivulause	soitan pianoa voi (.) kiTARri (.) et ma osaan kiTARri ja pianoa ma osaan (--) kymmenen viisitoista (.) lukua osaan pianolla soittaa äiti soitta kitaraa, ja mina osaan ainult yksi, yksi pala osaan voi pysähtyn auto 'pysäyttää auton'  ma en tietä mikä se on suomeksi tästä ma en tietä mitä tee
Intransitiivilauseita (Lapset leikkivät pihalla.)  intransitiivimuotti	me olimme lomalla miehet uivat siffen ne on rannassa  ma ei tunte (puuttuu objekti "kuvassa olevaa autonmerkkiä")
Kopulalauseita (Tehtävä on helppo.)	tää on vist majakka se on nopea
<b>Erikoislausetyypit</b>	
Eksistentiaalilause (Kirjastossa on kirjoja.)	tässä on vielä venejä tässä on ranta siinä on meri
Omistuslause (Mummolla on kissa.)	meil on Uuno-kortit Virossa myös Suomessa meil ei ole autoa äitillä ei ole turvavyötä
Ilmiölause (Herää kysymys.)	(kirjallinen lausetyyppi, ei esiintynyt haastattelussa)
Tilalause	sataa vettä
Kvanttorilause (Puita on paljon.)	(ei esiintynyt haastattelussa) (vrt. LS03 o: "mitä on paljon, Ebba" Ebba: "metsä" o: "metsää")
Tuloslause (Minusta tulee opettaja.)	(ei esiintynyt haastattelussa)
Tunnekausatiivilause, epäkonventionaalinen (Minua pelottaa.)	mulla m- ä- menee pahaksi kun me oleme lentokoneesa (tutkija: "pelottaaks sua" Ebba: "paljon")
Genetiivialkuinen nesessiivirakenne (Minun pitää mennä.) / kokijarakenne (Minun on kylmä.)	(ei esiintynyt haastattelussa)

Genetiivialkuisia rakenteita ei näy, mutta nekin olisivat nuorten puhekielessä usein adessiivialkuisia (*mun~mulla pitää mennä, mun~mulla on kylmä*). Näitä kaikkia voisi tarkastella Ebban puheesta erikseen, mutta tässä luvussa taulukko luo taustaa kokonaisuudelle, jossa keskitytään transitiivisuuden kehittymiseen. Tarkastelemme seuraavaksi lähemmin transitiivisuuden ja intransitiivisuuden konstruktioita Ebban puheessa.

Kuten taulukosta ilmenee, valmistavan luokan lopussa tehdyssä haastattelussa Ebban transitiivilauseissa objektin muoto on joko partitiivi (*soitan pianoa, osaan kymmenen viistoista lukua, äiti soitta kitaraa*) tai nominatiivi. Hän muodostaa nominatiivimuotoisen objektin tilanteissa, joissa luonteva suomenkielinen muoto olisi genetiivimuotoinen: *yksi pala osaan* 'osaan yhden kappaleen', *voi pysähtyn auto* 'voi pysäyttää auton'. Lisäksi hän muodostaa kaksi pitkää transitiivista konstruktioita, joissa objektina on kokonainen relatiivisivulause (*ma en tietä* + relatiivilause).

Objektin sijamuodon kompleksisuudesta suomen kielessä on kirjoitettu paljon, myös erikielisten oppijoiden näkökulmasta.<sup>33</sup> Myös lähisukielisyyttä kielenoppijan ominaisuutena on tutkittu.<sup>34</sup> Myös tässä luvussa otamme huomioon kielitaustan mahdollisen vaikutuksen konstruktioiden kehittymiseen. Viroa ensikielenään puhuvan Ebban lisäksi tarkastelemme sorania ensikielenään puhuvan Berhemmin ja amharaa puhuvan Eshen konstruktioiden kehkeytymistä.

Ebban muodostama transitiivirakenne *soitan pianoa* on viroksi *mängin klaveerit*. Sanat ovat erilaiset, mutta sanajärjestys, verbin persoona-taivutus ja objektin sija ovat samat, vaikka viroon partitiivi muodostetaan eri tavoin kuin suomen. Prosessointiyksikkö *äiti soitta kitaraa* on muodostettu saman muotin mukaan, siinäkin *soitan/soittaa* yhdistyy partitiiviobjektiin. Valmistavan luokan aikana Ebba on omaksunut tämän suomenkielisen ilmauksen sanoineen ja sijamuotoineen, todennäköisesti yhtenä konstruktina. Onkin kiinnostavaa pohtia, missä määrin oppimisessa on kyse valmiiden ilmausten ulkoa oppimisesta ja missä määrin

33 Spoelman 2013.

34 Ringbom & Jarvis 2009; Kaivapalu 2009; Nissilä 2011.

voisi olla kyse abstraktimmasta konstruktiosta.<sup>35</sup> Onko Ebba siis oppinut muistamaan ulkoa kiteytymän *soitan pianoa* vai onko hän mahdollisesti oppinut muotin [*transitiiviverbi (persoonamuodossa) + partitiiviobjekti*], jota voi käyttää silloin, kun tekemisen aspekti on osittainen? Vai onko hän kenties oppinut ensin ulkoa kiteytymän *soitan pianoa* ja alkanut sen jälkeen abstrahoida siitä muuttia? Muutti on kuitenkin vielä keskeneräinen, koska ilmauksessa *äiti soitta kitaraa* on persoonamuotoinen predikaatti vielä vaillinainen.

Kun tarkastellaan LS-aineistoa, voidaan todeta (melko itsestään selvä asia), että transitiiviset rakenteet ovat mukana jokaisella tunnilla ja siten malleja ja harjoitusta objektin sijojen käyttöön on ollut tarjolla koko ajan. Kun sitten tarkastellaan nimenomaan Ebban vuorovaikutusta, huomataan että alkusyksystä hän vastailee opettajien kysymyksiin useimmiten yksisanaisesti, jos se on mahdollista. Tarvittaessa hän jatkaa lausetta viroksi. Vähitellen hän alkaa yhdistellä suomea ja viroa yhä sujuvammin samoihin lauseisiin. Kiinnostavia suomenkielisiä transitiivirakenteita ilmestyy hänen puheeseensa ensimmäisen kerran lokakuun puolivälin tunnilla (LS11), jolloin luokassa rakennetaan ryhmätyönä ravintoketjuja kuvien avulla. Tehtävää antaessaan opettaja mallintaa transitiivilauseen *Eetu syö porkkanaa*. Tilanne on epämuodollinen ja kaikki viisi paikalla ollutta oppilasta osallistuvat aktiivisesti ravintoketjujen rakenteluun ja keskusteluun. Tehtävän kuluessa Ebba muodostaa useita transitiivirakenteita hyödyntäen sekä suomea että viroa.

#### Esimerkki 1 (LS11)

- 1 minä syön mustikka
- 2 jänis sööb porkkana
- 3 hirvi sööb mustikaid. maasikaid ja mai tea mis veel  
*'hirvi syö mustikoita, mansikoita ja en tiedä mitä muuta'*
- 4 hehhe poro syö (susi)
- 5 ta sööb kettua  
*'se syö kettua'*

---

35 Bybee 2008.

- 6 (Opettaja: leppäkerttu mitä se leppäkerttu sit syö?) kettut  
(nauraen) 'kettua'
- 7 mao. mato. mao
- 8 porkkana syö jänist
- 9 sammakko (Opettaja: mitä sammakko syö?) ta sööb seeni  
'se syö sienii'
- 10 siili sööb kettu  
'siili syö ketun/kettua'

Näissä Ebban tuottamissa transitiivirakenteissa kielen valinta vaihtelee ja on melko monitulkintaista: pääosin näyttää siltä, että suomenkielinen objektisana voi saada yhtä todennäköisesti suomen- kuin vironmukaisen sijapäätteen. Suomenkielinen sana on totaaliobjektin muodossa, kun suomeksi pitäisi olla partitiiviobjekti (1, 2, 4, 10). Välillä taas on muuten vironkielisessä lauseessa korrekti suomenkielinen sana partitiiviobjekti (5), välillä vastaus on kokonaan viroksi (9) tai subjektia lukuun ottamatta viroksi (3). *Kettu* esiintyy kiinnostavasti kolmessa eri muodossa (5 *kettua*, 6 *kettut*, 10 *kettu*). Konstruktioajattelun mukaisesti voi arvella muodon hakemisen liittyvän siihen, että sana opitaan uutena tehtävän kuluessa (vrt. viron *rebane*), eikä sille ole olemassa muistissa vielä yhtään valmista rakennetta, jossa kantasana esiintyisi taivutettuna. Samoin uusi sana voi olla *mato* (vrt. viron *uss*), jota Ebba toistelee etsien ääneen heikkoasteista taivutusvarianttia (7). Lause 8 on luokassa kierratetty huumorivuoro, jonka koulunkäynninohjaaja ensin tuotti vahingossa.

Alkuun päästyään harjoitus motivoi oppilaita innokkaaseen kielen tuottamiseen. Se oli onnistunut luonnontiedon toiminnallinen tehtävä ja sanastoharjoitus – vaikka ryhmän viides- ja kuudesluokkalaisille tehtävä oli sisällöllisesti niin helppo, että he käyttivät paljon aikaa hassujen lauseiden tekemiseen. Useimmissa tapauksissa opettaja tai koulunkäynninohjaaja toisti oppilaan sanoman lauseen korjaten sen muotoa, jolloin oppilas toisinaan prosessoii rakennetta uudelleen ääneen. Transitiivirakenteiden sijavalinta on monimuotoista: *X syö Y* -lauseen *Y:n* sijamuoto voi olla yksikön partitiivi *mustikkaa*, monikon partitiivi *mustikoita*, yk-

sikön genetiivi *mustikan* tai monikon nominatiivi *mustikat*. Tämä morfologinen kompleksisuus antaa aihetta pohtia, voisiko harjoitustyyppeä hioa vielä pedagogisesti sellaiseen suuntaan, jossa toistaminen olisi systemaattista mutta niin, ettei tehtävän motivoivuus kärsisi eikä kielenoppimisen ollessa näin alkuvaiheessa ajaututtaisi mutkikkaisiin kieliopillisiin selityksiin. Esimerkiksi pelillistetyt morfologiaharjoitukset ovat oivallinen tapa opiskella suomen kielen morfologiaa.<sup>36</sup>

Yhtä täsmällistä transitiivirakenneharjoitusta ei kamera tavoittanut LS-aineistosta tämän jälkeen. Voidaan kuitenkin ajatella, että lokakuinen perusharjoitus tarjosi oppilaille mallin suomen transitiivimuotista, ja sen jälkeen he alkoivat tuottaa omia muodostelmiaan transitiivirakenteesta. Reimanin<sup>37</sup> mukaan transitiivikonstruktio on harvinainen kielenoppimisen A1-tasolla, ja tätä ajatellen valmistavan luokan loka-kuussa tehty pitkä transitiiviharjoitus on osunut suotuisaan vaiheeseen. Ebban puheesta löytyy tämän jälkeen prosessointiyksiköitä, jotka ovat välillä suomen kielen konventionaalisia konstruktioita ja välillä selkeästi oppijan omaan idiolektiin kuuluvia muotoja.<sup>38</sup> Esimerkin 2 lauseet ovat marraskuun tunnilta (LS18).

### Esimerkki 2 (LS18)

minä haluan kahvia

mu isä ei ymmärrä suomen kieli

Ensimmäisen lauseen *haluan kahvia* on yleinen arkikielen konstruktio suomen kielessä, ja on melko selvää, että se on opittu sellaisenaan. Jälkimmäinen lause puolestaan sisältää joko kolme yksikköä (*mu isä + ei ymmärrä + suomen kieli*) tai toisen tulkinnan mukaan kaksi yksikköä (*mu isä ei ymmärrä + suomen kieli*). Objektina oleva *suomen kieli* on sellaisenaan yleinen ja toistuva ilmaus koululaisen näkökulmasta esimerkiksi lukujärjestyksessä ja kirjan kannessa. Jotta objektikonstruktio ei lauseyhteydessä jäisi taivuttamatta ja irralleen muusta lauseesta, kie-

36 Ks. luku 5 tässä teoksessa.

37 Reiman 2011; 2014.

38 Myles & Cordier 2017.

lenoppijan pitäisi hahmottaa rakenne *ymmärtää + partitiiviobjekti*. – Tämän saavuttamiseksi olisi opetuksessa tärkeää muistaa, että verbejä ei opiskella pelkinä sanoina (*ymmärtää : ymmärrän, ymmärrät jne.*) vaan kokonaisina konstruktina (*ymmärrän sinua/puhetta/nuotteja; ymmärrätkö tämän asian*).

Helmikuussa Ebba tuottaa kiinnostavasti genetiivimuotoisen objektin pyytäessään apua seinälle kiinnitetyn piirustuksen alas ottamiseen.

### Esimerkki 3 (LS35)

opettaja ma haluan sen alas

Esimerkissä 3 huomiota kiinnittää se, että Ebban totaaliobjekti on suomen kielen kannalta oikeakielinen, vaikka virossa totaaliobjekti muodostetaan toisin.<sup>39</sup> Lauseesta erottuu suomen kielen mukainen konstrukt *ma haluan sen*, jossa objekti on genetiivissä (genetiiviakku-satiivissa). Modaalirakenne *minä haluan + objekti* on tavallinen vuoro-vaikutustilanteissa ja se on myös tämän aineiston ryhmätyötilanteissa yleinen ilmaus jo syyslukukaudella. Objektin muoto kuitenkin on aineiston oppijoiden prosessointiyksiköissä usein nominatiivi (esimerkkejä marraskuulta: *mä haluan musta kynä, ma haluan valgoonen, ma haluan pieni koira, ma haluan yksi, ma haluan tämä*) tai joskus partitiivi (*haluan mustaa* 'mustan kynän'). Onkin todennäköistä, että genetiivin sisältävä *haluan sen* on tullut opittua ulkoa sellaisenaan, kokonaisena konstruktina. Tähän viittaa muun muassa se, että vielä vuoden lopussa tehdyssä haastattelussa Ebban spontaanisti muotoilemat prosessointiyksiköt sisältävät nominatiivimuotoisen objektin (*osaan yksi pala, voi pysähtyn auto*). Objektin sijataivutus on oppijan kannalta niin kompleksinen kokonaisuus, että sijamuodot opitaan parhaiten konstruktina.

Aiemman tutkimuksen perusteella voidaan olettaa, että viron kielen malli sekä auttaa että haittaa Ebban suomen objektin sijojen oppimista: partitiiviobjekti osuu useammin viron partitiiviobjektin pariin kuin totaaliobjekti, ja siinä mielessä *osaan yksi pala* -tyyppinen poikkeama

39 Remes 1983; Ereft ym. 1997.



selittyy lähtökielen (haitta)vaikutukseksi.<sup>40</sup> Tässä esitetty koonti Ebban transitiivirakenteista ei ole kattava, vaan tähän on nostettu vain osa tapauksista. Osa ilmauksista on sanottu niin hiljaa, että muodosta ei voi olla varma, ja usein rakenteet pilkkoutuvat vuoropuhelussa siten, että yhden puhujan aloittamaa transitiivirakennetta jatkaa toinen puhuja.

## Transitiivikonstruktio kahden aikuisen suomenoppijan, Eshen ja Berhemin haastattelupuheessa

Seuraavassa tarkastelemme puheen lausemaisuuutta ja transitiivikonstruktioita kahden aikuisen suomenoppijan haastattelunauhoituksissa heidän lukupolkunsa loppuvaiheissa. Berhem on ensikielenään sorania puhuva noin parikymppinen mies ja Eshe suunnilleen samankäinen amharaa ensikielenään puhuva nainen (nimet muutettu). Kummankin ovat haastatteluhetkellä päättämässä luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen toista moduulia ja siirtymässä kotoutumiskoulutukseen. Kummallekin luku- ja kirjoitustaidon kurssi on ollut ensimmäinen kosketus institutionaaliseen kielenopetukseen Suomessa ja heidän aiempi koulunkäyntitaustansa on vähäinen.

Luku- ja kirjoitustaidon luokkahuoneet ovat kiinnostava konteksti transitiivikonstruktion tarkasteluun, sillä koulutuksessa kielen rakenteita ei opeteta juurikaan systemaattisesti kielioppiselitysten avulla.<sup>41</sup> Ennemminkin opetus on fraasi- ja sanastolähtöistä ja kielen rakenteet tulevat esille käyttötilanteissaan. Toisin sanoen rakenteita opiskellaan arjen konstruktit edellä. Tutkimusta varten havainnoiduissa ryhmissä suomen kielen sijamuodoista eksplisiittisintä huomiota kiinnitettiin paikallissijoihin, joista harjoiteltiin esimerkiksi sisä- ja ulkopaikallissijojen käyttöä tavallisimmissa paikanilmauksissa (esim. *Muhammed odottaa bussipysäkillä* vs. *Miriam käy kaupassa*).

Luokkien arki tarjosi kuitenkin monenlaisia kielellisiä malleja suomen kielen tyyppillisiin lauserakenteisiin ja konstruktioihin sosiaalistumiseen. Osa näistä malleista oli rakennettu osaksi ryhmien päivittäisiä

40 Hassinen 2002; 2004; Kaivapalu 2009.

41 ks. LUKIMO 2015; Kansalaisopistojen liitto 2018.

rutiineja. Opiskelupäivät alkoivat keskustelulla, jossa käytiin läpi viikonpäivä, päivämäärä, säätila ja ajankohtaisia kuulumisia. Keskustelun pohjalta kirjoitettiin taululle pieni kooste, jossa osa elementeistä toistui varsin ennakoitavina (*Tänään on maanantai 12. lokakuuta 2020. On puolipilvistä*). Jatkuvuutta loi myös koulutuksen rakentuminen teemojen ympärille, joita toistettiin ja syvennettiin moduuleittain.<sup>42</sup> Esimerkiksi omaa taustaa, perhettä, opiskelua ja ravintoa käsiteltiin eri moduuleissa aina kerraten ja vähitellen siirtyen opiskelijan omasta välittömästä kokemuksesta kohti yleisempää ja abstraktimpaa.

Opiskelijoille tutut teemat huomioitiin myös haastatteluissa, joita toteutettiin moduulien lopussa, kun opiskelijat olivat siirtymässä lukutaitokoulutuksesta eteenpäin. Tähän olemme valinneet kaksi suomeksi toteutettua haastattelua opiskelijoilta, jotka ovat opiskelleet suomea institutionaalisesti suunnilleen yhtä kauan mutta joiden asumishistoria Suomessa ja suomenkieliset verkostot oppilaitoksen ulkopuolella ovat varsin erilaiset.

Berhem puhuu ensikielenään sorania ja haastatteluhetkellä hän on asunut Suomessa melkein kaksi vuotta. Haastattelua edeltänyt noin 7,5 kuukauden ajanjakso luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa on hänen ensimmäinen kosketuksensa institutionaaliseen kielenopetukseen Suomessa. Berhemin suomenkielisen puheen lausemaisuus on monin paikoin vasta kehkeytyessä. Osa vastauksista on yksisanaisia, osassa vastauksista Berhem käyttää myös arabiaa (*bass ei kaveri* 'mutta ei ole kavereita') ja lausemaisemmissa vastauksissa suomen konventioita vastaavaa taivutusta on vielä verrattain vähän. Tähän muodostaa selkeän poikkeuksen muotti [*transitiiviverbi(persoonamuodossa) + partitiiviobjekti*], jonka mukaisia konstruktaje Berhem tuottaa *puhua*-verbin ensimmäisen persoonan yhteydessä (*minä puhun kurdia*). Alla on muutamia katkelmia Berhemin haastattelusta.

---

42 LUKIMO 2015.

**Esimerkki 4 (H26)**

- T: puhutko- mitä kieliä sinä puhut.  
 B: minä puhun kurdia. kaikki kurdi. arabi, vähän, vähän vähän.  
 T: täällä luokassa on paljon arabiankielisiä  
 B: joo, minä oppia puhun arabiaa.  
 T: joo  
 B: vähän arabiaa. kurssi.  
 ---  
 B: suomi, koulu, puhun arabiaa opettaja. kaikki, minä puhun arabiaa, ei suomea. minä kaveri, kaikki arabi.  
 T: muškila?  
 '[onko tämä] ongelma?'  
 B: muškila. ei puhun suomea. kaverit suomi, en tiedä.  
 '[on] ongelma.'  
 ---  
 B: bass kaveri suomi hyvä. puhun, puhun, puhun paljon hyvä.  
 bass ei kaveri. minä ja vaimo kurdi. puhun kurdia.  
 T: totta. kotona puhut kurdia ja täällä  
 B: suom- koulu puhun arabiaa, opettaja puhun suomea, yksi.  
 T: joo, yksi ihminen, jonka kanssa puhut sitten suomea.

Katkelmissa huomiota kiinnittää muutamakin seikka. Ensinnäkin Berhem tuottaa konstruktion *puhun + kielen nimi partitiivissa* useamman kielen kohdalla ((*minä*) *puhun kurdia*, *puhun arabiaa*, *puhun suomea*). Tämä konstruktio on tuttu monikielisessä luokahuoneessa tehdyistä harjoitteista. Näiden suomen kielen konventioiden mukaisen ilmausten lisäksi Berhem hyödyntää konstruktioita kahdessa prosessointiyksikössä, kieltoilmauksessa *ei puhun suomea* ja verbiketjussa *minä oppia puhun arabiaa*. Kieltoilmauksen konventionaalisessa suomenkielisessä muodossa persoonamuotoinen kieltoverbi yhdistetään semanttisen verbin vartaloon (*en puhu suomea*). Verbiketjun konventionaalinen suomenkielinen muoto puolestaan ilmaistaisiin illatiivimuotoisen MA-infinitiivin avulla (*minä opin/olen oppinut puhumaan arabiaa*). Todennäköisesti *puhun kurdia* -tyyppinen rakenne tarjoutuu paljon harjoiteltuna

konstruktina myös muihin syntaktisiin asemiin. Haastattelumateriaalin pohjalta näyttää siltä, että arjen ilmauksiin keskittyvä opetus ja lukuisat omakohtaiset toistot ovat tuoneet muotin *puhun + partitiivimuotoinen kielen nimi* jo varsin vahvasti osaksi Berhemin kielitaitoa. Berhem tukeutuu opittuun konstruktiin ja luo sen varassa prosessointiyksiköitä myös kielenkäyttötarpeisiin, joihin hänellä ei ole suomenkielistä mallia.

Toinen aikuisoppijamme Eshe puhuu puolestaan ensikielensä amharaa ja on haastatteluhetkellä asunut Suomessa liki kuusi vuotta. Suurimman osan tuosta ajasta hän on hoitanut kotona lapsiaan ja noin kuusi kuukautta sitten kesken ensimmäisen moduulin aloitettu suomen kielen kurssi on hänellekin ensimmäinen kosketus institutionaaliseen suomen kielen opetukseen. Kielitaidoltaan Eshe on kuitenkin jo hyvin eri pisteessä kuin Berhem. Haastattelu etenee nopeatempoisesti, Eshe tuottaa pitkiä vastauksia ja nostaa puheenaiheita keskusteluun oma-aloitteisesti. Hänen puhunnoksensa ovat myös hyvin lausemaisia, kuten alla olevista esimerkeistä voi nähdä. Tarkastelemme ensiksi *puhua*-verbin sisältäviä konstrukteja.

#### Esimerkki 5 (H30)

T: jutteleeko lapsetkin suomeksi?

E: isompi puhuu englanti ja he molemmat puhuvat englantin kieli, mutta he puhuvat suomikin.

---

T: sinä puhut tosi montaa kieltä. sinun äidinkieli on- [amhara

E: [amhara. ja etiopiasta on yksikin oromon kieli, minä puhun amharaa, oromon kieli, arabian kieli ja suomi, englanti ei, tosi pieni

---

E: joo, joskus he sanovat, mennään Kelaan ja sinä tulkki minulle. minä en osaa teidän arabiaa, miksi et osaa, sinä puhut arabiaa hyvin. okei, joskus minä en ymmärrä, mikä sana on he sanovat, okei, ota jotain vähän helpompi, he puhuvat minulle paljon, ymmärrätkö, jos minä ymmärrän, minä sanon okei, nyt mennään.

---

E: kun minä kasvoin, minä katsoin, jos minä istuin paljon naisten kanssa, afrikkalaiset naiset puhuvat aina jotain ongelmaa. minä en tykkää. ja miehet puhuvat jotain omaa juttua ja nauravat tai istuvat hiljaa rauhassa. minä tykkään tämä.

Eshe käyttää puhua-verbiä monipuolisesti. Se esiintyy yllä eri persoonissa (*isompi puhuu englanti, molemmat puhuvat englantin kieli, minä puhun amharaa, sinä puhut arabiaa hyvin*) ja niin myönteisissä kuin kielteisissä rakenteissa (*minä en osaa teidän arabiaa*). Kun tarkastellaan puhua-verbin kanssa esiintyviä sisällönobjekteja,<sup>43</sup> niiden sijamuodoissa on vielä vaihtelua. Eshen prosessointiyksiköissä odotuksenmukainen partitiiviobjekti (*minä puhun amharaa, sinä puhut arabiaa hyvin*) vaihtelee nominatiivimuotoisten objektien rinnalla (*isompi puhuu englanti*). Partitiiviobjektiin taivutettavat kielten nimet myös vaihtelevat haastattelun aikana ja kielten nimistä arabia ja suomi esiintyvät niin nominatiivissa kuin partitiivissakin.

On kiinnostavaa pohtia, mitä tällainen vaihtelu kertoo Eshen objektikonstruktiosta *puhua*-verbin yhteydessä. Itsestään selvästi ainakin sen, että kielenoppiminen on käynnissä. Näyttäisi myös siltä, ettei *puhua*-verbi ja sen seurana esiintyvä partitiivimuotoinen sisällönobjekti ole enää tässä vaiheessa ulkoa opittu kiteymä, vaan kehkeytyvä muotti kyseisen rakenteen käytölle. Eshen abstrahoiman muotin suuntaan viittaa erityisesti esimerkin viimeinen vuoro, jossa Eshe käyttää partitiivia kertoessaan sukupuolittuneista puheenaiheista (*afrikkalaiset naiset puhuvat aina jotain ongelmaa ja miehet puhuvat jotain omaa juttua*). Suomen kielen kommunikaatioverbit esiintyvät usein lauseyhteyksissä, joista voidaan erotella ”puhujaa”, ”puhuteltava”, ”aihe” ja ”sisältö”, ja tällöin aihe on elatiivissa<sup>44</sup> (*kertoa, keskustella, kysyä, puhua + jostakin*). Eshe ei kuitenkaan tuota konventionaalisia muotoja (*afrikkalaiset naiset puhuvat aina jostain ongelmasta, miehet puhuvat omista jutuistaan*). Eshen prosessointiyksikön partitiivi ei hämmästyttä, koska kommunika-

43 VISK §929.

44 VISK §483.

tioverbien systeemi on mutkikas: jos puheenaiheen ”sisältö” ilmaistaan, se saa objektin sijamuodon (*kertoa uutisia/uutiset vaaleista, keskustella niitä näitä ihan kaikesta, puhua palturia saavutuksistaan*). Semanttisesti kommunikaatioverbejä lähellä on myös mentaaliverbien<sup>45</sup> ryhmä, jossa ajatustyötä ilmaisevilla verbeillä on selvä kohde (*ajatella, analysoida, käsitellä, miettiä, pohtia, tarkastella, väittää*). Niiden sisältö luonnollisesti saa objektin sijamuodon – tavallisesti partitiivin (*käsittelemme asiaa*) mutta toisinaan myös genetiivin tai nominatiivin (*käsittelemme asian/asiat*). Tässä tarkastelussa Eshen luoma prosessointimalli näyttäytyy loogisena: *puhua*-verbi saa partitiivimuotoisia täydennyksiä kontekstissa, jossa sen voisi vaihtaa mentaaliseen *pohtia*-verbiin (*naiset pohtivat ongelmaa, miehet pohtivat omaa juttua*). Elatiivisija ei esimerkissä motivoitu semanttisesti, ja sille on vaikea muodostaa funktionaalisesti jäsentyvää tendenssiä.

Pidempään Suomessa asuneelle Eshelle näyttäisi haastatteluaineiston perustella myös olevan kehkeytymässä erilliset mallit osaobjektin (*partitiivi*) ja totaaliobjektin (*nominatiivi/genetiivi*) tuottamista varten.

### Esimerkki 6 (H30)

---

E: joo, minä teen ruokaa, mummut ja syömään yhdessä, hänkin tekee jotain, hän sanoo, tule minun kotiin. joo, kun hän on sairas, minä siivoon hänelle ja minäkin auttaa häntä. hän asuu yksin.

---

E: joo vain yksi mummo, kun hän heittää roskat tai kävelee hän puhuu minulle ja hän vastaa minulle jotain mutta hän asuu vähän kaukana ei ihan naapuri, joo.

---

E: me pesemme kaikki seinät, ja seinät ja mitä kaikki tavara oli likainen, vaasut me pesemme, teidän pitää pese ulkona parvekkeet, kaikki, me pesemme vielä.

---

45 VISK §461.

Haastattelun kuluessa Eshen tuottaa transitiivirakenteita, joissa sijamuodon valinta vastaa suomen kielen konventioita siitä, kuinka määrän tai tilanteen rajausta tai epämääräisyyttä ilmaistaan. Esimerkin konstruktissa *minä teen ruokaa* ja *hänkin tekee jotain* tekemisen kohteet ovat määrältään ja laadultaan epämääräisiä ja niissä Eshe käyttää partitiiviobjektia. Ilmauksissa *hän heittää roskat*, *me pesemme kaikki seinät* ja *teidän pitää pese ulkona parvekkeet* puolestaan viittauksen kohteena ovat tietyt roskat, seinät ja parvekkeet ja käytössä on monikon nominatiivissa oleva totaaliobjekti. On mahdollista, että konstruktit *teen ruokaa* ja *heittelee roskat* on opittu kokonaisina yksiköinä ulkoa, koska ne ovat kielessä tavallisia. Yksittäisen konstruktin ulkoa oppiminen ei vielä kerro, että muodosta olisi hahmottunut oppijalle muihin käyttöyhteyksiin yleistettävä kieltä jäsentävä malli. Siksi huomio kiinnittyy harvinaisempaan lauseryyppäeseen: *pesemme + seinät, vaasut, parvekkeet, kaikki* on kiinnostava, koska siinä totaaliobjekti toistuu loogisesti yhteydessä, joka ei ole jokapäiväinen. Myös Eshen oma sanamuodostelma *vaasu* saa konventionaalisen monikon nominatiivin tunnuksen, ja mukana monikon nominatiivien joukossa on myös pronomini *kaikki*. Yhden haastattelun materiaalin pohjalta on toki vaikea sanoa, kuinka kattavista malleista on kyse, mutta aineisto antaa viitteitä johdonmukaisista merkityseroista, joita Eshe tuottaa eri objektityyppien avulla.

Eshen pidemmälle edistynyt transitiivikonstruktion prosessointi selittyy osin eroilla asumishistoriassa, onhan Eshe asunut Suomessa jo lähes kuusi vuotta. Pitkäkään aika ei kuitenkaan välttämättä kasvata kielitaitoa, mikäli uudella kielellä toimimiseen ei tarjoudu mahdollisuuksia. Tässäkin suhteessa Eshen ja Berhemien kieliympäristö on ollut varsin erilainen. Haastattelun aikana Berhem harmittelee useampaankin kertaan sitä, ettei hänellä ole suomenkielisiä kontakteja. Hän toteaa myös mahdollisuuksien käyttäen suomea luokkahuonetilanteissa olevan rajalliset, koska opiskelijoiden keskuudessa arabia toimi niin vahvana *lingua francana*.

Eshen suomenkieliset verkostot ovat puolestaan olleet vahvat jo ennen luku- ja kirjoitustaidon kurssille tuloa. Pian Suomeen tulonsa jälkeen hän oli tutustunut pariin suomenkieliseen naapuriin, jotka olivat aktiivisesti sosiaalistaneet häntä suomen kieleen ja tarjonneet myös

mahdollisuuksia toimia arjessa uudella kielellä. Nuo verkostot kannat-  
telivat häntä edelleen ja yhteydenpito vanhoihin naapureihin oli sään-  
nöllistä, vaikka Eshe perheineen oli muuttanut jo uudelle asuinalueelle.  
Eshen ilmauksissa kuuluikin kaikuja arjen keskusteluista. Luokkahuo-  
neessa tarjottavat mallit kielen konstruktioille ovat toki tärkeitä, mutta  
niiden lisäksi tarvitaan mahdollisuuksia käyttää kieltä monipuolisesti  
myös muissa toimintaympäristöissä. Luku- ja kirjoitustaidon luokka-  
huoneissa toteutetuissa haastatteluissa usea aikuisopiskelija totesi kie-  
likontaktien solmimisen olevan vaikeaa luokkahuoneen ulkopuolella.

### Konstruktiot opetustilanteessa

Oppijan ja oppimisen sujuvuuden kannalta on olennaista, millaisissa  
konteksteissa ja millaisina konstruktina sanahahmoja toistuvasti ta-  
vataan. Affektiivinen konteksti voi saada ilmauksen jäämään mieleen.  
Näin kävi esimerkissä 1/8, jossa Ebba toistaa huumorilauseen *porkkana  
syö jänist(ä)*, jonka koulunkäynninohjaaja vahingossa oli tuottanut. Il-  
maus kiersi luokassa oppilaiden keskuudessa, se nauratti oppilaita ja si-  
ten tuotti hyvää mieltä opiskelun lomaan – ja samalla partitiiviobjektii-  
linen transitiivimuotti *x syö y:tä* sai toistoja. Yhtä hyvin voitaisiin kuvi-  
tella tilanne, jossa olisi katsottu mieleenpainuva luontodokumentti siitä,  
kuinka *kettu nappaa jäniksen* ja aiheesta keskustelun aikana transitiivi-  
lause (jossa kokonaisobjekti on genetiiviakkusatiivissa) olisi toistunut  
auditiivisena ja visuaalisena tuotoksena. Esittelemämme tuntiesimerkki  
yhdessä Goldbergin ym.<sup>46</sup> transitiivitestien tulosten kanssa antaa tukea  
ajatukselle, että kielenopettajan on kannattavaa suunnitella kiinnostavia  
puheharjoituksia keskeisistä rakenteista oppituntityön tai pelien yhtey-  
teen ja näin luoda tilaisuuksia uusien rakenteiden toistamiselle.

Lähisukukielen osaaminen jouduttaa uuden kielen oppimista mo-  
nin tavoin. Tunnistettavan samankaltaisuuden ohella lähisukukielissä  
on kuitenkin hämmentävää erilaisuutta. Vaikka aineistomme vironkie-  
linen kuudesluokkalainen selviytyy muutamien kuukausien opiskelun  
jälkeen miltei kaikista koulutilanteista, hänelle ei näytä ensimmäisen

46 Goldberg & Casenhiser 2008.



kouluvuoden aikana abstrahoituneen mieleen erillisiä muotteja osaobjektin (partitiivi) ja totaaliobjektin (genetiivi/nominatiivi) muodostamista varten. Todennäköisesti kielenopetuksessa ei pitäisi edes olettaa, että tällaisia voi muodostua. Sen sijaan pedagogi voi luottaa siihen, että toistuva tilanteinen konstrukti voi tulla opittua sellaisenaan (*haluan sen alas*), vaikka muutoin transitiivilauseen objekti olisi oppijan tuottamissa prosessointiyksiköissä muodoltaan vaihteleva (esim. *osaan yksi pala*).

Kahden tarkastelemamme aikuisoppijan prosessointiyksiköihin eivät vaikuta suomen lähisukukielet. Kielenoppimishistorialla ja kielenoppimisen tavoilla on kuitenkin merkitystä. Berhemin haastattelupuheessa lausemaisuus on vielä kehkeytymässä, mutta arjen ilmauksiin keskittyvä opetus näyttäisi tuoneen muotin *puhun + kielen nimi partitiivissa* jo varsin vahvasti osaksi hänen kielitaitoaan. Muotti toimii pohjana myös muille syntaktisille rakenteille. Omaksuttuaan konstruktin (*puhun kurdia*) hän tuottaa verbiketjun (*minä oppia puhun arabiaa*), joka epäkonventionaalisuudestaan huolimatta on hyvin ymmärrettävä. Vaikka konstrukti *puhun kurdia* tarjoutuu usein käytettynä rakenteena helposti malliksi, on hyvä muistaa, että myös aiempi kielitaito luo kielenoppijalle malleja ja vaihtoehtoisia ideoita siihen, kuinka konstruktiot voisivat opittavassa kielessä toteutua tilannekohtaisissa ilmaisutarpeissa. Berhem onnistuu hyvin: merkitys välittyy ja viesti menee perille.

Mitä tulee osa- ja totaaliobjektin eron tuottamiseen suomeksi, vironkielinen Ebba ei ole taustansa vuoksi juurikaan soraninkielistä Berhemistä tai amharankielistä Esheä helpommassa asemassa. Sen sijaan Eshen etuna on pidempi oleskelu suomea puhuvassa ympäristössä. Hän näyttääkin olevan tarkastelemistamme kolmesta oppijasta pisimmällä osa- ja totaaliobjektin välisessä eronteossa. Jälleen pedagoginen päätelmä tästä on se, että paras tapa vaikeasti selitettävien kielen piirteiden opetukseen on mallien antaminen ja prosessoimaan rohkaiseminen. Ajan myötä toimivat prosessointiyksiköt saavat vahvistusta ympäristön toistuvista malleista ja niistä kehkeytyy kielenoppijan rakenteita.

Formaalin kieliopin mukaan etenevissä oppikirjoissa näkyy taipumus järjestää opittava aines ”yksinkertaisesta monimutkaiseen” kieliopin ehdoilla. Ajatellaan, että nominatiivi (*jänis*) on yksinkertaisempi kuin

genetiivi (*jäniksen*) tai partitiivi (*jänistä*), tai että persoonamuodot (*syön, syöt, hän syö, syömmme, syötte, he syövät*) opitaan ennen passiivimuotoa (*syödään*) ja A-infinitiivi (*syödä*) ennen MA-infinitiiviä (*syömään*). Kielen helppous tai kompleksisuus ei kuitenkaan ole näin lineaarinen kysymys, koska kielisysteemi ei muodostu oppikirjojen logiikan mukaan eikä puhekielessä vältellä ”hankalia” taivutusmuotoja. Passiivi *syödään* voi toistua päivittäin ennen ruokataukoa (*mitä tänään syödään*) ja MA-infinitiivi *syömään* voi tulla tutuksi ennen persoonataivutusta (*nyt syömään*). Kielen alkuvaiheissa konkreettiset tarpeet sanelevat sen, mikä on tärkeää, toistuvaa ja muistamisen arvoista. Vaikka kielen oppikirjoissa pyritään rakentamaan jatkumoa yksinkertaisista rakenteista vähitellen mutkikkaampiin, tämä ei välttämättä ole oppijoiden kielenkäyttötarpeiden mukaista. Mitä enemmän kielenoppimiskokemusta oppijalle on karttunut, sitä todennäköisemmin hänellä on intuitiivista ymmärrystä siitä, miten kielen rakenneosia voi prosessoida ajatusten ilmaisemiseksi. Aineistoesimerkissämme Berhemille ei ollut opetettu rakennetta *opin puhumaan*, mutta hänellä oli silti käsitys siitä, että verbejä voi ketjuttaa ja hän toteutti sen aiemman kielenkäyttökokemuksensa varassa.

Oppijan kannalta on ongelmallista, jos opettaja uskoo esimerkiksi siihen, että nominatiivi on opittava ennen partitiivia tai verbin perusmuoto ennen taivutusmuotoja. Tämä voi johtaa yksinkertaistettuun puheeseen, josta taivutusmuotoja on karsittu. Sen sijaan opettaja voisi mallintaa puheessaan kielelle ominaisia konstruktioita ja ohjata oppijaa näin keskittymään lausekekokonaisuuksiin ja puhejaksojen merkityksiin. Opettajapuheeksi (*teacher talk*) kutsutaan ymmärrettävyyden vuoksi karsittua tai moniselitteisesti muotoiltua puhetta (*minä nähdä, näin, nähdä, jänis, jäniksen* ’näin jäniksen’), jossa opettaja-puhujan huomio kiinnittyy sanatasolle. Tällaista puhetta on vaikea kenen tahansa hahmottaa syntaktisesti, saati rakentaa sen varassa käsitystä opittavan kielen konstruktioista ja syntaktisesta järjestelmästä. Opettajan on hyödyllistä muodostaa itselleen perusohje, jonka mukaan puhejaksoja ei pidä pilkkoa luonnottomiin osiin – yksittäisiksi perusmuotoisiksi sanoiksi – vaan opetuspuheen perusyksikkö on aina konstruktio. Näin konstruktioita tulee toistettua ja niitä tulee myös edellytettyä oppituntikeskustelussa

vastaukseksi kysymyksiin. Tämä ei ole riidoissa sen kanssa, että työ-  
vasta riippuen opetuskeskustelussa voi silti jättää tilaa pidemmälle edis-  
tyneiden oppijoiden kysymyksille ja sanakirjamuotojen hakemiselle.

Käytännön työkaluja konstruktoiden opiskeluun tarjoavat esimer-  
kiksi aamurutinit, pelillistäminen ja eri oppiaineiden tuntien vakiintu-  
neet tekstikäytänteet. Näihin kaikkiin perehdytään tässä kirjassa.

## Lähteet

- Ahlholm, Maria (2020) Kielitaitoiseksi kasvaminen. Teoksessa Liisa Tainio, Maria Ahlholm, Satu Grünthal, Sirke Happonen, Riitta Juvonen, Ulla Karvonen & Sara Routarinne (toim.) *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 18. Helsinki: Helsingin yliopisto, 15–40.
- Barlow, Michael & Suzanne Kemmer (2000) *Usage based models of language*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bybee, Joan (2006) From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language* 82, 711–733.
- Bybee, Joan (2008) Usage-based grammar and second language acquisition. Teoksessa Peter Robinson & Nick C. Ellis (toim.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, 216–236.
- Ellis, Nick C. (2005) Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. Teoksessa Catherine J. Doughty & Michael L. Long (toim.) *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 63–103.
- Ellis, Nick C. (2008) Usage-based and form-focused language acquisition: The associative learning of constructions, learned attention, and the limited L2 endstate. Teoksessa Peter Robinson & Nick C. Ellis (toim.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, 372–405.
- Ellis, Nick C. (2012) Formulaic language and second language acquisition: Zipf and the phrasal teddy bear. *Annual Review of Applied Linguistics* 32, 17–44.
- Erelt, Mati & Tiiu Erelt & Kristina Ross (1997) *Eesti keele käsiraamat*. Tallinna: Eesti Keele Sihtasutus. Internet-version toteutus Indrek Hein, Tiigrihüpe. <https://www.eki.ee/books/ekkr/> (haettu 12.2.2023).
- Fillmore, Charles J. & Paul Kay & Mary Catherine O'Connor (1988) Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: The case of let alone. *Language* 64, 501–538.
- Fried, Mirjam & Jan-Ola Östman (2004) Construction grammar: A thumbnail sketch. Teoksessa Mirjam Fried & Jan-Ola Östman (toim.) *Construction grammar in a cross-language perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 11–86.
- Goldberg, Adele & Devin Casenhiser & Tiffani R. White (2007) Constructions as categories of language. *New Ideas in Psychology* 25:2, 70–86.
- Goldberg, Adele & Devin Casenhiser (2008) Construction learning and second language acquisition. Teoksessa Peter Robinson & Nick C. Ellis (toim.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, 197–215.
- Hassinen, Sirje (2002) *Simultaaninen kaksikielisyys. Läheiset sukukielet viro ja suomi rinnakkain*. Acta Universitatis Ouluensis Humaniora B 43. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hassinen, Sirje (2004) Kaksikielinen lapsi luokkahuoneessa. Teoksessa Sirkku Latomaa (toim.) *Äidinkieli ja toiset kielet: Pohjoismainen kaksikielisyystyöpaja Tampereella* 18.–

- 20.10.2002. Tampere Studies in Language, Translation and Culture. Series B 1. Tampere: Tampere University Press, 15–27.
- Huilla, Saara & Ninni Lankinen (2018) Tärkeintä Toistossa. Teoksessa Saara Huilla & Ninni Lankinen (toim.) *Toisto-kielioppaan käsikirja*. Helsinki: Kirkon Ulkomaanapu, EU:n turvapaikka-, maahanmuutto- ja kotouttamisrahoisto, 11–16.
- Ivaska, Ilmari & Kirsi Siitonen (2017) *Tehdessä*-konstruktio edistyneessä oppijansuomessa. Korpusanalyysin ja oikeakielisyy sarviointien ristivalotus. *Sananjalka* 59, 154–180.
- Kaipapalu, Annekatrin (2009) Vironkielisen suomenoppijan äidinkieli – Ongelma, haaste vai voimavara? *Virtittäjä* 113:3, 382–401.
- Kansalaisopistojen liitto (2018) *Suositus kansalaisopistojen lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmaksi*. Kansalaisopistojen liiton materiaaleja 2. [https://kansalaisopistojenliitto.fi/wp-content/uploads/2018/01/Suositus\\_kansalaisopistojen\\_lukutaitokoulutuksen\\_opetussuunnitelmaksi\\_2018.pdf](https://kansalaisopistojenliitto.fi/wp-content/uploads/2018/01/Suositus_kansalaisopistojen_lukutaitokoulutuksen_opetussuunnitelmaksi_2018.pdf) (haettu 12.2.2023).
- Karlsson, Fred (2008) *Yleinen kielitiede*. Vuonna 1994 ilmestyneen alkuteoksen uudistettu laitos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kauppinen, Anneli 1998a. *Puhekuviot, tilanteen ja rakenteen liitto. Tutkimus kielen omaksumisesta ja suomen konditionaalista*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kauppinen, Anneli 1998b. *Puhekuviot, tilanteen ja rakenteen liitto. Väitöksenalkajaisitelmä Helsingin yliopistossa* 26. syyskuuta 1998. *Virtittäjä* 102, 593–595.
- LUKIMO – aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen teemarungot pääkaupunkiseudulle 2015. <https://www.szopettajat.fi/lukutaitosivut/> (haettu 12.2.2023).
- Myles, Florence & Caroline Cordier (2017) Formulaic sequence (FS) cannot be an umbrella term in SLA. Focusing on psycholinguistic FSs and their identification. *Studies in Second Language Acquisition* 39, 3–28.
- Möttönen, Tapani & Maria Ahlholm (2018) The Toisto-method: Speech and repetition as a means of implicit grammar learning. *SKY Journal of Linguistics* 31, 71–105.
- Nissilä, Leena (2011) *Viron kielen vaikutus suomen kielen verbien ja niiden rektitioiden oppimiseen*. Acta Universitatis Ouluensis B 99. Oulu: Oulun yliopisto.
- Pawley, Andrew & Frances Hodgetts Syder (1983) Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. Teoksessa Jack C. Richards & Richard W. Schmidt (toim.) *Language and communication*. New York: Longman, 191–226.
- Reiman, Nina (2011) Transitiivikonstruktio ikkunana syntaksin kehitykseen: Infiniittiset rakenteet ja passiivi taidon indikaattoreina S2-oppijoiden teksteissä. Teoksessa Esa Lehtinen, Sirkku Aaltonen, Merja Koskela, Elina Nevasaari & Mariann Skog-Söderstedt (toim.) *AFinLA-e* 3, Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 142–157.
- Reiman, Nina (2014) Yläkoulun S2-oppilaiden transitiivi-ilmausten käyttö Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasolla. *Lähivördlusi – Lähivertailuja* 24, 183–220.
- Remes, Hannu (1983) *Viron kielioppi*. Helsinki: WSOY.
- Ringbom, Häkan & Scott Jarvis (2009) The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning. Teoksessa Michael H. Long & Catherine J. Doughty (toim.) *The Handbook of language teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell, 106–118.
- Routarinne, Sara & Maria Ahlholm (2021). Developing requests in multilingual classroom interaction: A case of second language development in middle childhood. *Applied Linguistics* 42:4, 765–790.
- Schmitt, Norbert & Ronald Carter (2004) Formulaic sequences in action. An introduction. Teoksessa Norbert Schmitt (toim.) *Formulaic sequences. Acquisition, processing and use* Amsterdam: John Benjamins, 1–22.
- Spoelman, Marianne (2013) The (under)use of partitive objects in Estonian, German and Dutch learners of Finnish. Teoksessa Sylviane Granger, Gaëtanelle Gilquin & Fanny Meunier (toim.) *Twenty years of learner corpus research: Looking back, moving ahead. Corpora and language in use – Proceedings 1*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain, 423–433.

- Tammelin-Laine, Taina (2014) *Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa*. Jyväskylä Studies in Humanities 240. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vainio, Martti & Päivi Virkkunen (2020) Tietoisuus, kieli, puhe – Yleisiä myyttejä puhutusta suomesta. Teoksessa Katriina Rapatti (toim.) *Kaikkien koulu(ksi) – Kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 37–50.
- VISK (2004) Auli Hakulinen & Maria Vilkuna & Riitta Korhonen & Vesa Koivisto & Tarja Riitta Heinonen & Irja Alho (toim.) *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkooversio <http://scripta.kotus.fi/visk> (haettu 23.2.2023).
- Wong-Fillmore, Lily (1979) Individual differences in second language acquisition. Teoksessa Charles J. Fillmore, Daniel Kempler & William S.-Y. Wang (toim.) *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press, 203–228.
- Wood, David (2015) *Fundamentals of formulaic language: An introduction*. Lontoo: Bloomsbury.
- Yli-Piipari, Marjo (2021) Venäjänkielinen alakoululainen suomen rakenteiden oppijana: omistuslauseen ja kieltolauseen kehittyminen oppimisen alkuvaiheessa. Teoksessa Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet – Plurilingualism in the school*. AFinLA-e 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 113–140.



# 5 Struktuurit ja pelillisuus alakoululaisen uuden kielen oppimisessa

**Anni Ratilainen**

Kielenoppija on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa koko ajan – eikä vasta sitten, kun uutta kieltä on opittu. Yksi kielenopetuksen tehtävistä on tukea kommunikointivalmiuksia heti kielenoppimisen alkuvaiheessa. Luvussa tarkastelen pelillisyyttä funktionaalisen kielipedagogiikan viitekehyksessä. Laulut, leikit ja pelit kuuluvat tiiviisti kielenoppimisen alkuvaiheeseen. Pelien merkitys kielenoppimisessa on alkanut kiinnostaa tutkijoita viime vuosikymmeninä.<sup>1</sup> Nykytutkimuksessa pääpaino on kuitenkin selkeästi digitaalisissa peleissä ja sovelluksissa,<sup>2</sup> kun taas fyysiset ja toiminnalliset pelit ovat jääneet vähemmälle huomiolle.<sup>3</sup> Klassiset lautapelit ja muut ei-digitaaliset pelit asettuvat kuitenkin varsin hyvin nykyiseen käsitykseen kielenoppimisen vuorovaikutteisesta ja kommunikatiivisesta luonteesta. Esittelen käytännössä hyväksi todettua ja tiedettyä kielenopetuksen pedagogiikkaa nykytutkimuksen valossa ja paneudun vuorovaikutteisessa pelissä tapahtuvaan kielenoppimiseen tarkemmin.

Tarkastelen pelien merkitystä vastasaapuneiden kielen oppimisen tukena mikroetnografisen tapaustutkimuksen avulla. Aineisto esimerkkinä käytän Vastaantulo-hankkeessa<sup>4</sup> kuvattua videotallennetta alakoulun valmistavan opetuksen oppitunnilta. Videotallenteessa pelataan

---

1 Lehtonen & Vaarala 2015.

2 Reinders & Wattana 2012, 170.

3 Tomlinson & Masuhara 2009, 2.

4 Ks. Ahlholm & Lankinen (toim.) 2021.

vuorovaikutteista lautapeliä, jonka nimi on *Kalapeli*. Pyrin ymmärtämään, kuinka vuorovaikutteinen peli toimii kielenoppimisen menetelmänä uuden kielen oppimisen alkuvaiheessa. Kuvaan, kuinka pelaaminen tukee uudella kielellä kommunikointia ja suullista vuorovaikutusta. Kiinnostuksen kohteenani on vähäisillä uuden kielen resursseilla kommunikointi oppimisympäristön ja -materiaalien tuella. Etsin vastauksia seuraaviin kysymyksiin: *millaisen muotin peli tarjoaa kielenoppijan vuorovaikutukselle, millaista puhetta oppilas tuottaa pelissä ja millainen on opettajan merkitys pelitilanteessa*. Tarkastelen aihetta funktionaalisen kielenoppimisen näkökulmasta.

## Näkökulmia kielenoppimisen alkuvaiheeseen

Funktionaalisen kielenoppimisen näkemyksen mukaan keskeisintä kielessä on vuorovaikutus, ja onnistuneen kielenopetuksen nähdään pohjautuvan kielen todellisille käyttötilanteille ja -tarpeille.<sup>5</sup> Näkemyksen mukaan kielenoppimisessa tulisi keskittyä kielen informaatioisältöön ja toistuvien vuorovaikutustilanteiden kautta harjoitella merkityksellistä kieltä – sekä sanastoa ja fraaseja että kielen rakenteita<sup>6</sup> osana muuta kielenkäyttöä.

Kielenoppimisen alkuvaiheessa oppijan keskeisin tavoite on vuorovaikutukseen osallistuminen ja ryhmään liittyminen.<sup>7</sup> Oppilaan osallistumiseen ja kielenoppimisen tehokkuuteen vaikuttavat muun muassa oppijan ominaisuudet, kuten sosiaaliset taidot.<sup>8</sup> Tässä tutkimuksessa huomion kohteena on kuitenkin oppimisympäristö ja pedagogiikka. Luonnollisesti kielenoppijoille myös akateeminen kielitaito sekä kohdekielen luku- ja kirjoitustaito ovat tärkeitä, mutta kielenoppimisen alkuvaiheen kannalta keskeisintä on suulliseen vuorovaikutukseen osallistuminen.

Uudella kielellä osallistumista tukeva vuorovaikutus on autenttista, luonnollista ja sopivan haastavaa. Sopivan haastava vuorovaikutus ta-

5 Aalto ym. 2009, 404.

6 Honko 2015, 1–2.

7 Fillmore 1979, 220, 227.

8 Fillmore 1979.



pahtuu oppijan lähikehityksen vyöhykkeellä, eli on sellaista, mitä oppija on valmis omaksumaan seuraavaksi osaavamman vuorovaikutuskumppanin tuella. Puheenvuoroille annetaan tilaa ja mahdollisuuksia, mutta yksi kerrallaan ja toisia kuunnellen.<sup>9</sup> Opettajan tulee olla aktiivinen, sanoittaa toimintaa ja tarjota avuksi esimerkiksi sopivia fraaseja.<sup>10</sup> Vuorovaikutustilanteista erityisesti moniosallistujaiseen keskusteluun osallistuminen on haastavaa kielenoppimisen alkuvaiheessa,<sup>11</sup> kun taas tutut ja toistuvat struktuurit ja rutiinit helpottavat ennakoimista, ymmärtämistä ja osallistumista.<sup>12</sup>

Kielenoppimista tukeva luokan vuorovaikutus ja oppimistilanteet sisältävät ei-kielellisiä, visuaalisia ja fyysisiä ymmärtämisen vihjeitä<sup>13</sup> sekä hyödyntävät kaikkia oppilaiden osaamia kieliä oppimisen voimavarana.<sup>14</sup> Kielenoppimisen alkuvaiheessa keskeisiä osallistumisen keinoja ovat toisto, kielenaineisten kierrätys sekä esimerkiksi muiden oppilaiden tarjoaman kielellisen mallin hyödyntäminen.<sup>15</sup> Jo muutaman keskeisen sanan tai ilmauksen avulla oppilas voi tuoda itsensä osalliseksi vuorovaikutukseen, joten kielenoppimisen alkuvaiheessa on tärkeää keskittyä vuorovaikutustarpeiden kannalta oleellisten sanojen ja fraasien opettamiseen.<sup>16</sup>

## Pelit kielenoppimisen välineenä

Vaikka pelejä opetuksen kontekstissa on viime vuosina tutkittu melko paljon, on tutkimustieto edelleen hajanaista eivätkä tutkimuksissa käytetyt käsitteet ole yhtenäisiä.<sup>17</sup> Pelien opetuskäytöstä tehdyissä tutkimuksissa on jopa keskenään ristiriitaisia tutkimustuloksia, ja tutkimukset ovat usein kertaluontoisia kokeiluja pitkäaikaistutkimuksen sijaan.<sup>18</sup> Li-

9 Rosén & Wedin 2015, 129.

10 Cekaite & Evaldsson 2017, 462–465.

11 Cekaite 2007, 47, 52.

12 Savijärvi 2011, 112; Rosén & Wedin 2015, 47.

13 Savijärvi 2011, 113; Fillmore 1979, 210.

14 Rosén & Wedin 2015, 130.

15 Savijärvi 2011; Suni 2008; Fillmore 1979.

16 Fillmore 1979, 211–212; Honko 2015, 5–6.

17 Ke 2009.

18 Ke 2009, 2, 5.

säksi osa tutkimuksista on kaupallisessa kontekstissa tehtyjä.<sup>19</sup> Pelitutkimuksessa on kritisoitu kapea-alaisuutta, mutta toisaalta pelejä ja pelaamista on niin monenlaista ja oppimiseen vaikuttaa käytetyn pelin ohella niin monet muutkin seikat, että oppimistulosten tutkiminen objektiivisesti on ylipäättään vaikeaa.<sup>20</sup> On vaarana yleistää, että kaikissa peleissä ja pelaamisessa oppimisen hyödyt toteutuvat, joten tutkimusta tulisi tehdä riittävän tarkkarajaisesti ja määritellä konteksti.<sup>21</sup> Pelien opetuskäytön tutkimusta tulisi tehdä eriytyneesti ja hyödyntää kohderyhmän oppimisesta saavutettua tietoa,<sup>22</sup> ja huomioida tutkimuksen pedagoginen viitekehys ja pelitutkimuksen kokonaiskuva.<sup>23</sup>

Kiinnostus peleihin ja oppimisen pelillistämiseen myös kielenoppimisen kentällä on lisääntynyt. Kiinnostuksen on tulkittu heijastelevan yleistä muutosta kielenoppimisen pedagogiikassa.<sup>24</sup> Lisääntyneestä kiinnostuksesta huolimatta tutkimusta pelien käytöstä uuden kielen oppimisen pedagogiikassa on kuitenkin edelleen melko vähän. Viimeaikainen tutkimus vaikuttaa painottuvan hyvin pitkälti digitaalisten pelien ja sovellusten tutkimukseen,<sup>25</sup> kun taas fyysisiä ja toiminnallisia pelejä on tutkittu varsin vähän.<sup>26</sup> Kielenopetuksen kentällä tarvitaan erityisesti tutkimusta, jossa kielenoppimiseen liittyvä tieto ja pelipedagogiikka yhdistyvät, jotta hyviä pedagogisia käytänteitä voidaan kehittää.<sup>27</sup> Tässä luvussa huomion kohteena on fyysinen, lautapelin kaltainen, ei-digitaalinen ja strukturoitu peli, joten viitekehukseen sopivia pelitutkimuksia on varsin vähän.

Kiinnostusta peleihin kielenopetuksessa on perusteltu esimerkiksi oppimisen yhteistoiminnallisuudella sekä motivaation ja sitoutumisen lisääntymisellä.<sup>28</sup> Peleissä ajatellaan toteutuvan kielenoppimisen kan-

19 Lipponen ym. 2014, 149.

20 Ke 2009, 5; Lehtinen ym. 2014, 38–39.

21 Lehtinen ym. 2014, 39.

22 Lehtinen ym. 2014, 39; Lipponen ym. 2014, 148.

23 Koskinen ym. 2014, 33.

24 Lehtonen & Vaarala 2015.

25 Reinders & Wattana 2012, 156.

26 Tomlinson & Masuhara 2009, 2.

27 Reinders 2012, 6–7.

28 Reinders & Wattana 2012, 156; Tomlinson & Masuhara 2009, 11.

nalta keskeisiä elementtejä, kuten holistisuus, merkityksellinen oppimisprosessi ja oppijan aktiivisuus.<sup>29</sup> Valmistavan opetuksen opettajille tehdyssä kyselytutkimuksessa enemmistö opettajista käytti pelejä useita kertoja viikossa erityisesti suomen kielen harjoitteluun. Digitaalisten pelien ohella suosituimpia pelejä olivat sanaselityspelit, kortti- ja palapelit sekä opettajanoppaiden pelit.<sup>30</sup>

Useissa tutkimuksissa pelien hyötynä nostetaan esiin erityisesti pelien sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen elementti.<sup>31</sup> Mannisen tutkimuksessa kaikki opettajat kokivat pelien olevan hyvä väline kommunikaation harjoitteluun ja myönteisen vuorovaikutuksen lisäämiseen.<sup>32</sup> Reindersin ja Wattanan<sup>33</sup> tutkimuksessa pelaaminen vähensi kynnystä kommunikoida ja kannusti puhumaan sekä lisäsi vuorovaikutuksen lisäksi myös kohdekielisen puheen määrää. Heinilän<sup>34</sup> pelillistä seikkailupedagogiikkaa S2-opetuksessa käsittelevässä tutkimuksessa nousi esiin vuorovaikutuksen autenttisuuden ja osallistujien aktiivisuuden lisäksi myös vertaisryhmän tarjoama tuki vuorovaikutukselle.<sup>35</sup>

Yksi tutkimukseni rajaukseen sopiva tapa tarkastella pelissä tapahtuvaa oppimista on oppimisympäristön tarjoamat mahdollisuudet. Pelatessa syntyy tilanteita, jotka tarjoavat mahdollisuuksia oppimiselle. Kielenoppimisen kontekstissa tällaisia oppimiselle otollisia tilanteita voidaan kutsua *tarjoumiksi*.<sup>36</sup> Peli voidaan nähdä oppimisympäristönä, joka tarjoaa tilanteelle kehukset, joiden sisällä syntyy useita oppimisen kannalta potentiaalisia vuorovaikutuksellisia tilanteita.<sup>37</sup>

Kuten kaikkien opetusmenetelmien, myös pelien käyttöön liittyy haasteita kielenopetuksessa. Samat hyödyt eivät luonnollisestikaan toteudu kaikissa peleissä ja kaikki pelit eivät automaattisesti tue uuden kielen oppimista, kohdennu opittavaan asiaan tai ole pedagogisesti tarkoituksen-

29 Lehtonen & Vaarala 2015.

30 Manninen 2017, 37–40.

31 Sundqvist & Sylvé 2012, 189; Heinilä 2019, 81.

32 Manninen 2017, 47–48.

33 Reinders & Wattana 2012, 160, 184–185.

34 2019, 81.

35 Manninen 2017, 37, 57.

36 Van Lier 2000.

37 Heinilä 2019, 81; Piirainen-Marsh & Tainio 2009, 180.

mukaisia.<sup>38</sup> Vaikeaa opettajalle on opetuksen tavoitteeseen sopivien pelien valinta ja epätoivotut elementit, kuten liika kilpailullisuus, opettajan epävarmuus ja tiedon puute sekä digitaalisissa peleissä tekniset ongelmat.<sup>39</sup> Heikommat oppijat jäävät myös peleissä herkemmin vuorovaikutuksen ulkopuolelle ja saavat vähemmät harjoitusta kuin aktiiviset oppijat.<sup>40</sup>

## Kalapeli vastasaapuneiden kielenoppimisen tukena

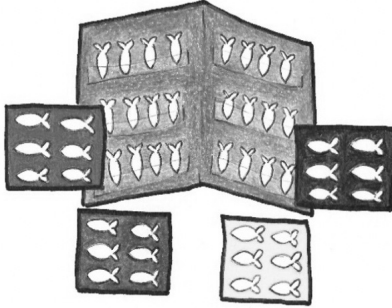
Vastaantulo-hankkeessa erään helsinkiläisen alakoulun valmistavan opetuksen ryhmässä on kuvattu videotallenne, jonka osia käytän tässä luvussa aineistoesimerkkeinä. Videotallenne on hieman yli 20 minuuttia ja siinä neljä valmistavan opetuksen oppilasta ja opettaja pelaavat kielenkehityksen tukemiseen suunniteltua oppimispeliä, *Kalapeliä*. Kyseinen videotallenne valikoitui tarkastelun kohteeksi, sillä siinä oppilaiden oma tuottaminen ja kohdekielisen puheen määrä oli runsasta.

*Kalapeli* on oppimistarkoituksiin suunniteltu vuorovaikutteinen peli. Peliin tarvitaan viisi henkilöä: neljä pelaajaa ja yksi ohjaaja. Jokainen pelaaja saa itselleen omanvärisensä alustan ja pelaajien tavoitteena on kerätä omaan alustaansa kuusi samanväristä kalaa. Pelissä on pelikansio, jossa kalat ovat niin, että niiden väriä ei näe, ja jokaisen päällä on jokin kuva. Tutkimassani pelitilanteessa peliin on valittu eläinten kuvia. Pelialustat ja pelikansio ovat nähtävissä kuvassa 1. Kukin pelaaja yrittää vuorollaan saada itselleen alustansa värisen kalan kysymällä pelin ohjaajalta, *onko x-värinen kala x-eläimen takana*. Pelin ohjaaja katsoo kalan värin, vastaa vuorossa olevan pelaajan kysymykseen myöntävästi tai kieltävästi ja värin mennessä oikein antaa kalan pelaajalle. Pelissä harjoitellaan siis *ko*-kysymystä, *n*-genetiiviä ja postpositiota *takana* sekä kerrataan eläinsanoja, joihin ryhmä on tutustunut aiemmin. Pelaamista edeltävällä tunnilla pohjustetaan Kalapelissä tarvittavaa eläinsanastoa ja harjoitellaan sitä sekä yhteisen opetuskeskustelun että itsenäisten tehtävien parissa. Ennen pelaamista opettaja ohjeistaa pelin huolellisesti ja pelissä tarvittavaa fraasia käydään yhdessä läpi.

38 Tomlinson & Masuhara 2009, 11.

39 Manninen 2017, 58–59.

40 Sunqvist & Sylvén 2012, 204.



**Kuva 1:** Kalapelin pelikansio ja -alustat

Kokonaisuudessaan tarkastelemani videotallenteen kesto on 55 minuuttia. Varsinaisen pelaamisen lisäksi tutustuin videointeihin ennen pelamista ja sen jälkeen, sillä peliin johdattelu, aiheen taustoitus, pelaamisen ohjeistus ja opitun jälkikäsitteily ovat tärkeä osa pelin avulla oppimista, ja kontekstin ymmärtäminen on keskeinen osa mikroetnografista tutkimusta.<sup>41</sup> Varsinainen tutkimusaineistoni koostuu kahdesta peräkkäisestä pelitilanteesta. Peliä pelataan ennen välituntia noin 11 minuuttia ja välitunnin jälkeen jatketaan noin 13 minuuttia. Ennen välituntia peliä pelataan opettajan johdolla. Välitunnin jälkeen oppilaan pelaavat hetken keskenään, kunnes opettaja liittyy peliin mukaan pelaajana. Videoaineisto tarjoaa mielenkiintoisen asetelman tutkia myös opettajan roolin vaikutusta pelitilanteen etenemiseen, sillä oppilaat ja peli pysyvät koko ajan samoina.

Aineistossani peliin osallistuu neljä oppilasta: oshiwamboa äidinkielenään puhuva Ochi sekä venäjää äidinkielenään puhuvat Vera, Viveka ja Viktor. Kaikki osaavat jonkin verran englantia. Suomen oppimisessa oppilaat ovat eri vaiheissa. Ochi on ollut luokalla yli puoli vuotta, Vera noin kolme kuukautta, Viveka noin kaksi kuukautta ja Viktor noin kuukauden. Peliin osallistuu myös luokalla toimiva ohjaajajarjoittelija, Evalia, jota kutsun tässä tutkimuksessa opettajaksi, sillä hän on edellisessä

<sup>41</sup> Knoblauch & Schnettler 2012, 348–349.

kotimaassaan koulutukseltaan englanninopettaja ja pelitilanteessa hän toimii opettajana. Evalia on äidinkieleltään espanjankielinen ja puhuu lisäksi hyvin suomea ja englantia. Kaikilta pelitilanteeseen osallistuvilta on kerätty kirjalliset tutkimusluvut ja esitän heidät pseudonyymein.

## Tutkimusmetodina mikroetnografia

Tutkimukseni on laadullinen, teorialähtöinen tapaustutkimus. Kuten laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa, vaan tarkastella videoitua pelitilannetta mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti sekä pyrkiä ymmärtämään siihen liittyvää vuorovaikutusta. Analysoin videoaineistoani mikroetnografian ja kevyen kvantitatiivisen kartoituksen avulla.

Mikroetnografia on erityisesti juuri videoaineiston tutkimiseen soveltuva menetelmä, jota on käytetty esimerkiksi sosiologiassa, työpaikkatutkimuksessa ja koulutuksen kentällä. Menetelmää voisi kutsua mikroskoopiksi, jonka avulla vuorovaikutuksellista tilannetta pyritään ymmärtämään. Mikroetnografiasta käytetään myös käsitteitä *focused ethnography* ja *videography*. Menetelmä on pikkuhiljaa muotoutumassa omaksi metodikseen ja eriytyessä esimerkiksi keskustelunanalyysistä, mutta se on vielä varsin väljä.<sup>42</sup>

Kuten etnografiassa, myös mikroetnografiassa tutkitaan tilanteita ja vuorovaikutusta, jotka olisivat olemassa myös ilman tutkimusasetelmaa, eli ilmiöitä tutkitaan sellaisina, kuin ne luonnollisina ovat olemassa.<sup>43</sup> Mikroetnografian avulla voidaan tarkastella esimerkiksi vuorovaikutuksen rakenteita.<sup>44</sup> Vaikka tutkimuksen kohteena onkin lyhyt, videoitu vuorovaikutustilanne, menetelmän etnografinen ote näkyy pyrkimyksenä ymmärtää vuorovaikutustilannetta osana sen laajempaa kontekstia ja ympäristöä. Kuten perinteiseenkin etnografiaan, ymmärrykseen pyrkivään tutkimusmenetelmään liittyy aina hermeneuttisuus ja tulkinallisuus.<sup>45</sup>

42 Emt. 334–349; Knoblauch 2012, 253.

43 Emt. 251–252.

44 Knoblauch 2005, 11.

45 Knoblauch & Schnettler 2012, 336, 348–349.

Mikroetnografian keskeisimmät erot perinteiseen etnografiaan verrattuna ovat aikaulottuvuus, tutkijan rooli ja näkökulma. Etnografiassa tutkija on osallinen tutkimuskentällä ja kerää dataa paljon ja pitkältä aikaväliltä, jolloin tarkastelun kohteena on kokonaisuus, kun taas mikroetnografiassa tutkija viettää kentällä vain hetken, tutkittava ilmiö rajataan tarkasti ja dataa voi olla ajallisesti hyvinkin vähän. Etnografi keskittyy sosiaalisen ryhmän kuvailuun, kun taas mikroetnografi kuvaa kommunikaatiota ja sen toimintoja.<sup>46</sup>

Aineiston mikroetnografisessa tarkastelussa keskeisessä osassa ovat tieteelliset teoriat, johon yksittäisiä etnografisia havaintoja verrataan ja joiden avulla havainnoista koostetaan tulokset.<sup>47</sup> Tarkastelen tässä lu-  
vussa aineistoa osana suurempaa funktionaalisen kielenoppimisen menetelmien kokonaisuutta. Tarkastelussa on tiiviisti mukana kielenoppimisesta saavutettu tutkimustieto.

## **Pelin strukturi tukee vuorovaikutukseen osallistumista uudella kielellä**

Tutkimusaineiston pelitilanteessa oppilaat kommunikoivat runsaasti ja suomea puhuttiin paljon: 85 prosenttia pelitilanteen puheenvuoroista tuotettiin suomeksi (ks. taulukko 1). Pelitilanteessa käytettiin myös muita pelaajien osaamia yhteisiä kieliä eli englantia, jota kaikki pelaajat osaavat jonkin verran, sekä venäjää, joka on kolmen oppilaan äidinkieli. Lisäksi pelissä käytetään paljon myös nonverbaalia vuorovaikutusta. Pelitilanteessa opettaja puhui eniten, mutta eniten puhetta tuottanut oppilas kuitenkin puhuu lähes yhtä paljon kuin opettaja (ks. taulukko 1).

Oppilaiden puheen määrään pelitilanteessa näyttivät vaikuttavan lähinnä oppilaiden yksilölliset ominaisuudet, eikä esimerkiksi suomen kielen taitotaso. Myöskään muiden kielten puhuminen ei ollut yhteydessä oppilaan vähäisempään suomen kielen taitoon, vaan enemmän näytti siltä, että paljon puhuvat oppilaat käyttivät myös muita kieliä paljon. Kuten Sundqvistin ja Sylvénin<sup>48</sup> tutkimuksessa, myös aineistossani

46 Knoblauch 2005, 2, 7–9.

47 Knoblauch 2012, 251.

48 ks. Sundqvist & Sylvén 2012, 204.

on nähtävissä se, että vähemmän aktiiviset oppijat osallistuvat myös pelitilanteessa suulliseen vuorovaikutukseen vähemmän, mutta huomionarvoista on se, että vähitenkin puhetta tuottanut oppilas osallistuu vuorovaikutukseen noin 20 minuutin pelitilanteen aikana 51 kertaa (ks. taulukko 1).

**Taulukko 1:** Oppilaiden ja opettajan puheen määrät ja kielet

	suomi	englanti	venäjä	muut*	yhteensä
Evelia-opettaja	139	2	-	6	147
Vera	94	10	15	9	128
Viktor	55	-	8	2	65
Ochi	47	2	-	2	51
Viveka	78	2	6	6	92
yhteensä	85,5 %	3 %	6 %	5 %	100 %

\*muut -ryhmään olen luokitellut sellaiset ilmaukset, jotka eivät ole selkeästi minkään kielisiä, kuten nauru, hyräily sekä innostuneet tai ärsyyntyneet äännehdykset

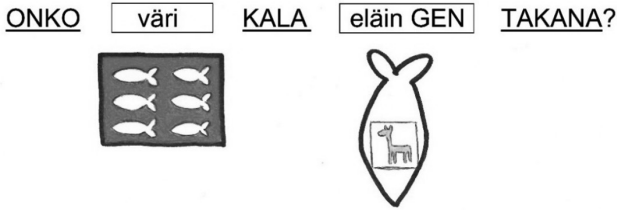
Pelin aikana jokainen oppilas on oikeutettu ja pystyy osallistumaan suulliseen vuorovaikutukseen kielitaidon tasostaan riippumatta. Pelitilanteessa on monta sellaista rakennetta ja struktuuria, jotka helpottavat oppilaiden vuorovaikutukseen osallistumista ja lisäävät suomen kielen käytön mahdollisuuksia. Taulukkoon 2 olen koonnut aineistoni pelitilanteen struktuureja.

**Taulukko 2:** Oppilaan omaa tuottamista tukevat muotit pelissä

Omaa tuottamista tukevat muotit pelissä
Tasa-arvoinen vuorottelujärjestys ja istumajärjestys Pelitilanteen säännöt Tuttuus ja toistuvuus Visuaaliset ja fyysiset vihjeet Muiden pelaajien antama malli, kielenainesten kierrätys Pelifraasi

Keskeinen muotti pelissä on hyvin samanlaisena toistuva fraasi, jonka avulla oppilas rakentaa oman pelivuoronsa kysymyksen. Peli-





**Kuva 2:** Onko punainen kala kirahvin takana?

fraasi on runko, johon oppilas täydentää kaksi osaa (ks. kuva 2). Täydentäviin osiin on tarjolla visuaaliset vihjeet, eli oppilaan edessä olevan pelialustan väri sekä kysyttävän eläimen kuva, jota voi tarvittaessa esimerkiksi osoittaa. Kuvassa alleviivatut lauseenjäsenet pysyvät samoina ja siksi toistuvat pelin aikana lukuisia kertoja.

Pelitalanteessa myös yhdessä tuottaminen näyttäytyy keskeisenä kommunikoinnin resurssina erityisesti pelifraasin kohdalla. Oppilaat täydentävät, tarkentavat, toistavat ja korjaavat toistensa pelifraasin tuottamista pyytämättä ja hyvin luonnollisen oloisesti. Seuraava esimerkki kuvaa aineistossa tyypillistä tapaa tuottaa peliin liittyvää puhetta yhdessä. Esimerkissä 1 Viveka aloittaa omalla vuorollaan pelifraasin tuottamisen. Vuoro keskeytyy Vivekan kysymysmuotoiseen sanahakuun (r. 01), johon sekä Vera että opettaja vastaavat (r. 03 ja 04). Viveka toistaa sanan ja muodostaa siitä samalla genetiivimuodon (r. 05). Viktor täydentää Vivekan vuoron loppuun sanomalla sanan *takana* (r. 06), jonka Viveka vielä toistaa (r. 07).

### Esimerkki 1

- 01 Viveka onko keltainen kala (.) mitä toi on  
 02 Evelia-ope (mikä)  
 03 Vera [ANkka  
 04 Evelia-ope [ANKKA  
 05 Viveka anka:n  
 06 Viktor takana  
 07 Viveka takana

Huomionarvoista esimerkissä on erityisesti se, että Viktor täydentää Vivekan vuoron loppuun (r. 06), vaikka Viveka on suomen kielen taidosaan selkeästi Viktoria edellä. Sana *takana* on toistunut pelissä jo useita kertoja ja se tarjoaa huomattavasti vapaata tuottamista tasa-arvoisemman osallistumismahdollisuuden myös aivan kielitaidon alkuvaiheessa olevalle oppijalle. Alkeisoppijan on mahdollista varsinkin toiston avulla osallistua vuorovaikutukseen, vaikkei toisikaan siihen uusia elementtejä.<sup>49</sup>

### Oppilaan oma tuottaminen pelin aikana

Aineistoni pelitilanteeseen kuuluu pelifraasin ympärille rakentuvien pelivuorojen lisäksi myös paljon muuta vuorovaikutusta ja oppilaan omaa tuottamista. Seuraavaksi tarkastelen pelissä syntyviä, varsinaisten pelifraasien ulkopuolisia vuorovaikutustilanteita ja vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni, *millaista puhetta oppilas tuottaa pelin aikana*. Raja-analyysin oppilaspuheenvuoroihin.

Taulukkoon 3 on koottu pelin aikana tapahtuvat, oppilaiden aloittamat vuorovaikutustilanteet sekä niissä käytetyt kielet. Valmistavassa opetuksessa erityisesti vapaissa vuorovaikutustilanteissa kommunikatio tapahtuu usein muulla kuin suomen kielellä,<sup>50</sup> joten on hedelmällistä tarkastella tässä yhteydessä, millä kielillä oppilaat tuottavat pelifraasin ulkopuolista vuorovaikutusta. Ensimmäiset numerot taulukossa merkitsevät ensisijaista kommunikoinnin kieltä tai tapaa ja suluissa oleva numero merkitsee, että kieltä tai tapaa on käytetty ensisijaisen kommunikointitavan tukena. Seuraavaksi tarkastelen esimerkkejä sanahausta ja säännöistä neuvottelusta, sillä ne näyttäytyivät aineistossa merkityksellisiltä uudella kielellä kommunikoinnin ymmärtämisen kannalta.

Aineistossa suuri osa varsinaisiin pelifraaseihin kuulumattomista vuoroista on sanahakuja, eli pelissä tarvittavien sanojen selvittämistä suomeksi. Sanahaut tapahtuvat pääasiassa suomen kielellä ja niissä käytetään vain vähän muita kieliä tukena, mutta nonverbaalia vuorovaiku-

49 Heinilä 2019, 82.

50 Ks. luku 10 tässä teoksessa.

**Taulukko 3:** Oppilaan oman tuottamisen sisällöt pelin aikana

Puheen sisältö	suomi	englanti	venäjä	nonverbaali	yhteensä
Vuoron ilmaiseminen ja kysyminen	3	0	1	2 (1)	6
Sanahaku	14 (3)	2 (1)	0	5 (8)	21
Säännöistä neuvottelu ja sääntöristiriidat	4 (1)	2 (1)	1 (1)	(2)	7
Rinnakkaiskeskustelut	5	4	13	1 (2)	23

tusta käytetään ensisijaisena tai toissijaisena kommunikoinnin keinona yli puolessa sanahauista. Tulkitseen tämän johtuvan siitä, että pelissä on tarvittaville sanoille visuaaliset vihjeet läsnä ja ne ovat yhteisen huomion kohteena, joten niihin on helppo turvautua. Suurin osa (13/21) aineiston sanahauista tuotetaan sanomalla sanan alku tai sanomalla sana epävarman kuuloisesti. Kurhila<sup>51</sup> kutsuu sanan kieliopillista muotoa ta-pailevia toistoja *kieliopillisiksi sanahauiksi* (taustalla englanninkielinen termi *grammatical search*), ja Suni<sup>52</sup> puhuu *muotoneuvotteluista*. Käytän tässä termiä kieliopillinen sanahaku. Muutaman kerran sanoja selvittäään myös kokonaan nonverbaalisti tai verbaalisti kysymällä suomeksi tai englanniksi.

Esimerkissä 2 on kyseessä aineistolle tyypillinen kieliopillinen sanahaku, jossa käytetään nonverbaalia vuorovaikutusta tukena.

### Esimerkki 2

- 01 Ochi onko vihreä kala takana (3,0) huill-  
 02 ((hymyilee ja osoittaa hyljettä))  
 03 Vera hylje?  
 04 Ochi ɛjooɛ ((painaa päänsä pöytään))  
 05 Vera hylje takana (.) hylje takana:: (.) joo  
 06 Evelia-ope hehe

51 2006, 97.

52 2008, 173.

Esimerkissä 2 Ochi hakee sanaa *hylje*. Hän tapailee sitä rivillä 01. Hän hymyilee ja osoittaa hyljettä viestin vahvistamiseksi (r. 02). Esimerkissä Ochi ei pelkästään osoita hyljettä, vaan tapailee sanan alkua. Tässä esimerkissä Ochi ei toista sanaa sen selvittämisen jälkeen.

Seuraavassa esimerkissä 3 on kyseessä sanahaku, jonka ensisijaisena keinona käytetään nonverbaalia vuorovaikutusta. Viveka kysyy sanaa osoittamalla sitä (r. 01 ja 02) ja käyttää tukena sanaa tämä. Viveka istuu kauempana pelikansiosta ja Viktor ja Vera tukevat sanahakua nonverbaalisti osoittamalla (r. 03). Vastauksen tuottamiseen osallistuvat sekä Evelia-opettaja että Vera (r. 05–07). Tässä esimerkissä tulee hyvin esiin se, että oppilaat ovat aktiivisia kielentuottajia myös oman pelivuoronsa ulkopuolella ja suomenkielisiä pelifraaseja rakennetaan yhdessä. Edelliseen esimerkkiin verrattuna tässä haettavaa sanaa toistetaan useamman kerran.

### Esimerkki 3

- 01 Viveka onko punainen kala ääm tämä  
 02 ((osoittaa yläkulman suuntaan))  
 03 ((Vera ja Viktor näyttävät sormella kilpikonaa))  
 04 joo (.) ääm::  
 05 Evelia-ope onko se [kilpikonna  
 06 Vera [(tortoi-)  
 07 kilpikonna  
 08 Viveka kilpikonnan  
 09 Evelia-ope kilpikonna  
 10 Viveka takana

Esimerkissä 4 on kyseessä sääntöneuvottelu. Esimerkin tilanteessa opettaja katsoo Veran kysymän kalan värin vahingossa niin, että kaikki näkevät sen (r. 04), vaikka aiemmin pelissä on sovittu, että pelin ohjaaja katsoo kalan värin niin, että näkee sen vain itse. Viveka ehdottaa ratkaisuksi, että opettaja vaihtaisi kalojen paikkaa eri eläinten kohdalle, jotta seuraava pelaaja ei tietäisi väriä suoraan. Hän käyttää englanninkielistä *change*-sanaa ja tehostaa viestiä näyttämällä käsillään vaihtamista kuvastavaa liikettä (r. 07 ja 08). Opettaja ymmärtää viestin heti, hyväksyy idean ja vaihtaa kalojen paikkaa.

**Esimerkki 4**

- 01 Vera onko sininen kala mm:: (.) hyljen ka- takana  
 02 Evelia-ope hyljen?  
 03 Vera ((osoittaa hyljettä))  
 04 Evelia-ope ((katsoo kalan niin että kaikki näkevät))  
 05 ai sori hehe (.) ei ole. [hehe sori  
 06 Ochi [(h)joo  
 07 Viveka aa am (.) change ((näyttää käsillä, että opettaja  
 08 voisi vaihtaa kalojen paikkaa))  
 09 Evelia-ope joo

Sääntöneuvottelut ovat peliin kuuluva vuorovaikutuksen sisältö, johon ei ole valmista muottia mutta jotka kuitenkin kiinteästi liittyvät pelitilanteisiin. Aineistossani englantia käytetään erityisesti sääntöneuvotteluiden tukena.

## **Opettajan läsnäolo ja tuki rakentavat sillan pelaamisen ja oppimisen välille**

Pelin sujumiseen vaikuttaa pelin ominaisuuksien lisäksi moni asia, ja yksi niistä on opettajan ohjaus ja läsnäolo.<sup>53</sup> Opettajan lisäksi pelitilanteen toimivuuteen vaikuttaa toki myös monta muuta asiaa, kuten osallistujien ryhmädynamiikka ja kielitaito. Päädyin tutkimuksessani tarkastelemaan opettajan läsnäolon merkitystä, sillä siihen aineisto tarjoaa hyvät lähtökohdat. Aineistossani pelitilanteen alussa opettaja toimii pelin ohjaajana. Hän katsoo kalojen värin, vastaa pelaajien pelifraasiin ja antaa oikean väriset kalat pelaajille. Pelitilanne keskeytyy välituntiin, jonka jälkeen oppilaat pelaavat peliä hetken keskenään, niin että yksi heistä toimii pelin ohjaajana. Sen jälkeen opettaja tulee peliin mukaan pelaajaksi ja oppilas jatkaa ohjaajana toimimista.

Pelitilanne on luonteeltaan varsin erilainen opettajan ollessa paikalla ja opettajan ollessa poissa. Kun opettaja on poissa, pelin fokus on selkeästi enemmän pelin etenemisessä: peli on nopeatempoisempaa ja kilpailullisempaa. Oppilaat eivät korjaa toistensa virheitä opettajan ollessa

53 Ks. Kotilainen & Kurhila 2019; Lehtimaja 2012.

poissa lukuun ottamatta epäselvästi lausuttujen sanojen tarkennusta, mikä on oleellista pelin etenemisen kannalta. Myös muutamiin sanahakuihin vastataan myös silloin, kun opettaja on poissa. Huomionarvoista on se, että opettajan ollessa poissa tapahtuvat kaikki ne sanahakutilanteet, joihin ei vastata. Toisaalta opettajattomuuden voi nähdä tarjoavan oppijoille esimerkiksi entistä aktiivisemmän roolin toiminnassa sekä mahdollisuuden kielellisten tilanteiden itsenäiseen ongelmanratkaisuun,<sup>54</sup> mutta aineistoni tarkastelussa on syytä huomioida oppilaiden ikäkausi sekä se, että he vasta harjoittelevat opiskelu- ja vuorovaikutustaitoja. Opettajan ollessa paikalla oppilaiden huomio suuntautui enemmän kieleen ja sen oppimiseen.

Aineistossani jo pelkästään opettajan läsnäolo näyttää vaikuttavan oppilaiden toimintaan.<sup>55</sup> Opettajan toimintaa pelitilanteessa voidaan tarkastella myös eri roolien kautta. Taulukkoon 4 on koottu aineistossani näkyvät roolit. Pelitilanteen alussa opettajaa tarvittiin erityisesti tilanteen koordinoimiseen ja ohjaamiseen. Kun pelin muotti oli vielä oppilaille vieraampi, opettajan aktiivinen rooli korostui ja pelifraasin muodostamisessa opettajan apu oli merkityksellinen.

#### Taulukko 4: Opettajan roolit pelitilanteessa

Opettajan roolit pelitilanteessa
Koordinoiminen ja ohjaaminen Kielellinen malli ja kielen korjaaminen Saatavilla oleminen ja kysymyksiin vastaaminen Ristiriitojen selvittäminen ja ongelmien ratkaiseminen Ilmapiirin luominen: kehuminen ja kannustaminen

Pelitilanteen edetessä pelin muotti ja pelifraasi kävivät tutummiksi, oppilaat pystyivät tuottamaan puhetta itsenäisemmin ja myös tukemaan toisiaan enemmän. Opettajaa tarvittiin vastaamaan kysymyksiin ja autamaan tarvittaessa. Kielenoppimisen kannalta opettajan tuki oli moni-

54 Kotilainen & Kurhila 2019, 53.

55 Ks. Hämäläinen & Oksanen 2012; Kotilainen & Kurhila 2019; Lehtimäja 2012.

puolista: hän tarjosi mallin tuottamalla peliin liittyvää puhetta, vastasi oppilaiden sanahakuihin ja korjasi oppilaiden kieltä ja ääntämistä. Opettaja suuntasi oppilaiden huomiota opittavaan aiheeseen myös kehumalla ja kannustamalla heitä ja loi samalla positiivista ilmapiiriä oppimiselle. Lisäksi opettajaa tarvittiin oppilaiden välisten ristiriitojen ratkaisemiseen.

Tutkimusaineistossani siis opettajan läsnäolo pelissä näyttäytyy merkityksellisenä. Aineistossani opettaja auttoi oppilaita kiinnittämään huomiota oleellisiin asioihin, kuten kieleen, sen rakenteisiin ja ääntämiseen. Erityisen huomionarvoista on se, että opettajan läsnäolo sai oppilaat korjaamaan ja täydentämään myös toistensa tuottamaa puhetta. Opettajan aktiivisuuden avulla oppilaiden omat peliin liittyvät tavoitteet ja pelitilanteelle määritellyt oppimisen tavoitteet yhdistyvät.<sup>56</sup>

## Vuorovaikutteinen peli sopii funktionaaliseen kielenopetukseen

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisen muotin peli tarjoaa oppilaan omalle tuottamiselle ja millaista puhetta oppilas tuottaa pelissä osana vertaisryhmää sekä millainen merkitys opettajalla on pelin vuorovaikutuksen kannalta. Tutkimuksessa vuorovaikutuksellinen peli ja ryhmässä pelaaminen näyttivät sopivan funktionaaliseen kielenopetukseen asetettuihin tavoitteisiin hyvin. Kuten aiemmissakin kielenopimiskontekstin pelitutkimuksissa, myös omassa tutkimuksessani pelin aikainen kommunikaatio ja kohdekielinen puhe oli runsasta.<sup>57</sup> Pelitilanteessa tuotettiin paljon puhetta, kommunikointiin pääasiassa kohdekielillä sekä harjoiteltiin kohdekielen sanastoa ja rakenteita osana niiden käyttöä tilanteissa, jotka pelaamisen konteksti teki merkityksellisiksi.

Tutkimuksen aineistoa voidaan tarkastella niin, että pelitilanne ja sen aikana tapahtuva vuorovaikutus tarjosivat *mahdollisuuksia* kielenoppimiselle.<sup>58</sup> Jo tutkimuksen oletuksena oli, että pelitilanne sisältää paljon tarjoumia, sillä tutkimusaineisto valikoitui useampien videoitujen pe-

56 Ks. Koskinen ym. 2014, 31.

57 Esim. Reinders & Wattana 2012; Sundqvist & Sylvén 2012.

58 Ks. Piirainen-Marsh & Tainio 2009, 169–171; Heinilä 2019, 81–83.

lutilanteiden joukosta sillä perusteella, että siinä oppilaiden tuottama kohdekielinen puhe oli erityisen runsasta. Lähemmässä mikroetnografisessa tarkastelussa puheentuottamista tukevinä tekijöinä pelitilanteessa näyttäytyivät tasa-arvoiset vuorottelu- ja istumajärjestykset, pelitilanteen säännöt, visuaaliset ja fyysiset vihjeet, pelissä tapahtuvan vuorovaikutuksen tuttuus ja toistuvuus, muiden pelaajien antama malli sekä samanlaisena toistuva pelifraasi. Kielenoppimisen alkuvaiheen kannalta oleelliset osallistumista tukevat elementit, kuten kielenaineisten kierrättäminen,<sup>59</sup> toistot sekä ympäristön vihjeet ja mallit, toteutuivat pelin vuorovaikutuksessa luonnollisesti. Pelaaminen teki kielenoppimisen kannalta hyödyllistä elementeistä oppilaille merkityksellisiä sekä sitoutti oppimiseen.

Samaan aikaan, kun peli strukturoi ja ohjasi kielentuottamista tarkasti, se tarjosi tilaisuuksia myös avoimelle vuorovaikutukselle. Myös avoimet vuorovaikutustilanteet ovat oleellisia käyttökielitaidon oppimisen kannalta ja on tärkeää, että heti kielitaidon alkuvaiheessakin oppilasta tuetaan osallistumaan. Reinders ja Wattana nostavat tutkimuksessaan esiin, että pelin avulla harjoitellaan erityisesti sujuvaa, nopea-tempoista ja spontaania kommunikaatiota.<sup>60</sup> Omassa tutkimuksessani toisaalta vuorovaikutus oli strukturoitua erityisesti pelivuorojen osalta, mutta pelitilanteessa syntyi tarjoumia myös spontaanin ja nopean kommunikoinnin harjoittelulle esimerkiksi sääntöneuvottelutilanteissa.

Tämän tutkimuksen kontekstissa opettajan rooli näyttää keskeiseltä tarjoumien hyödyntämisessä. Aineistossani tarjoumia sivuutettiin, esimerkiksi sanahakutilanteita jäi ratkaisematta – erityisesti opettajan ollessa poissa. Tutkimuksessani opettaja ja hänen aktiivinen ja osallistuva läsnäolonsa näyttäytyivät keskeisinä pelin koko potentiaalın hyödyntämisen kannalta. Pelissä opettajaa tarvittiin tekemään oppilaiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja pelin tavoitteista kielenoppimisen kannalta tarkoituksenmukaisia.<sup>61</sup>

Huomionarvoista on se, että opettajan läsnäolo näyttäytyi aineistossani keskeisenä myös oppilaiden oman toiminnan ja asiantuntijuuden

59 Ks. luku 7 tässä teoksessa.

60 Reinders & Wattana 2012, 185.

61 Ks. Koskinen ym. 2014, 31.



näkökulmasta, sillä opettajan läsnä ollessa oppilaiden rooli aktiivisina kielentuottajina sekä toistensa tukijoina ja korjaajina korostui. Aineistoni havainnollisti myös sitä, miten pelaaminen rikkoo perinteisiä opettajan ja oppilaan rooleja,<sup>62</sup> sillä pelitilanteessa varsinaista opettamista tapahtui hyvin vähän.

Toki pelaamiseen ja sen sujuvuuteen vaikuttavat myös lukuisat muut asiat kuin peli itsessään ja opettajan läsnäolo ja roolit. Muun muassa oppilaiden henkilökohtaiset ominaisuudet näyttivät olevan yhteydessä siihen, kuinka paljon he puhuivat pelitilanteessa ja miten he osallistui-  
vat. Pienimuotoinen yhden pelitilanteen tarkasteluni ei ole yleistettävissä kaikkeen pelaamiseen kaikenlaisissa ryhmissä. Se antaa kuitenkin viitteitä siitä, että pelaaminen voi olla käyttökelpoinen oppijakeskeisyyttä ja turvallisia puhetilanteita lisäävä oppimisen tuki alkuvaiheen kielenoppi-  
joille. Pelaamisen ja kielenoppimisen yhteyksiä on syytä tutkia

### **Luvussa 5 käytetyt litterointimerkit: keskitarkka litterointi**

.	laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
-	kesken jäänyt sana
::	äänteen venytys
KAPITA	kovaääninen puhe tai huuto
kapiTA	painotus
(.)	mikrotauko (alle 0,5 sekuntia)
(1.5)	tauon pituus (sekunnin kymmenesosina)
(--)	epäselvä sana tai jakso
( )	puheenvuoro on epävarmasti kuultu
£joof	sana tai jakso lausuttu hymyillen
[	samanaikaispuheen alkamiskohta
(( ))	litteroijan kommentteja

62 Koskinen ym. 2014, 33.

63 Luku pohjautuu pro gradu -tutkielmaani, Ratilainen 2019.

## Lähteet

- Aalto, Eija & Sanna Mustonen & Kaisa Tukia (2009) Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 113:3, 402–423.
- Ahlholm, Maria & Ninni Lankinen (toim.) (2021) Vastaantulo – Meeting in the middle 2017–2019. Valmistavaa opetusta tutkivan ja kehittävän hankkeen blogi. Helsingin yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/> (haettu 23.2.2023).
- Cekaite, Asta (2007) A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. *The Modern Language Journal* 91:1, 45–62.
- Cekaite, Asta & Ann-Carita Evaldsson (2017) Language policies in play: Learning ecologies in multilingual preschool interactions among peers and teachers. *Multilingua* 36:4, 451–476.
- Fillmore, Lily Wong (1979) Individual differences in second language acquisition. Teoksessa Charles J. Fillmore, Daniel Kempler & William S-Y. Wang (toim.) *Individual Differences in second language acquisition*. New York: Academic Press, 203–228.
- Heinilä, Laura (2019) Ryhmän tuki ja oppijan aktiivinen toimijuus seikkailullisessa kielennopimisessa. Teoksessa Lari Kotilainen, Salla Kurhila & Jyrki Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 61–87.
- Honko, Mari (2015) Kohti vahvempaa sanastonhallintaa: Ajatuksia sanastonhallinnasta ja sanaston omaksumisen tukemisesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 6:2.
- Hämäläinen, Raija & Kimmo Oksanen (2012) Challenge of supporting vocational learning: Empowering collaboration in a scripted 3D game – How does teachers' real-time orchestration make a difference? *Computers & Education* 59:2, 281–293.
- Ke, Fengfeng (2009) A qualitative meta-analysis of computer games as learning tools. Teoksessa Richard E. Ferding (toim.) *Handbook of research on effective electronic gaming in education*. New York: Hersey, 1–32.
- Knoblauch, Hubert (2005) Focused ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 6:3, 1–11.
- Knoblauch, Hubert (2012) Introduction to the special issue of Qualitative Research: video-analysis and videography. *Qualitative Research* 12:3, 251–254.
- Knoblauch, Hubert & Bernt Schnettler (2012) Videography: Analysing video data as a 'focused' ethnographic and hermeneutical exercise. *Qualitative Research* 12:3, 334–356.
- Koskinen, Antti & Marjaana Kangas & Leena Krokfors (2014) Oppimispelien tutkimus pedagogisesta näkökulmasta. Teoksessa Leena Krokfors, Marjaana Kangas & Kaisa Kopisto (toim.) *Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisyyt ja leikillisyyt opetuksessa*. Tampere: Vastapaino, 23–37.
- Kotilainen, Lari & Salla Kurhila (2019) Mitä opettajattomuudesta seuraa? Asiantuntijuus vertaisoppijoiden kielennopimistilanteissa. Teoksessa Lari Kotilainen, Salla Kurhila & Jyrki Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 33–60.
- Kurhila, Salla (2006) *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lehtimaja, Inkeri (2012) *Puheen suuntia luokkahuoneessa: Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisen kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehtinen, Erno & Henrik Lehtinen & Boglarka Brezovsky (2014) Matematiikka pelissä. Teoksessa Leena Krokfors, Marjaana Kangas & Kaisa Kopisto (toim.) *Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisyyt ja leikillisyyt opetuksessa*. Tampere: Vastapaino, 38–55.
- Lehtonen, Tuija & Heidi Vaarala (2015) Pelisilmää – Pelaaminen osana kielennopetusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 6:5.
- Lipponen, Lasse & Antti Rajala & Jaakko Hilppö (2014) Kuka pelaa ja kenen säännöillä? Ajatuksia pelien pedagogisista seurauksista. Teoksessa Leena Krokfors, Marjaana

- Kangas & Kaisa Kopisto (toim.) *Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisyyt ja leikillisyyt opetuksessa*. Tampere: Vastapaino, 145–152.
- Manninen, Kirsikka (2017) Oppimispelit perusopetukseen valmistavan opetuksen työvälineinä. Tapaustutkimus opettajien kokemuksista oppimispelien käytöstä osana perusopetukseen valmistavaa opetusta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Piirainen-Marsh, Arja & Liisa Tainio (2009) Collaborative game play as a site for participation and situated learning of a second language. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53:2, 167–183.
- Ratilainen, Anni (2019) Peli uuden kielen oppimisen tukena: Tapaustutkimus perusopetukseen valmistavasta opetuksesta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Reinders, Hayo (2012) Introduction. Teoksessa Hayo Reinders (toim.) *Digital games in language learning and teaching*. New York: Pearson, 1–8.
- Reinders, Hayo & Sorada Wattana (2012) Talk to me! Games and students' willingness to communicate. Teoksessa Hayo Reinders (toim.) *Digital games in language learning and teaching*. New York: Pearson, 156–188.
- Rosén, Jenny & Åsa Wedin (2015) *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet. Ett kritiskt perspektiv*. Tukholma: Liber.
- Savijärvi, Marjo (2011) *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen: Keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sundqvist, Pia & Liss Kerstin Sylvén (2012) World of VocCraft: Computer games and Swedish learners' L2 English vocabulary. Teoksessa Hayo Reinders (toim.) *Digital games in language learning and teaching*. New York: Pearson, 189–208.
- Suni, Minna (2008) *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tomlinson, Brian & Hitomi Masuhara (2009) Playing to learn: A review of physical games in second language acquisition. *Simulation & Gaming* 40:5, 645–668.
- Van Lier, Leo (2000) From input to affordance: Social interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa James P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning: Recent advances*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.



## Käytännön kielipedagogiikkaa

# Luokan aamurutiinit valmistavassa opetuksessa

**Maria Ahlholm, Ninni Lankinen & Salla-Maaria Suuriniemi**

Ihmisen muisti on skemaattisesti rakentunut. Tämä näkyy arkitoiminnassa siten, että muistamme helpommin asioita sellaisissa yhteyksissä, joissa olemme ne tavanneet aiemminkin – esimerkiksi kotoa ulos lähtiessä ja takkia päälle pukiessa moni muistaa automaattisesti kokeilla, onko mukaan otettu avaimet, lompakko ja puhelin. Tällaisiin arkisiin tapahtumajaksoihin eli skeemoihin kuuluu usein myös puhetta. Meillä on taipumusta liittää toistuviin skeemoihin määrämuotoisia lausahduksia: *No hei nyt sitten*.

Inhimillisen toiminnan skemaattista rakennetta voi hyödyntää alkavan kielitaidon tukemisessa monin tavoin. Koulun arkipäivää kannattaa miettiä tapahtumajaksoina, joihin voi ripotella tietoisesti kielenilmauksia. Kun tietyt kielenilmaukset toistuvat miltei määrämuotoisina samantyyppisessä fyysisessä kontekstissa, muistille tarjoutuu enemmän tukea kuin jos kielenilmaus tulee oppijan eteen aina erilaisessa kontekstissa ja hiukan erilaisessa muodossa. Koulu on erinomainen paikka rakentaa toistuvia skeemoja – ja valmistavan opetuksen pienluokka on siihen kenties ideaalein mahdollinen paikka.

Koulupäivän erilaiset siirtymäkohdat houkuttelevat rutiineihin, ja jos opettaja pysyy samana, hän voi myös hallitusti muokata rutiinia osallistujien mukaan. Rutiinien muokkauksen on tapahduttava turvallisuuden ja haastavuuden jatkumolla: osaavalle kielenoppijalle sama aamu-

laulu läpi vuoden ja samat hyvän huomenen toivotukset käyvät tylsiksi, mutta jollekulle toiselle ne voivat olla päivän ainoat vuorovaikutustilanteet, joissa on mahdollista kokea onnistumista, osallisuutta ja tilanteen hallintaa.

Opettajat ovat maailman sivu osanneet käyttää skemaattisia aamurutiineja siihen, että oppilaat ikään kuin siirretään koulun moodiin. Valmistavassa luokassa aamurutiineilla on toinenkin tehtävä: niiden avulla opitaan keskeistä sanastoa. Monissa luokissa aamurutiineihin kuuluu toistaa viikonpäivä, kuukausi ja päivämäärä. Sen lisäksi todetaan, millainen ilma ja on puhutaan siitä, miten kullakin säällä kannattaa pukeutua. Oppimislaulut ovat niin ikään osa aamurutiinia monissa luokissa ja erityisesti valmistavissa ryhmissä.

Vastaantulo-hankkeessa<sup>1</sup> tarkkailimme erilaisten luokkien aamurutiineja. Tavallisesti aamut alkoivat epämuodollisella tervehtimisosiolla, jossa jokainen ryhmäläinen tuli huomioduksi ja sai kertoa kuulumi-siaan. Tunteiden ilmaisemisen kieli on ensiarvoisen tärkeää uuteen kie-lympäristöön sosiaalistuvalle, ja aamutervehdyksiin olikin usein liitetty jokin tunnekieliharjoitus esimerkiksi emoji-karttojen tai tunnekorttien avulla.<sup>2</sup>

Esittelemme yhden aamurutiinimallin, joka osoittautui kielipedago-gisesti erityisen huolella harkituksi.<sup>3</sup> Poikkeavaa muihin näkemiimme aamurutiineihin verrattuna oli tilanteen oppilasjohtoisuus. Tässä luo-kassa aamurutiini oli rakennettu niin, että se tarjosi kaikille matalan kynnyksen mahdollisuuden suullisen kielitaidon harjoitteluun ja osal-listumiseen. Järjestäjä kysyi muulta luokalta alla olevat kysymykset (tar-vittaessa lukien kysymykset vihosta) ja valitsi, kuka viittaaajista sai vastata ensin suullisesti ja tulla sitten kirjoittamaan vastauksen taululle. Lopuksi järjestäjä suuntasi huomionsa oikeinkirjoitukseen ja kysyi, onko kaikki hyvin. Erityisen kiinnostavaa oli, että luokka saattoi vastata kieltävästi,

1 Ahlholm & Lankinen (toim.) 2021.

2 Erinomaisia tunnekieliharjoitusten aihioita löytyy esimerkiksi Tomperin ym. 2022 *Dialogi- ja tunnetaidot opetuksessa* -oppaasta. Erityisen hyvin kielenopetukseen soveltuu luku 3.2 Keskustelutaitojen harjaannuttaminen piirityöskentelyssä, 47–52.

3 Lankinen ym. 2019.

ja ryhmä korjasi keskittyneesti taululle kirjoitettujen lauseiden oikein-kirjoitusta yhteistoiminnallisesti.

- Mikä viikonpäivä tänään on?
- Monesko päivä tänään on?
- Mikä kuukausi nyt on?
- Mikä vuosi nyt on?
- Mikä vuodenaika nyt on?
- Mikä on päivän lämpötila?
- Onko kaikki hyvin?
- Onko kaikki nyt hyvin?

Kun kaikki olivat tyytyväisiä, luettiin taululla oleva yhdessä ääneen kokonaisin lausein:

*Tänään on keskiviikko kahdeskymmenesviides päivä lokakuuta kaksituhattayhdeksäntoista. Vuodenaika on syksy. On puolipilvinen sää. On kylmä päivä. Tuulee vähän. Lämpötila on plus kaksi astetta.*

Suomen kielen numeroilmaukset ovat taivutuksensa puolesta mutkikkaita. Esimerkiksi luku *kaksi* ja sen järjestyslukuvastine *toinen* taivutavat eri yhdyssanoissa eri tavoin. Molemmat sanat ovat kaksivartalaisia eli niillä on sekä vokaaliin että konsonanttiin päättyvä vartalomuoto *kaksi* : *kahde-n* : *kah-ta* : *kahte-en* ja *toinen* : *toise-n* : *tois-ta* : *toise-en* (vrt. monet lukusanat ovat kuitenkin yksivartaloisia, kuten *neljä* : *neljä-n* : *neljä-ä* : *neljä-än*).<sup>4</sup> On toki mahdollista opettaa säännöt siihen, miten muodostetaan kaksivartaloisten lukusanojen taivutusvartalot ja milloin yhdyssanan muotoisen lukusanan kaikkia osia taivutetaan ja milloin jokin osa jää taivuttamatta. Sääntöjen opettelu on kuitenkin havaittu tehottomaksi tavaksi opetella sujuvaa puhekieltä. On tehokkaampaa oppia ulkoa eri taivutusmuodot oikeissa yhteyksissään. Oppiminen tapahtuu toistamalla lukusanoja mahdollisimman usein rutiininomaisissa tilanteissa eri taivutusmuodoissaan. Ulkoa opituista taivutusmuodoista on hyötyä kaikissa oppiaineissa ja erityisesti matematiikassa. Lisäksi tässä aamurutiinissa opitaan viikonpäiviä, kuukausia, vuodenaikoja sekä oi-

4 Tarkemmin VISK § 99.

keinkirjoitusta. Mahdollisesti vielä suurempi anti on kuitenkin siinä, että oppilaat saavat positiivisen kokemuksen luokan yhteiseen sosiaaliseen toimintaan osallistumisesta ja pääsevät harjoittelemaan myös esiintymistä ja puhumisrohkeutta.

Aamurutiini etenee luokassa samalla tavalla joka päivä ja sen perusrakenne käy nopeasti oppilaille tutuksi. Rutiiniin osallistuminen on mahdollista ja mielekästä niin kielitaitonsa alkuvaiheessa olevalle kuin edistyneemmällekkin kielenoppijalle. Osaan kysymyksistä vastaus on sama useina peräkkäisinä päivinä (esimerkiksi vuosiluku ja vuodenaika) ja tämä tarjoaa kielenoppimisen alkuvaiheessa olevalle mahdollisuuden osallistua. Toisaalta rutiini tarjoaa haastetta myös edistyneemmille (esimerkiksi pitkät järjestysluvut ja oikeinkirjoituksen korjaaminen). Rutiini tapahtuu kokonaan oppilasjohtoisesti. Opettajan rooli on ohjailla tilannetta sivusta, tarvittaessa auttaa oikean sanan tai muodon löytämisessä ja muistuttaa oppilaita osallistumaan.

Tässä tekstissä esitellyssä aamurutiinissa keskitytään ajan- ja säänilmauksiin. Aamurutiinia voidaan helposti jatkaa tunnetaitoja ja -ilmauksia vahvistavalla aamupiirillä, joka on luonteva tilanne yhteiselle keskustelulle. Aamupiirissä omista tunteista jutellaan esimerkiksi sääkuvien ja -sanaston kautta. Piirin keskelle kootaan erilaisia sääkuvia (aurinkoinen, puolipilvinen, pilvinen, sateinen jne.) ja yhdessä nimetään, millaista olo-tilaa sääkuvat edustavat. Sen jälkeen jokainen kertoo valitsemansa kuvan avulla omasta ”säätilastaan”. *Olen tänään iloinen, koska...*

Koulupäivän rutiinit rinnastuvat parhaimmillaan pelillisiin oppimismenetelmiin. Niitä hyödyntämällä opettaja voi tarjota jokaiselle oppijalle päivittäisen mahdollisuuden osallistua turvallisesti yhteiseen ja tuttuun toimintaan. Osallistava, opettajan orkestroima mutta oppilaiden toteuttama rutiini on yksinkertaisuudessaan kaunis, tehokas ja eettinen kielenoppimisen metodi alkuvaiheen kielenopetukseen.



## Lähteet

- Ahlholm, Maria & Ninni Lankinen (toim.) (2021) Vastaantulo – Meeting in the middle 2017–2019. Valmistavaa opetusta tutkivan ja kehittävän hankkeen blogi. Helsingin yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/> (haettu 23.2.2023).
- Lankinen, Ninni & Salla-Maaria Suuriniemi & Anni Ratilainen (2019) Valmistavan opetuksen oppimateriaalipankki. Helsingin yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/files/2019/08/Aamurutiini-valmistavassa-luokassa.pdf> (haettu 23.2.2023).
- Tomperi, Tuukka & Katri Hanki & Katri Hämeenniemi & Severi Hämäri & Sanna Isopahkala & Inkeri Rissanen & Anna Saurama (2022) *Dialogi- ja tunnetaidot opetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- VISK (2004) Auli Hakulinen & Maria Vilkuna & Riitta Korhonen & Vesa Koivisto & Tarja Riitta Heinonen & Irja Alho (toim.) *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkooversio <http://scripta.kotus.fi/visk> (haettu 23.2.2023).



## 6 Myöhään alkava lukutaito: vuorovaikutus polkuna kirjallisiin taitoihin

Irina Piippo & Sanna Markkanen

Tässä luvussa tarkastelemme myöhään alkavaa lukutaitoa erityisesti aikuisten opiskelijoiden ja heidän opettamisensa näkökulmasta. Aikuisten luku- ja kirjoitustaidon luokkahuoneista kerätyn aineiston avulla pohdimme monipuolisten vuorovaikutustaitojen roolia lukemaan oppimisessa. Lisäksi havainnollistamme vielä kehkeytyvän kieli- ja lukutaidon aiheuttamia haasteita niin lukemaan oppimiselle kuin luokkahuonevuorovaikutukseen osallistumiselle.

Lukutaitotutkimuksessa erityisesti niukemmin koulutetut ja rajatun lukutaitoiset aikuiset oppijat ovat usein jääneet vähälle huomiolle.<sup>1</sup> Lukutaidon kehittymistä kuvaavat mallit on rakennettu ensikielisten, varhaislapsuudessa lukutaitoon sosiaalistuvien oppimisprosessin pohjalta ja aikuisten maahanmuuttotaustaisten uuden kielen oppimista on tarkasteltu usein koulutettujen kielenoppijoiden parissa.<sup>2</sup> Luvun aluksi tarkastelemme erityispiirteitä, joita aikuisena lukemaan oppivan oppimisprosessiin kuuluu. Prosessi on haastava, koska oppimisen tukena ei ole yleensä vahvaa suullista kielitaitoa sillä kielellä, jonka lukutaitoon on tarkoitus sosiaalistua. Lisäksi pohdimme lyhyesti, millainen kieli suomen kieli on muunkieliselle oppijalle luku- ja kirjoitustaidon näkökulmasta. Suomen kieltä kuvataan usein ortografialtaan läpinäkyväksi

---

1 Minuz ym. 2022, 23–24; ks. myös Tarone ym. 2009, 3; ks. Cummins 2007, 233; Riches & Genesee 2006, 77–78.

2 Ks. esim. Young-Scholten 2015; Tarone ym. 2009, 1–5; Suomen kontekstista Tammelin-Laine 2014, 14.

kieleksi, koska lähes jokaista foneemia merkitään omalla kirjaimellaan. Pelkkä ortografisen järjestelmän tarkastelu ei kuitenkaan huomioi oppijalle uusia konventioita ja kielellisiä piirteitä, joille hänen tulee herkistyä uuteen kieleen ja sen kirjoitusjärjestelmään sosiaalistuessaan.

Tämän jälkeen esittelemme tarkemmin luvun tutkimuskontekstin. Aineistoesimerkeissämme paneudumme vuorovaikutuksen erityispiirteisiin opetustilanteissa, joissa opettajan ja opiskelijoiden yhteiset kielelliset resurssit ovat vasta kehkeytyessä. Keskitymme erityisesti vuorovaikutuksen multimodaalisiin resursseihin, kuten eleisiin ja kuvallisen materiaalin käyttöön lukutaitokoulutuksen monikielisissä opetustilanteissa. Näiden esimerkkien tarkoituksena on havainnollistaa oppimisympäristöjä, joissa rakennetaan siltoja uuteen kieleen. Erityisesti kuvallinen ilmaisu mielletään keinoksi ylittää kielispesifin vuorovaikutuksen rajat tilanteessa, jossa yhteisiä kielellisiä resursseja on niukasti. Kuitenkin myös ei-kielellisten vuorovaikutuskeinojen tulkinnat ovat tilanne-, kulttuuri- ja kokemussidonnaisia. Lopuksi kokoamme vielä yhteen pedagogisia implikaatioita havainnoistamme ja pohdimme keinoja, joilla tukea aikuisen oppijan lukupolkua.

## **Aikuisena ensi kertaa lukutaitoon sosiaalistuvan hankaluudet**

Lukemaan oppimisen keskeinen oivallus on, että puhuttua kieltä voidaan representoida kirjoituksella.<sup>3</sup> Alkavalle lukijalle puhutun kielen taito onkin pohja, jolle lukutaitoa rakennetaan – myös silloin, kun lukutaitoon sosiaalistutaan ensi kertaa jollain muulla kuin ensikielellä.<sup>4</sup> Uudella kielellä lukutaitoon sosiaalistuvalla puhutun kielen taito ei kuitenkaan tue lukemaan oppimista samalla tavoin kuin lukijalla, jonka kielitaito kyseisessä kielessä on jo monipuolinen. Uutta kieltä koskevaa kielitietoa, joka avittaisi sanojen segmentoinnissa, tunnistamisessa tai luetun kontekstualisoinnissa, on uudella kielellä lukemaan opettelevalla usein niukasti.<sup>5</sup>

3 Lukutaidosta yksityiskohtaisemmin, ks. Grünthal 2020.

4 Tämä on myös suosituksena uudessa eurooppalaisessa myöhään alkavan lukutaidon viitekehityksessä. Ks. Minuz ym. 2022, 25.

5 Fonologisen kielitiedon merkityksestä lukemaan oppimiselle ks. Koda 2005, 33.

Alkava kielitaito tuo luonnollisesti hankaluuksia myös luetun ymmärtämiselle, koska uuteen kieleen sosiaalistumisen alkuvaiheessa sanavarasto on vielä niukka. Toisaalta myös lukutaidon kehittymisen kannalta keskeisen kielitaidon ja sanaston kartuttaminen on keskimääräistä haastavampaa oppijalle, joka ei pysty vielä hyödyntämään kirjallista tukea oppimisessaan.<sup>6</sup> Kirjallisen kielen taito mahdollistaa esimerkiksi tekstimateriaalin käyttämisen muistin tukena ja vaikkapa omakielisten muistiinpanojen lisäämisen tunnilla käytettyyn materiaaliin. Tilanteen voikin hahmottaa kehänä, jossa suullinen kielitaito ei vielä tue merkittävästi lukutaidon kehittymistä, eikä luku- ja kirjoitustaito suullisen kielitaidon kehkeytymistä. Lukemaan oppimisen prosessi on näistä syistä<sup>7</sup> aikuisilla ensi kertaa kirjalliseen kieleen sosiaalistuvilla usein hidas verrattuna ensikielisten lasten vastaavaan tai jo jollain muulla kielellä lukutaitoon sosiaalistuneisiin aikuisiin.<sup>8</sup>

Aikuisena lukutaitoon ensi kertaa sosiaalistuvilla korostuu myös opetettavan aineksen kytkeytyminen opiskelijan elämänpiiriin ja kokemusmaailmaan.<sup>9</sup> Niinpä vaikka kielitaidon kartuttaminen on uuteen kieleen sosiaalistuvilla aikuisilla alussa hidasta, opetuksen tulisi hyödyntää autenttisia tekstejä. Aikuisten vastasaapuneiden arjen tekstimaailma on moni-ilmeinen ja sen hyödyntäminen opetuksessa on hyvä keino motivoida opiskeluun.<sup>10</sup> Autenttiset tekstit rakentavat myös vuorovaiikutustaitoja. Irralliset sanat ja lauseet jäävät helposti ilman käyttökontekstia ja malleja siitä, kuinka kyseisiä kielellisiä elementtejä vuorovaiikutuksessa käytetään.

Lukutaitoon sosiaalistuminen onkin aina enemmän kuin vain jonkin ortografisen järjestelmän oppimista. Suomen kielen ortografiaa pi-

6 Aiheeseen liittyvästä tutkimuksesta ks. Tammelin-Laine 2014, 18–19.

7 Muita erityispiirteitä ovat erot metakielellisessä tietoisuudessa (esim. Kurvers 2015) ja tavoissa prosessoida kielellistä tietoa (ks. Huettig 2015, myös Kurvers ym. 2015).

8 Ks. esim. Tammelin-Laine & Martin 2015 suomen kielen sosiaalistuvien lukuoppijoiden edistymisestä. Havainnot ovat hyvin samansuuntaisia kautta eri kielten ja koulutusjärjestelmien. Ks. Minuz ym. 2022, 23 viitteineen.

9 Merkityksellisen kielenkäytön roolista aikuisilla oppijoilla ks. esim. Tammelin-Laine 2014, 72–74.

10 Kognitiiviseen prosessointiin kytkeytyvistä syistä suosia konkreettista, opiskelijoiden omaan elämänpiiriin käytettyä kieltä ks. esim. Minuz 2022, 23–24 viitteineen.

detään yhtenä läpinäkyvimmistä: sen äänne-kirjainvastaavuus on hyvin säännönmukainen siten, että yksi kirjain edustaa yhtä foneemia, lukuun ottamatta /ŋ/ -foneemia sekä joitain muita äänneilmiöitä, kuten rajakahdennusta (esim. *tervetuloa* [tervettuloa]) sananrajalla esiintyvää glottaaliklusiilia (esim. *ota omena* [ota??omena]) tai pA-liitepartikkelin edellä esiintyvän nasaalikonsonantin labiaalistumista (esim. *niinpä* [niimpä]).<sup>11</sup> Säännönmukaisuuden on huomattu helpottavan suomea ensikielensä puhuvien lasten lukemaan oppimista verrattuna muihin kieliin, esimerkiksi ortografialtaan toista ääripäätä edustavaan englantiin.<sup>12</sup> On kuitenkin syytä painottaa, että toisena kielenä suomea sekä puhumaan että lukemaan oppivien tilanne on toisenlainen. Läpinäkyvän ortografisen järjestelmän rinnalla suomen kielen morfologia on nimittäin mutkikasta ja usein läpinäkymätöntä. Sanojen tunnistaminen on vaikeaa, koska sanat ovat usein pitkiä, niissä on runsaasti päätteitä ja yhdyssanojen muodostaminen on hyvin produktiivista. Oman vaikeutensa sanojen tunnistamiseen tuo myös sanavartaloiden vaihtelu.<sup>13</sup>

Suhteellisen läpinäkyvä ortografinen järjestelmä ei myöskään tarkoita sitä, että tie suomen kielen fonologiaan olisi yksioikoinen. Vaikka yhtä foneemia merkitään pääsääntöisesti yhdellä kirjaimella, uuteen kieleen sosiaalistuvalla on usein edessään herkistymisen kielellisille piirteille, joita hänen aiemmissa kielissään ei sellaisenaan joko ole tai joiden merkitsemiseen ennestään tutussa ortografiassa ei kiinnitetä samanlaista huomioita. Esimerkiksi suomen kielessä äänneiden kestot erottelevat merkityksiä ja vokaaleja on runsaasti. Juuri nämä seikat osoittautuivat vaikeiksi tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin ääntämisen haasteita suomen kieleen sosiaalistuvien puheessa.<sup>14</sup> Suomen vokaaleista pyöreät y ja ö aiheuttivat usein haasteita muusta kielitaustasta tuleville, samoin laeva väljä etuvokaali ä, joka on kielissä yleensä ottaen harvinainen. Myös diftongit olivat vaikeita, erityisesti tapauksissa, joissa niiden osina oli jokin edellä mainituista hankalista äänneistä tai kun niitä oli sanassa useampia.

11 VISK § 34, 36, 39.

12 Aro 2004, 18–19.

13 Aro 2004, 15; ks. myös Tammelin-Laine & Martin 2015.

14 Aho ym. 2016.

Samoin äänteiden kvantiteetti eli pituus oli haastava – varsinkin painon riippumattomuus kvantiteetista tuotti ongelmia ja esimerkiksi painottomien vokaalien ääntäminen pitkänä oli haastavaa.<sup>15</sup>

Vaikka äänteiden tuottamisen vaikeus ei välttämättä tarkoita, ettei niitä olisi havaittu, tutkimuksista voidaan päätellä, ettei läpinäkyväkään ortografinen järjestelmä tee aikuisen kielenoppijan lukutaitoon sosiaalistumista yksinkertaiseksi – varsinkaan tilanteissa, joissa kielen kuulonvarainen hahmottaminen ja oppiminen ovat keskeisessä roolissa. On myös syytä pohtia, missä määrin esimerkiksi suomen kielen äänteiden kvantiteetteihin liittyvät kestoerot näyttäytyvät todellisuutta selkeämmiltä kirjoitustaidon kouliman kielitajumme läpi.<sup>16</sup> Käytännössä esimerkiksi puhenopeus ja muut *prosodiset* seikat vaikuttavat kestoeroihin ja ne saattavat nopeassa puheessa ja kaikkein yleisimmissä sanoissa hävitä lähes olemattomiin.<sup>17</sup> Vastaavasti myös kvantiteetiltaan ”samanlaiset” äänneet voivat puheen virrassa olla hyvinkin erilaisia. Esimerkiksi sanassa *tarkka* esiintyvät lyhyet /a/-foneemit ovat eripituiset: ensimmäinen voi olla yli tuplasti pidempi kuin toinen.<sup>18</sup> Toisin sanoen uuteen kieleen sosiaalistuva kuulee ympärillään kieltä, joka ei välttämättä tarjoa edes äänteiden pituuserojen osalta niin selkeitä malleja kuin saatamme ajatella.

Myös aiemmat kielitaidot sekä aiempien kielten kirjoitusjärjestelmät vaikuttavat osaltaan uuteen lukutaitoon sosiaalistumiseen. Jos aiempia lukutaitoja jo on, esimerkiksi ortografisesta järjestelmästä toiseen siirtyvä joutuu omaksumaan toisinaan hyvinkin erilaisen tavan koodata kieltä kirjoitetuksi tekstiksi. Esimerkiksi kiinan kaltaisessa logografisessa kirjoitusjärjestelmässä koodi muodostuu äänneitä vastaavien symbolien sijaan morfeemeja vastaavista kirjoitusmerkeistä. Arabialaisesta aakkos-tosta tuleva lukija puolestaan siirtyy kirjoitusjärjestelmästä, jossa kieleen

15 Emt.

16 Aakkoskirjoituksella kirjoitettaessa merkitään foneemeja ja fonologisia, ei foneettisia eroja. Foneemien ajatellaan olevan psykologisesti tosia, koska kielissä ne erottelevat merkityksiä. Esimerkiksi suomen kielessä /i/ ja /e/ ovat erillisiä foneemeja, koska on löydettävissä sanaparin /kili/ ja /keli/ kaltaisia minimipareja, joissa ne erottelevat merkityksiä. Foneemit voivat esiintyä erilaisissa äänneympäristöissä hyvin monenlaisina allofoneina. Tätä vaihtelua ei kuitenkaan yleensä merkitä ortografisesti.

17 Lennes, tulossa, viitattu lähteessä Aho ym. 2016, 80.

18 Ks. Vainio & Virkkunen 2020, 40.

jo sosiaalistuneille lukijoille suunnatuissa teksteissä merkitään yleensä konsonantit, pitkät vokaalit ja diftongit, tosin nämäkin merkeillä, jotka voivat representoida myös konsonantteja. Lukutaitoon liittyvät tutkimukset osoittavat, että metalingvistinen tietoisuus muovautuu ortografisen järjestelmän vaatimuksiin. Esimerkiksi kiinankielisillä lukijoilla morfologinen tietoisuus ennustaa alkuvaiheen lukutaitoa fonologista tietoisuutta paremmin. Hepreankieliset lapset ovat puolestaan herkistyneempiä konsonanteille kuin vokaaleille. Heidän ensikielensä kirjoitusjärjestelmä vastaa monelta osin periaatteiltaan arabiaa.<sup>19</sup>

Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö aiempi lukutaito tarjoaisi myös kielestä toiseen siirrettäviä taitoja, jotka voivat auttaa uuteen lukutaitoon sosiaalistumisessa. Toisen kielen omaksumisen tutkimuksessa on tarkasteltu paljon ensikielen siirtovaikutusta (engl. *transfer*) erityisesti näkökulmasta, kuinka ymmärrys ensikielen rakenteista heijastuu alkuvaiheen kielitaitoon. Viime aikoina näkökulma on siirtynyt yhä enemmän siihen, kuinka aiemman lukutaidon osatekijät voivat toimia myös resurssina uuteen kielitaitoon sosiaalistuttaessa. Tutkimus antaa muun muassa viitteitä siitä, että fonologinen tietoisuus olisi ainakin jossain määrin kieltenylinen kompetenssi, joka linkittää lukutaitoja niinkin erilaisilla kirjoitusjärjestelmillä kuin kiina ja englanti.<sup>20</sup> Varsinaisen lukutaitotutkimuksen ulkopuolella limittäiskieleilyyn keskittyvä tutkimus<sup>21</sup> puolestaan painottaa monikielisten käytänteiden hyötyjä pelkkää oppimiselle tarjoutuvaa kognitiivista tukea laajemmin. Kannustamalla monikielisyyteen ja monikieliseen kielipuheeseen luokkahuoneessa on mahdollista purkaa kielellisiä asymmetrioita sekä luoda pedagogisesti mielekkäitä siltoja opiskelijan kielellisten repertuaarien välille.<sup>22</sup>

Lisää tutkimusta monikielisistä näkökulmista tarvitaan erityisesti aikuisista oppijoista, joiden aiempi koulupolku on ollut lyhyempi. Aivan alusta lukutaitoon sosiaalistuvia lukemiseen liittyvien metakognitiivisten taitojen siirrettävyys ei toki koske, mutta heidänkin kohdallaan

19 Koda 2007, 15. Lukutaidosta ja sen kehkeytymisestä arabian kielellä, ks. Fender 2008.

20 Koda 2007, 26.

21 Garcia 2009; Garcia & Li Wei 2014.

22 Esim. Garcia ym. 2011, ks. myös muut saman erikoisnumeron artikkelit.



aiemmat kielitaidot voivat limittäiskieleilyn pedagogiikan hengessä olla osana lukutaidon oppimista.<sup>23</sup> Myöhemmin opitulla kielellä lukeminen on lähtökohtaisesti kompleksinen, monitahoinen ja monikielinen prosessi, jota tunnetaan vielä rajallisesti. Selvää on, että jo alkuvaiheen lukutaidossa kyse on paljon muustakin kuin ortografiasta tai teknisen lukutaidon oppimisesta. Ymmärtävään lukemiseen tarvitaan monipuolista kielitietoa, jota uudella kielellä lukemaan opettelevalla on usein vasta niukasti. Kielitaitoa ja -tietoa rakennetaan vähitellen, alkuvaiheessa hyvin pitkälti kuulonvaraisesti hahmottaen. Tästä syystä alkava lukija ja kirjoittaja tarvitseekin paljon mallintamista. Tämän luvun analyysiosiossa paneudumme monikieliseen ja monikanavaisen vuorovaikutukseen, joka toimii polkuna kirjallisiin taitoihin. Seuraavaksi esittelemme tarkemmin tutkimuskontekstiamme.

## Lingvististä etnografiaa aikuisten luku- ja kirjoitustaidon luokkahuoneissa

Tämän luvun empiirisissä analyyseissä keskityimme aineistoon, joka on kerätty aikuisten luku- ja kirjoitustaidon ryhmissä osana etnografista tutkimushanketta, jonka noin vuoden mittainen kenttätöosuus toteutettiin vuoden 2017 aikana. Hankkeessa kahta monikielistä ryhmää seurattiin läpi koko kymmenen kuukauden mittaisen lukupolun<sup>24</sup> videoimalla ja havainnoimalla ryhmiä viikoittain. Kumpaakin ryhmää havainnointiin viikoittain koko opiskelupäivän ajan siten, että yksi havainnoiduista oppitunneista tallennettiin myös videolle. Havainnoinnin lisäksi tutkimusmateriaaliin kuuluu opettajien ja opiskelijoiden haastatteluja sekä aineistoa esimerkiksi oppitunneilla käytetyistä opetusmateriaaleista. Koko tutkimusjakson ajalta on kenttätömuistiinpanoja, jotka kattavat myös oppitunnit ja muut tilanteet, joissa videokamerat eivät ol-

23 Tarkemmin, ks. Piippo ja Lankinen tässä teoksessa.

24 Tämän luvun taustalla olevan tutkimushankkeen kenttätöjako osui luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen murroskohtaan. Vuoden 2017 loppuun saakka luku- ja kirjoitustaidon koulutus toteutettiin kokonaisuudessaan työvoimapolitiisena koulutuksena – jaksena, joka edelsi varsinaista kotoutumiskoulutusta. Nykyisellään koulutusta järjestetään osana aikuisten perusopetusta (ks. Opetushallitus 2017) sekä vapaan sivistystyön oppilaitoksissa (ks. Opetushallitus 2018). Koulutuspoluista, ks. myös Hievanen ym. 2020.

leet läsnä. Kaikkiaan materiaaliin kuuluu 63 videoitua oppituntia ja 48 videoitua haastattelua. Havainnoituja oppitunteja kertyi vuoden aikana noin 200.

Etnografinen tutkimus tarkastelee tutkimaansa kohdetta yleensä osallistumalla tutkittavien arkeen pitkäkestoisesti.<sup>25</sup> Usein tavoitteena on päästä käsiksi ideologisiin ja diskursiivisiin prosesseihin toimijalähtöisestä näkökulmasta.<sup>26</sup> Tässä luvussa hyödynämme lähinnä kenttätömuistiinpanoja ryhmien lukupolun alkuvaiheista. Vaikka tarkasteltavaksi on valittu vain muutamia esimerkkejä, meillä on hankkeen aineiston ja muun luokkahuonekokemuksemme perusteella muodostunut käsitys tämän kaltaisille luokkahuoneille tyypillisistä käytänteistä.

Havainnoiduissa ryhmissä enemmistön muodostivat turvapaikanhakijoina Suomeen suhteellisen vastikään saapuneet opiskelijat. Useimmat ryhmien opiskelijoista olivat saapuneet Suomeen noin 1,5–2 vuotta ennen kenttätöjaksoa ja saaneet oleskeluluvan hieman ennen koulutuksen alkua. Arabiankielisistä maista saapuneet opiskelijat muodostivat enemmistön, mutta ryhmät olivat monikielisiä niin, että ryhmissä puhuttiin ensikielinä arabian eri varieteettien lisäksi esimerkiksi kurmandžia, sorania, daria, tigrinjaa, amharaa, somalia, malajalamia, bulgariaa ja kiinaa. Koska aikuisille maahanmuuttajille tie työvoimakoulutukseen avautuu vasta oleskelulupapäätöksen myötä, useimmille kurssilaisille luku- ja kirjoitustaidon koulutus oli heidän ensimmäinen kosketuksensa institutionaaliseen kielenopetukseen Suomessa. Aineistokokonaisuus tarjoaakin läpileikkauksen aikuisten uuteen kieleen sosiaalistumisen alkuvaiheista.

Kielitaustojen moninaisuuden lisäksi tarkastellut ryhmät olivat lukutaidoiltaan moninaisia. Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksiin osallistuvien opiskelijoiden lukutaidosta ja koulutustaustasta ei ole varsinaisia tilastotietoja. Jonkinlaista osviittaa luku- ja kirjoitustaidon koulutusten oppilas pohjasta antaa vuonna 2016 vastaanottokeskuksissa turvapaikan-

25 Ks. esim. Hammersley & Atkinson 2007.

26 Ks. Copland & Creese 2015, 13–17. Ks. myös Piippo 2022, jossa tässä kuvattua aineistoa on hyödynnetty selkokielen normien tarkasteluun.

hakijoiden parissa toteutettu osaamiskartoitus. Kartoituksessa havaittiin, että 73 prosenttia kartoitukseen osallistuneista tarvitsi eriasteista harjoitusta latinalaisella aakkostolla lukemiseen ja kirjoittamiseen, vaikka noin puolella oli suoritettuna myös peruskoulun jälkeisiä opintoja.<sup>27</sup> Tämä ei sinällään ole yllättävää kartoitettujen joukossa, josta 85 prosenttia tuli joko Irakista, Afganistanista tai Syyriasta ja vielä suurempi osuus puhui ensikielensä jotain muulla kuin latinalaisella aakkostolla kirjoitettavaa kieltä.<sup>28</sup>

Ensikielellään lukutaitoisten opiskelijoiden lisäksi lukutaito-opetukseen osallistuu opiskelijoita, joiden lukupolku alkaa vasta aikuisiällä. Usein tällaisilla oppijoilla on joko vähän tai ei lainkaan formaalia koulutusta taustallaan.<sup>29</sup> Edellä mainitussa vastaanottokeskuksissa toteutetussa osaamiskartoituksessa seitsemän prosenttia vastaajista oli sellaisia henkilöitä, jotka eivät lukeneet tai kirjoittaneet ensikieltään, koulukieltään tai mitään myöhemmin opittua kieltä. Luku vastasi myös sitä osuutta, jolla ei ollut lainkaan koulutustaustaa.<sup>30</sup>

Edellä kuvatusta voi nähdä, että lukutaitokoulutukseen ohjautuvien opiskelijoiden taustat ja tarpeet ovat monenlaisia.<sup>31</sup> Opiskelijoiden profiili on myös muuttunut erityisesti vuonna 2015 lisääntyneen maahanmuuton seurauksena. Nykyisin koulutuksiin osallistuu runsaasti ensi- tai koulukielellään eri tavoin lukutaitoisia opiskelijoita, jotka ovat tulleet maahan suhteellisen vastikään. Aiemmin tyypillisempiä lukutaitokoulutukseen osallistujia olivat esimerkiksi pidempään Suomessa olleet kotivanhemmat, joilla ei ollut juurikaan aiempaa koulutusta tai lukutaitoja.<sup>32</sup> Aiemmista lukutaidoista huolimatta moni niukasti kouluttautunut vastaaja punut törmää suomalaisen jälkiteollisen yhteiskunnan moninaisiin lukutaitovaatimuksiin.

27 Sandberg & Stordell 2016, ks. myös Joro 2019.

28 Emt.

29 Tällaisia vähän tai ei lainkaan koulutettuja lukuoppijoita kutsutaan toisinaan LESLLA-oppijoiksi. LESLLA (*Literacy Education and Second Language Learning for Adults*) on kansainvälinen organisaatio, joka kokoaa yhteen tätä vähän tutkittua oppijaryhmää tutkivat ja opettavat ammattilaiset ([www.leslla.org](http://www.leslla.org)).

30 Sandberg & Stordell 2016.

31 Ks. myös Minuz ym. 2022, 20.

32 Taina Tammelin-Laineen väitöskirja (2014) tarkastelee juuri tätä oppilasryhmää.

## Vuorovaikutuksen multimodaalisuus tienä merkityksiin

Kun uuteen kieleen sosiaalistutaan ilman lukutaidon tarjoamaa tukea, luokkahuonetilanteiden vuorovaikutus nousee tavallistakin keskeisempään rooliin. Vuorovaikutuksen välityksellä mallinnetaan opiskeltavaa kieltä, käydään merkitysneuvotteluja, rakennetaan metakielellistä ymmärrystä, sosiaalisia suhteita ja koordinoidaan vaikkapa seuraavan opintoretken yksityiskohtia usein tilanteessa, jossa opettajan ja oppilaiden yhteiset kielelliset resurssit ovat vielä niukat.

Tarkastelemassamme tutkimuskontekstissa aivan koulutuksen alussa opiskelijat eivät useinkaan puhuneet vielä kovin paljon suomea ja oppilaiden ensikieliet eivät juurikaan kuuluneet opettajien kielirepertuaareihin. Kaikkialla suomalaisessa yhteiskunnassa käytettäväksi *lingua franca*ksi helposti mieltyvä englanti ei monellekaan opiskelijalle ollut käyttökieli. Ennemminkin arabia toimi luokkahuoneissa yleiskielenä, jota monet Lähi-idästä, Pohjois-Afrikasta ja Afrikan sarvesta lähtöisin olevat opiskelijat osasivat ensikielensä lisäksi. Tämän lisäksi monen tutkimukseen osallistuneen opettajan eetoksena oli opettaa suomea suomeksi ja rajoittaa esimerkiksi englannin käyttöä niidenkin oppilaiden kanssa, joiden kielirepertuaareihin englanti kuului.

Mikä sitten erotti kyseisten luokkahuoneiden vuorovaikutusta muista monikielisistä konteksteista? Opettajat itse nostivat esiin usein vuorovaikutuksen kohosteisen multimodaalisuuden. Yhteisymmärrystä rakennettiin kielellisen kanavan lisäksi eleillä, ilmeillä, kehollisella toiminnalla, piirtämällä, hyödyntämällä valmiita kuvia, luokkahuoneen materiaalista ympäristöstä – ja kirjoittamista. Seuraavassa Otso (pseudonyymi), yksi tutkimukseen osallistuneista opettajista, kuvaa suosimiaan toimintatapoja luokkahuoneessa. Katkelma<sup>33</sup> on haastattelutilanteesta, jossa juuri aiemmin oli puhuttu oppilaiden ensikielisten repertuaarien hyödyntämisestä opetuksessa.

33 Tätä katkelmaa ja opettajien käsityksiä selkokielestä ja sen monikanavaisuudesta on analysoinut myös Piippo 2022.

Kyllä mä opetuksessa oon yrittänyt pitää linjaa siinä, että se jollain kuvalla tai jollain päällä seisonnalla saadaan se asia, vaikka mä tiedän että se on siinä vaiheessa tulkattu miljoonaan kertaan kun mä sitä kuvaa etin, niin silti, koska siellä voi olla se yks eritrealainen ja sit muutenkin kun mä en ymmärrä mitä he tulkkaa ni mä en oo ihan varma että kuinka oikein ja lähelle se menee aina. Ni sit jos mä saan sen kuvan kuitenkin ja pystyn sen vielä ikään kuin rautalangasta vääntämään ni sitten musta onnistumisen edellytykset on parhaimmat.

Haastattelu 30.11.2017

Otson vastauksessa nousee esiin toisaalta kuvien käyttö osana vuorovai-  
kutusta ja toisaalta opettajan luokkahuonevuorovaikutuksen kehollisuus.  
Otson toteamus, että opetuksen yhteydessä yhteisymmärrystä haetaan  
*jollain päällä seisonnalla*, voidaan tulkita viittaukseksi vuorovaikutuksen  
kehollisuuteen ja toisaalta sen koettuun työläyteen. Toisaalta hän myös  
kuvaa, kuinka eri kanavat toimivat usein yhdessä: vuorovaikutustilantee-  
seen sopivaa kuvaa avataan vielä kielellisesti.

Seuraavissa esimerkeissä paneudumme erityisesti visuaalisten teks-  
tien tulkintaan luokkahuoneissa. Ajassa, jossa elämme, on visuaalis-  
ten tekstien lukemisen taidosta tullut yhtä tärkeää kuin kirjoitettujen  
tekstien tulkinnasta ja ymmärtämisestä. Kulttuurimme on kuvaistunut  
kiihtyvällä vauhdilla ja käytetyimmillä viestintäkanavilla visuaaliset  
viestit jopa dominoivat sisältöjä. Oli kyse sitten kirjallisista tai visuaali-  
sista teksteistä, niiden tulkinta voi kuitenkin olla hankalaa toisesta kult-  
tuuri- ja viestintäympäristöstä sekä kokemusmaailmasta tulevalle. Tämä  
ei kuitenkaan tarkoita, että väittäisimme esimerkiksi kuvien tulkinnan  
haasteen koskevan vain muusta kulttuuritaustasta tulevia – päinvastoin,  
erilaisia tekstejä tulkitaan aina jostain yhteisöjen sisälläkin vaihtelevasta  
positiosta käsin. Ennemminkin haastamme ylipäänsä käsitystä, että ku-  
vat olisivat suoraviivainen väylä merkityksiin.

Kokemuksemme on, että tällä hetkellä on enää varsin vähän oppi-  
joita, joiden olisi vaikea tuottaa tai tulkita kuvia. Kaikkinainen koke-  
muksen puute kuvallisesta kulttuurista koskee erittäin pientä ryhmää  
nykyopiskelijoita, jotka tulevat hyvin eristyneistä yhteisöistä ja joilla ei

ole koulukokemuksia lainkaan. Vielä 2000-luvun alussa tällaiset opiskelijat olivat luku- ja kirjoitustaidon luokkahuoneissa olemassa oleva ilmiö, mutta yhteiskuntien digitalisoituminen ja maapalloistuminen näyttävät yhtenäistäneen myös kuvallista kulttuuria.

Luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa kuvia käytetään varsinkin lukuopulun alussa runsaasti kompensoimaan opettajan ja oppilaiden yhteisten kielellisten resurssien puutetta.<sup>34</sup> Tarkastelemissamme luokkahuoneissa niin oppimateriaaleissa kuin luokkahuoneiden käytänteissä kuvia hyödynnettiin erityisesti tienä sanojen ja ilmausten referentiaaliin merkityksiin eli siihen, millä tavalla ne viittaavat kielenulkoiseen maailmaan. Monikielisessä vuorovaikutuksessa juuri ei-kielellisiä kanavia hyödynnetään tällä tavoin muutenkin ja esimerkiksi eleet tai ilmeet voivat olla kiinteä osa ilmauksen referentiaalista sisältöä.<sup>35</sup>

Samalla kun kuvien ja eleiden kaltaiset merkit<sup>36</sup> ovat lähtökohtaisesti aina jollain tavalla merkityksellisiä, voivat ne myös olla hyvin monitulkintaisia.<sup>37</sup> Varsinkin piirroskuvat ovat välillä hankalasti tulkittavia, koska niissä kuvattavan esineen piirteitä joudutaan usein pelkistämään. Seuraava katkelma kenttätyöpäiväkirjasta on lukutaitokoulutuksen ensimmäisen moduulin ajalta. Havainnoitu ryhmä oli tuossa vaiheessa käynyt kurssia noin kaksi viikkoa ja opiskeli parhaillaan vokaalia /u/.

### **Esimerkki 1:** Uuni vai radio?

Kun olemme lähdössä luokasta ensimmäiselle tauolle, Enni kommentoi u-kirjaimen kohdalla olevaa uunin kuvaa minulle: 'Joku kysyi, onko tämä radio. Nyt siitä on tullut meille tänne oma sisäpiirivitsi.'

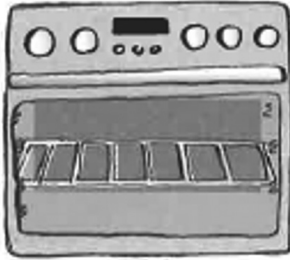
Kenttätyöpäiväkirja 1.3.2017.

34 Ks. Franker 2007, 61.

35 Ks. Kendon 2004; Piippo 2022.

36 Kielellisten merkkien on perinteisesti ajateltu olevan symboleita, merkkejä, joiden merkkihuhde objektiinsa perustuu konventioon ja on siten läpinäkymätön konventiota tuntemattomalle. Esimerkiksi äännejohto /kissa/ representoi suomen kielessä petoeläinten lahkoon ja kissaeläinten heimoon kuuluvaa kesyä nisäkäslajia vain siksi, että viittaussuhde on vakiintunut. Esimerkiksi kuvien ja joidenkin eleiden kohdalla merkkihuhde ja objektin suhde perustuu havaittuun samankaltaisuuteen. Tämä tekee kyseisistä merkeistä tulkinnan kannalta näennäisesti lähestyttävämpiä. Todellisuudessa merkkihuhdeiden ja niiden objektien väliset suhteet ovat erilaisia yhdistelmiä edellisistä.

37 Goodwin 2014, 200.



**Kuva 1:** Uuni oppikirjan kuvituskuvassa.<sup>38</sup>

Tulkintavaikeuksia aiheuttanut kuva on ensimmäisessä moduulissa käytetystä oppikirjasta sivulta, joka näyttää perinteisen aapismaiselta. Sivun vasemmassa ylä laidasta löytyvät iso ja pieni u-kirjain, muutamia esimerkkejä tavuista, joissa on vokaali u sekä sanoja, jotka alkavat u-kirjaimella. Tämän kuvan kohdalla piirroskin on varmasti monitulkintainen, mutta myös kuvan kontekstiin kannattaa kiinnittää huomiota. Alkavan lukutaidon oppikirjojen genreä tuntevalle kyseisen sivun konteksti implikoi vahvasti u:lla alkavia sanoja. Sanastoa jo hallitseva voisi kyseisen kontekstualisoivan vihjeen perustella lähteä hakemaan u:lla alkavaa sanaa hieman moniselitteisemmän kuvankin pohjalta. Uuteen kieleen, sen kirjoitustaitoon ja mahdollisesti myös opetusdiskurssin käytänteisiin sosiaalistuvalle tulkintaa helpottava konteksti ei kuitenkaan ole näin runsas. Vaikka opettaja kuvittelee opettavansa helposti erotettavaa ja ymmärrettävää kokonaisuutta (esim. verbejä tai tietyllä kirjaimella alkavia sanoja) opiskelija ei välttämättä näe yhteyttä ja tulkitse tehtävää tai tilannetta kielen rakenteellisista yksityiskohdista käsin.

Kaiken kaikkiaan valokuvat ja esineet ovat usein piirroksuvia helpommin tulkittavia. Tosin näissäkin tapauksissa tulkinnot tapahtuvat omaan kokemuspohjaan nojaten. Siten realistisinkin malli ei välttämättä tule tulkituksi opettajan odottamalla tavalla. Esimerkiksi varsin aidon oloinen muovinen tankoparsa tuli luokkahuonetilanteessa tunnistetuksi sokeriruooksi (arab. *qaşab maşş*). Sosiaalisten ja kulttuuris-

<sup>38</sup> Lahtonen ym. 2014, 18.

ten taustojen moninaisuus onkin syytä pitää mielessä myös visuaalisten tekstien tulkintatilanteissa.

Kuva ei myöskään välttämättä ole kieltä helpompi tapa löytää jaettu merkityksiä. Seuraava kenttätyöpäiväkirjamerkintä on samalta päivältä kuin uunia koskeva esimerkki. Opettaja Enni selittää käsiteparia *uusi* ja *vanha* kuvahaun avulla.

**Esimerkki 2:** Miten kuvallistetaan 'uusi'?

Enni selittää sanan uusi merkitystä hakemalla Googlen kuvahausta uusia kännykkämalleja ja tarjoamalla niiden kontrastiksi vanhempia. [...]

Uudet kännykkämallit eivät vakuuta kännyköiden kehityksestä hyvin perillä olevaa yleisöä, mutta sanan uusi merkitys selviää synonyymillä moderni.

Ilyas: moderni, modern ya 'ni.

*'moderni, moderni siis'*

Kenttätyöpäiväkirja 1.3.2017

Esimerkissä 2 yhteisymmärrys sanojen merkityksestä ei löydy kuvista, vaan monikielisessä luokkahuonekeskustelussa synonyymistä. Sanalla moderni on hahmoltaan samankaltaisia vastineita myös oppilaiden osaamissa kielissä, tässä tapauksessa arabiaassa. Kuvavertailun lähtökohta on sinällään toimiva, kun vertaillaan samaan kategorian edustajia. Silloin kuvavertailu rajaa tulkintamahdollisuuksia esineen tai asian nimeämisestä sen ominaisuuksiin. Asian tai esineen nimeäminen tarjoutuu hyvin helposti tulkintavaihtoehdoksi. Esimerkiksi ryhmän käyttämässä oppikirjassa adjektiivin *suuri* havainnollistamiseen oli käytetty norsun kuvaa ja vastaavasti adjektiivia *pieni* havainnollistettiin kuvalla hiirestä. Kyseisessä kohdassa kirjaa oppilaat tulkitsivatkin norsun kuvan siten, että se edustaa ennemminkin kuvattua eläintä (arab. *fil*) kuin siihen liittyvää ominaisuutta.

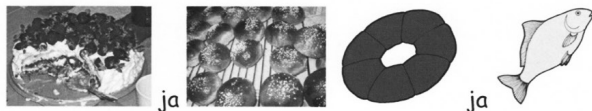


Opetustilanteissa kuvamateriaalin käyttöä ei tarvitse arastella, mutta sitä pitää yhdessä tutkia ja tulkita. Opettajalle kuva näyttäytyy joskus oikotienä jaettuun merkitykseen, mutta niin ei välttämättä ole. Kuvat, eleet ja muut ei-kielelliset vuorovaikutuskanavat voivat myös näyttäytyä vähemmän kieli- tai kulttuurispesifeiltä tavoilta viestiä. Kuvat ja eleet eivät toki ole kielisidonnaisia, mutta tulkintojen kulttuuri- ja tilannesidonnaisuudesta on mahdoton irrottautua. Näissäkin luokkahuoneissa eleitä ja kuvia tuotettiin ja tulkittiin osana vuorovaikutusta siten, että eri modaliteetit kontribuivoivat osaltaan muodostuviin merkityksiin (vrt. semioottisten kimppujen käsite luvussa 9). Vaikka opettajat olivat hyvin tietoisia vuorovaikutuksen monikanavaisuudesta, ei-kielellisten elementtien rooli ei kuitenkaan näyttäytynyt kovin selkeänä. Vuorovaikutusta esimerkiksi hahmotettiin kieli edellä nimeämällä se selkosuomeksi.<sup>39</sup> Monikielisyytutkimuksessa myös vuorovaikutuksen multimodaalisuus lukeutuu osaksi limittäiskieleilyä monikielisten käytänteiden rinnalla.<sup>40</sup> Myös tarkastelemimme luokkahuoneiden vuorovaikutusta on perusteltua tarkastella tällä tavoin, sillä multimodaalisessakin vuorovaikutuksessa tietä yhteisymmärrykseen rakennettiin keinoilla, jotka ylittivät nimettyjen kielten konventionaalistuneet rajat.

Seuraavissa esimerkeissä havainnollistamme luokkahuoneiden monikanavaista vuorovaikutusta ryhmän yhteisen toiminnan näkökulmasta. Kuvamaailman lukeminen on osa jaettua lukutaitoa, joka kehittyi ryhmässä osallistujien yhteistyönä. Seuraava esimerkki on Ennin opettamasta ryhmästä noin kuukautta myöhemmin kuin edelliset katkelmat. Ryhmä on tässä vaiheessa opiskellut noin puolitoista kuukautta. Opettaja on tuonut kuunneltavaksi uuden laulun, jonka sanat ovat paperilla osin tekstinä, osin kuvina. Alla on kopio kyseisestä monisteesta ja esimerkissä 3 kenttätöypäiväkirjamerkinnot tilanteesta.

39 Ks. Piippo 2022, 80–82.

40 Esim. Li Wei 2018.



Vatsaani ahmin ihan salaa.



joka kai kasvattaa puustoa.



silavaa



pari

Kun pikku mahani on pullollaan kierähdän



Ja makeasti, melkein aamuun asti.

**Kuva 2:** Laulun sanat opetusmonisteella.

Kakkua ja pullaa, leipää ja kalaa  
vatsaani ahmin ihan salaa.  
Puuroa, velliä, juustoa,  
joka kai kasvattaa puustoa.  
Riisiä, kanaa ja perunaa,  
makaronia, silavaa,

salaattia, kananmunia, makkaraa,  
 pari lihapiirakkaa.  
 Kun pikku mahani on pullollaan, kierähdän sohvalle nukkumaan.  
 Ja nukun makeasti, melkein aamuun asti.<sup>41</sup>

**Esimerkki 3:** Puuroa ja velliä, makaronia ja pastaa

- 01 Ruokasanoja kuvaavat kuvat vaativat hieman selvennystä.
- 02 Puhutaan puurosta, siitä, että puuro kuuluu aamupalaan
- 03 ja Fadil antaa ruokalajille arabiankielisen vastineen *harīse*.
- 04 Fadil: kaikki suomessa ja arabi sama.
- 05 Keskustelu jatkuu puuron ja velliin eroihin.
- 06 Enni: puuroa ja velliä, vähän sama.
- 07 puuroa ja velliä on vähän sama.
- 08 Myös sana pari on uusi ryhmälle.
- 09 Enni: pari tarkoittaa kaksi.
- 10 Kuvassa oleva lihapiirakka saa nimen.
- 11 Enni kirjoittaa sen älytaululle
- 12 tavutettuna LI-HA-PII-RAK-KA.
- 13 Fadil sanoo, että lihapiirakka on (epäselvästi kuultu sana)
- 14 il-laḥm, ya' ni b-il-laḥm (suom. 'liha-, siis lihan kera').
- 15 Hän myös toteaa, että niitä löytyy supermarketeista
- 16 nostamalla esiin markettiketju Prisman nimen.
- 17 Kuunnellaan yhdessä laulua läpi pariin otteeseen.
- 18 Enni pitää paperia edessään ja näyttää sormellaan,
- 19 missä kohtaa laulua ollaan menossa:
- 20 Enni: nyt loppui, sitten tulee uudestaan.
- 21 nyt alkaa.
- 22 Kun laulu on kuunneltu, Basel haluaa vielä varmistaa,
- 23 mitä laulussa esiintyvä makaroni tarkoittaa.
- 24 Basel: makaroni ja pasta sama?
- 25 Enni: makaroni kaikki, makaroni ja pasta hyvä.

Kenttätyöpäiväkirja 29.3.2017

---

41 Lappalainen & Perkoila 2000.

Kuvat voivat toimia reittinä uusien sanojen merkityksiin. Sen lisäksi luku- ja kirjoitustaidon luokkahuoneissa niitä hyödynnettiin myös, kun haluttiin keventää alkavan lukijan kognitiivista taakkaa. Tekstikoodin tulkinta ja toisaalta myös käsin kirjoittaminen on alkuvaiheessa usein raskasta ja opiskelupäivää on hyvä rytmittää vaihtoehtoisilla tehtävämudoilla.<sup>42</sup> Tässä laulun kuunteleminen tarjosi mahdollisuuden hahmottaa tekstin ja kuullun välistä yhteyttä kuitenkin niin, ettei aivan kaikkea tekstiä tarvinnut tulkita tekstikoodista.<sup>43</sup>

Myös laulun kuuntelua edeltävä keskustelu (r. 1–16), jossa tulkitaan opettajan tarjoamaa materiaalia, tarjoaa mahdollisuuksia oppimiseen. Tilanteessa kirjoitetut kenttätyömuistiinpanot eivät koskaan tarjoa yhtä yksityiskohtaista kuvausta tilanteen kulusta kuin esimerkiksi videosta laadittu litteraatti. Muistiinpanoista voi kuitenkin nostaa esiin joitain tämän luvun argumenttien kannalta keskeisiä huomioita.

Ensinnäkin kuvien tulkinta on luokkahuoneessa yhteistyötä, johon opiskelijat osallistuvat tuoden tulkintatilanteisiin omat kielitaitonsa. Osallistujien kielitaidot tukevat siis yhteisen ymmärryksen muodostumista myös visuaalisia tekstejä tulkittaessa. Tässä katkelmassa Fadil luo aktiivisesti kytköksiä uuden kielen ja kulttuurin ja aiempien kokemustensa välille. Hän identifioi, että suomalainen puuro ja Lähi-idässä laajalti tunnettu *harise* ovat ruokalajeina samankaltaisia ja jatkaa, että *kaikki suomessa ja arabi sama* (r. 3–4). Hän myös osoittaa, että oppimateriaalissa esiintyvä lihapiirakka on hänelle tuttu kuvaamalla sitä arabiaksi ja kommentoimalla, että niitä löytyy Prismasta (r. 13–16). Tällainen limitäiskielinen osallistuminen tuo opettajallekin näkyväksi opiskelijan tavat hahmottaa oppimateriaalia ja linkittää sitä arkikokemuksiinsa. Koko ryhmälle tällaiset tilanteet ovat tapa rakentaa kielitaitoja yhdessä.

Toiseksi esimerkki osoittaa, kuinka puhuttu kieli ja kirjoitettu kieli kulkevat jatkuvasti rinnakkain luokkahuoneessa. Ennen laulun kuuntelua tilanne etenee pääsääntöisesti suullisena keskusteluna, mutta opettaja hyödyntää näitäkin tilanteita myös kirjoitetun kielen mallintami-

42 Vinkkejä tähän, ks. esim. Faux & Watson 2018.

43 Tekstin ja kuvien yhdistäminen on vakiintunut käytäntö helppossa selkokielessä. Esimerkkinä voi katsoa Selkosanomien verkkosivuilta osoitteesta <https://selkosanommat.fi/kuva/>.

seen. Tässä tilanteessa valkotaululle tavutettuna kirjoitettu LI-HA-PII-RAK-KA herättelee myös opiskelijoiden tietoisuutta kyseisen pitkäkhön yhdyssanan tavarakenteesta (r. 10–12).

Esimerkissä näkyy myös se, kuinka tilanteessa käydään tiivistä meta-lingvivististä keskustelua oppilaille uudesta sanastosta. Uusia sanoja selitettiin usein monikanavaisella toiminnalla tai kuvilla ja merkityserojen ympärillä käytiin myös intensiivistä keskustelua, jossa haettiin vastavuuksia sanojen välillä. Näissä keskusteluissa ilmaus *sama* toistui taajaan kuten yllä olevassa katkelmassakin.

Seuraava esimerkki havainnollistaa edelleen luku- ja kirjoitustaitoon sosiaalisten käytänteiden monikanavaisuutta ja toisaalta yhteistoiminnallisuutta. Katkelma on luku- ja kirjoitustaidon toisesta moduulista noin kaksi viikkoa opintojakson alun jälkeen. Kyse on toisesta tutkimuksen puitteissa havainnoidusta ryhmästä, jota tässä tilanteessa opettaa Kaisa. Ryhmän opiskelupäivä on aluillaan ja meneillään aamurutiini, jossa käydään läpi viikonpäivä, päivämäärä, säätila ja joitain ajankohtaisia kuulumisia ensin suullisesti ja sitten kirjoittaen keskeiset kohdat taululle ja vihkoon. Kaisa on juuri kysynyt, millainen sää tänään on.

**Esimerkki 4:** Vähän aurinkoa, vähän pilvistä

- 01 Opiskelijat vastaavat kysymykseen, millainen sää tänään on:
- 02 Najma: vähän aurinkoa, vähän pilvistä.
- 03 Kaisa: kuuntele opettajaa, jos on vähän aurinkoista ja
- 04 vähän pilvistä, sanotaan puolipilvistä.
- 05 Mansuur haluaa tietää, mitä pilvet ovat suomeksi.
- 06 Hän tulee oma-aloitteisesti taululle ja piirtää sille pilviä
- 07 toistamalla samalla sanaa *ġem*, 'pilvet'.
- 08 Liina vieressänä osallistuu keskusteluun tarjoamalla
- 09 arabiankielistä sanaa *muġayyem*, 'pilvinen',
- 10 mutta luokasta ei muiltakaan tule
- 11 Mansuurin kysymykseen suomenkielistä vastausta.
- 12 Osallistun keskusteluun, korotan ääntäni ja totean Kaisalle,

13 että nyt etsitään sanaa pilville. Kaisa kiittää ja toteaa,  
 14 ettei itse heti tunnistanut, mistä oli kyse  
 15 ja vastaa tässä vaiheessa Mansuurille, että  
 16 ”se on pilvi, tässä on pilviä”. Mansuur valitaan  
 17 kirjoittamaan taululle lause ’On puolipilvistä’.  
 18 Luokassa käytössä oleva yhden tehtävässä avustavan  
 19 opiskelijan systeemi ei ihan toimi,  
 20 vaan apuja tulee useammaltakin opiskelijalta sekä  
 21 suomeksi että arabiaksi. Opiskelijat käyttävät osin  
 22 opettajan korjauskäytänteitä ja toistavat kirjoittamisen  
 23 edetessä äänteitä tai sanan osia, jotka ovat vaarassa  
 24 mennä väärin. Lauseen loppuun päästessään Mansuur  
 25 kirjoittaa sen loppuun kolme pistettä ja nauraa.  
 26 Kaisa pyyhkii ylimääräiset pisteet tekstistä hymyssä suin.  
 27 Opiskelijat kirjoittavat tämänkin lauseen vihkoon ja  
 28 Kaisa kiertää tarkistamassa ja korjaamassa jokaisen tehtävää.  
 29 Liina kommentoi kierrosta Najmalle toteamalla:  
 30 Liina: Il-mu’ allme t’ allem ħilu, ħarf, ħarf.  
 31 ’opettaja opettaa kivasti, kirjain kirjaimelta’.  
 32 Totean siihen vierestä, että ṣaḥḥ, ’totta’  
 33 Yksi useimmin korjattavista asioista on sanan puolipilvistä  
 34 kirjoittaminen yhdeksi sanaksi.  
 35 Kun opettaja ennättää Mansuurin kohdalle, Mansuur tarkentaa:  
 36 Mansuur: opettaja, sama sama kirjoittaa puolipilvistä.  
 37 Kaisa: joo, se on sama sana. laita vielä isompi o.  
 38 Mansuur: alas?  
 39 Kaisa: ylös (tekee samalla kädellä ylöspäin suuntautuvan eleen niin,  
 40 että kämmen on alaspäin vaakatasossa samalla, kun sitä  
 41 kuljetetaan alhaalta ylös.)  
 42 Mansuur: alas?  
 43 Kaisa: ylös (toistaa käsieleen ylös).  
 44 Mansuur: nyt sama?  
 45 Kaisa: joo.  
 46 Kaisa suurentaa myös taululla olevaa o-kirjainta.  
 47 Kaisa: nyt iso o, pitää olla pitkä (tekee eleen, jossa käsi  
 48 korkealla oman pään yläpuolella kämmen alaspäin.  
 49 Mansuur: alas.

- 50 Kaisa: ylös.  
 51 ylös (näyttää eleen, jossa käsi nousee ylös)  
 52 alas (näyttää eleen, jossa käsi laskee alas)  
 53 puoli ja pilvistä on sama sana (suunnattu kaikille opiskelijoille).  
 54 no niin.

Najman vastauksesta *vähän aurinko ja vähän pilvistä* (r. 2) alkaa pidempi toimintajakso. Kaisa tuottaa ensin Najman vastaukseen korjauksen, jonka hän osoittaa eksplisiittisesti koko ryhmälle presekvenssillä *kuuntele opettajaa* (r. 3). Mansuur tulee tässä vaiheessa valkotaululle ja piirtää sille epäsäännöllisiä muotoja toistellen arabiaksi sanaa *ġēm* 'pilvet' (r. 5–7). Mansuur hyödyntää tässä sanahaussa opettajien usein käyttämää tapaa havainnollistaa suomenkielisten sanojen merkitystä. Opiskelijoista Liina tunnistaa Mansuurin sanahaun, mutta suomenkielisen vastineen sijaan tuottaa arabinkielisen vastineen jo luokkahuonekeskustelussa esillä olleelle sanalle *pilvinen* (r. 8–9). Luokkahuoneessa läsnä oleva tutkija osallistuu tässä vaiheessa keskusteluun ja välittää Mansuurin kysymyksen opettajalle, joka saa nyt vastauksen sanahakuunsa (r. 12–16).

Aamurutiini etenee ja Mansuur saa tehtäväksi kirjoittaa taululle lauseen *on puolipilvistä* (r. 16–17). Kaisa hyödynsi opiskelijoiden yhteistyötä tällaisissa tilanteissa niin, että yksi opiskelija nimettiin taululla kirjoitus-tehtävää tekevän opiskelijan avustajaksi. Avustajan tehtävänä oli auttaa kirjoittajaa erityisesti kohdissa, jotka tuottivat hankaluuksia, esimerkiksi tapailamalla ääneen kirjoitettavan sanan äänne- ja tavarakennetta. Tällainen käytänte on hyvä tapa yhteistoiminnallistaa opiskelua ja tuoda sille suunnitelmallisesti vertaistukea. Uutta moduulia, jossa tämä toimintatapa oli otettu käyttöön, on kulunut hieman yli kaksi viikkoa ja auttaminen on vielä tässä vaiheessa monikielistä kollektiivista toimintaa, johon nimetyn avustajan lisäksi osallistuu muitakin ryhmän jäseniä (r. 18–24).

Esimerkissä näkyy muutoinkin opiskelijoiden orientoituminen luokkahuoneen käytänteisiin, joihin lukutaito-opetuksen luokkahuoneissa kuuluu myös suomen kielen kirjoituskonventioiden tiivis harjoittelu. Tällaisena orientoitumisena voi tulkita esimerkiksi Mansuurin nauraen lauseen loppuun tuottamat kolme pistettä. Välimerkit, erityisesti lauseen

loppuiset pisteet olivat seikkoja, joita luokkahuoneissa korjattiin usein, isojen alkukirjainten ohella (ks. r. 24–25 sekä 37–54). Myös Liinan kommentti, jossa hän kehuu Kaisan kirjoittamisen yksityiskohtiin paneutuvaa opetustyyliä (r. 30), kertoo opiskelijan omasta orientoituneisuudesta ortografisiin yksityiskohtiin.

Esimerkki havainnollistaa myös toistojen ja pitkäjänteisen mallintamisen roolia erityisesti luku- ja kirjoitustaidon luokkahuoneissa.<sup>44</sup> Taululle esimerkkilauseen kirjoittanut Mansuur varmistaa opettajalta vielä vihkoon kirjoitettavan lauseenkin yhteydessä, kirjoitetaanko sanat yhteen kysymällä *opettaja, sama sama<sup>45</sup> kirjoittaa puolipilvistä* (r. 36). Kaisa vahvistaa, että puolipilvistä on sama sana ja kiinnittää vielä huomiota ison o-kirjaimen kokoon (r. 37). Mansuur varmistaa vielä suuntaa, johon kirjainta tulee kasvattaa, tuottamalla kysymyksen *alas* (r. 38).<sup>46</sup> Tässä siis sosiaalistutaan paitsi ortografisiin konventioihin, myös rakennetaan metakielellisiä taitoja. Kaisa tuottaa vastauksen *ylös* ja tukee sanallisen viestin ymmärrettävyyttä tuottamalla lausumansa kanssa yhtäaikaisesti eleen, jossa hänen kätensä kulkee alhaalta ylös (r. 39–41). Mansuur tuottaa saman ymmärrysarjokkaan *alas* vielä pariin otteeseen – siinäkin vaiheessa, kun hänen oma o-kirjaimensa ja taululla oleva o-kirjain on jo korjattu (r. 42 ja 49). On vaikea sanoa pelkän kenttätyömuistiinpanon perusteella, onko tässä kyse haasteesta sanojen *alas* ja *ylös* merkitysten hahmottamisessa vai opettajan kiusoittelemisesta. Esimerkistä kuitenkin näkee, kuinka myös eleet toimivat näissä luokkahuoneissa kiinteänä osana referentiaalisten merkitysten rakentumista.<sup>47</sup>

Viimeiset, hieman pidemmät esimerkkikatkelmat osoittavat, kuinka luokkahuonevuorovaikutus luku- ja kirjoitustaidon kursseilla on mo-

44 Ks. Kurvers 2015, 71–72.

45 Reduplikatiivinen *sama sama* oli hyvin tavanomainen ja varsin monikäyttöinen ilmaus tarkastelemiemme luokkahuoneiden metapragmaattisissa keskusteluissa. Ks. myös Piippo 2022, 82–87.

46 Mansuurin ensikieli on arabia. Arabiassa ei tehdä isojen ja pienten kirjainten välillä. Lisäksi käsin kirjoitetussa kursiivikirjoituksessa kirjaimen paikka viivastolla riippuu sen ympärillä olevista kirjaimista, eikä siten ole samalla tavoin vakio kuin latalaisella aakkostolla kirjoitettaessa.

47 Ks. esim. Kendon 2004, luvut 9 ja 10. Eleistä uuden kielen sanaselityksissä, ks. Lazaraton 2004.



nikanavaista ja monikielistä yhteistoimintaa. Siinä kuvat ovat mukana yhtenä vuorovaikutuksen resurssina. Kuvien hyödyntämisessä onkin tärkeä pohtia niiden funktiota opetuksessa. Kuva, joka luokkahuonetilanteessa toimii mainiosti ryhmän yhteisten pohdintojen osana, ei välttämättä toimi samaan tapaan kotona tilanteessa, jossa kuvien avulla pitäisi vaikkapa palauttaa mieleen sanastoa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kuvamateriaalia tulisi yksinkertaistaa. Tarkastellessaan kuvamateriaalin valintaa lukutaitokoulutuksissa Franker nostaa esille tärkeän kriittisen näkökulman. Aikuisten lukutaitokoulutuksessa oppimateriaalin ei ole tarkoitus muistuttaa lasten kuvakirjaa, vaan luonnollista arkielämän kuvamaailmaa. Liiallinen helpottaminen ja yksinkertaistaminen aliarvioivat osallistujien kykyä ajatella ja tehdä luovia tulkintoja.<sup>48</sup>

## **Opettajan tarjoama pedagoginen tuki aikuisen lukupolulla**

Olemme tarkastelleet kieli- ja lukutaidon kehkeytymistä tilanteissa, joissa uuteen kieleen sosiaalistumisen lisäksi oppija joko oppii kirjoitusjärjestelmän ensimmäistä kertaa tai tarvitsee tukea uudenlaisen ortografisen järjestelmän omaksumiseen. Olemme todenneet, että mahdollisimman monipuoliset vuorovaikutustaidot ovat lähtökohta opetukseen niissäkin tilanteissa, joissa rakennetaan myös lukutaidon perusteita ja tietä kirjallisten tekstien pariin.

Pohdimme myös lukutaidon ensiaskeleita ja sitä, millä tavalla ensi kertaa lukutaitoon sosiaalistuvan aikuisen polku eroaa varhaislapsuudessa ensikielellä tapahtuvasta lukemaan oppimisesta. Vaikka lukutaidon ensiaskelet kulkevat samanlaisten vaiheiden kautta hitaasta tekstikoodin tulkinnasta yhä automatisoituvaan ja nopeutuvaan lukemiseen, on lukupolussa myös merkittäviä eroja. Näistä keskeisimpiä on, ettei aikuisilla uudella kielellä lukemaan oppivilla ole vielä juurikaan suullista kielitaitoa, jonka varaan rakentaa lukutaitoa. Vaikka teknisen lukutaidon avaimena toimii oivallus äänne-kirjainvastaavuudesta, lukutaidon – ja lukutaitokoulutuksen – lähtökohtana

<sup>48</sup> Franker 2011, 17–18.

on puhuttu kieli. Toisaalta myös suullisen kielitaidon oppiminen on työläämpää, kun kieltä opitaan ilman kirjallista tukea tai ilman hyötyä kirjallisesta tuesta ja ilman taitoa, jonka lukutaito tuo automaattisesti mukanaan: sitä, että kuullusta auditiivisesta aineksesta hahmotuu mielessä visuaalinen jäsenitys. Vuorovaikutuksellisia haasteita oppimiseen tuovat puolestaan tilanteet, joissa opettajan ja opiskelijoiden yhteiset kielelliset resurssit ovat vielä niukat.

Tällaisissa tilanteissa vuorovaikutus – ja opetuskäytänteet – ovat usein monikanavaisia. Yhteisymmärrystä haetaan kielellisten resurssien lisäksi eleistä, ilmeistä, kuvista, piirtämisestä ja luokkahuoneen materiaalisesta ympäristöstä. Ei-kielelliset vuorovaikutuksen resurssit saattavat näyttäytyä opettajalle helposti oikotieltä jaettuihin merkityksiin, mutta näin ei kuitenkaan ole. Tarkastelimme erityisesti kuvien käyttöä opetuksessa ja totesimme, että samalla kun esimerkiksi kuvat ovat lähtökohtaisesti merkityksellisiä, ne ovat myös helposti monitulkintaisia. Samoin kuin kieltä, myös kuvia tulkitaan aina jostain sosiaalisesta positioista käsin, joita jo saman kulttuuripiirin parissa sosiaalistuneilla on monenlaisia. Ei-kielellisiin vuorovaikutuksen keinoihin tukeutumalla voikin kiertää merkitysten kielikohtaisuuden, mutta niiden kulttuurisidonnaisuutta ei voi paeta. Tällä emme niinkään tarkoita kulttuurisidonnaisuutta suhteessa makrokulttuureihin, vaan ennemminkin sitä, että tulkinnot lähtevät aina eletyn elämän mukanaan tuomasta kokemuspohjasta.

Lukutaitokoulutuksen lähtökohtana on puhuttu kieli, jotta on kielitaitoa, jonka varaan rakentaa esimerkiksi teknisen lukutaidon harjoittelua. Samaan aikaan on tärkeää kielellisen tietoisuuden herättely erilaisilla kielipeleillä ja sanahahmoina opittavien sanojen purku- ja kokoamisharjoituksilla. Tällaisissakin harjoituksissa on hyvä tukeutua kieliainekseen, joka on opiskelijoille jo merkitykseltään tuttua. Aikuisten lukuoppijoiden on nimittäin tunnistettu tukeutuvan vahvasti merkityksiin myös teknistä lukutaitoa harjoitellessa. Arjen skeemoihin mielekkäästi kiinnittyvät lukutaitoharjoitukset motivoivatkin aikuista oppijaa ja kannustavat eteenpäin lukupolulla.<sup>49</sup> On myös hyvä muistaa,

49 Ks. Tammelin-Laine 2014, 72–74.

että vaikka spesifisti lukutaitoon liittyvä kielitietoisuus on monella aikuisella lukuoppijalla vasta kehkeytymässä, kuullunvarainen oppiminen on monelle opiskelijalle tuttua. Sillä tavoin on voitu sosiaalistua arjen kielitaitoon monellakin kielellä. Opiskelijoiden monikieliset repertuaarit ja aiemmat oppimiskokemukset on mahdollista tuoda pedagogiseksi resurssiksi luokkahuoneeseen.

Kun kieltä opitaan ilman kirjallista tukea tai ilman täysimittaista hyötyä siitä, kieltä on hyvä opettaa pieninä palasina. Tällä emme tarkoita opetuksen keskittymistä yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin, vaan esimerkiksi luvussa neljä kuvattua tapaa opettaa kieltä arjen konstruktioina. Arjen konstruktioista muotoutuu vähitellen myös ymmärrystä suomen kielen rakenteista ja vakiintuneista ilmaisutavoista, mitä voidaan hyödyntää myös opetuksessa, joka paneutuu kielen rakenteellisiin yksityiskohtiin. Tällainen monipuolinen kielitieto edesauttaa lukutaitoa ja tekstien tulkitsemista. Opetuksessa myös toisto ja kertaaminen ovat tärkeitä, koska uuteen kieleen ja lukutaitoon samanaikaisesti sosiaalistuvalla kielen prosessointiin sekä oppimiseen liittyvä kognitiivinen taakka on huomattava ja rutiineja tai välineitä omaehtoiseen kertaamiseen ei aina ole. Toistot ja kertaaminen tuovatkin mahdollisuuden tehdä opittavista taidoista ja kielellisistä resursseista rutiininomaisia ja toisaalta syventää ymmärrystä seikoista, jotka aiemmalla kerralla ovat jääneet ehkä huomiotta.

Uuden oppimiseen liittyvää kognitiivista kuormaa on hyvä keventää myös monipuolisilla työskentelytavoilla. Lukutaitokoulutuksiinkin pätee pedagoginen periaate, että työskentelytapoja säännöllisesti vaihtelemalla opiskelijat jaksavat paremmin keskittyä oppituntien aikana. Luku- ja kirjoitustaidon alkuvaiheessa tekstikoodin tulkitseminen ja käsin kirjoittaminen vaativat usein huomattavia ponnisteluja, joten luokkahuoneessa kannattaa hyödyntää tehtävätyyppejä, joissa opiskelijan ei itse tarvitse tuottaa tekstiä tai tulkita sitä ainoastaan tekstikoodista käsin. Aiemmin esitelty Ennin kuvia hyödyntävä kuuntelutehtävä on yksi esimerkki tällaisesta työtavasta. Vastaavasti tekstin tuottamista ja tulkitsemista voi harjoitella myös vaikkapa sana-, tavu-, tai kirjainkorttien avulla. Vaikka pitkät, päivittäin toistuvat lähiopetuskerrat voivat tuntua opettajasta

haastavilta rytmittää, juuri tällaisen intensiivisemmän opetuksen on todettu tarjoavan parempia oppimistuloksia uuteen lukutaitoon sosiaalisuilla aikuisilla.<sup>50</sup>

Vaihtelevien työskentelykäytänteiden rinnalla luokan yhteisillä rutiineillakin on sijansa aikuisten luku- ja kirjoitustaidon koulutuksissa. Esimerkiksi aiemmin tässä luvussa esillä ollut aamurutiini tarjoaa mahdollisuuden kerrata vaikkapa numeraaleja, järjestyslukuja ja kuukausia säännöllisesti tavalla, joka on opiskelijoille ennakoitava. Rutiinit tuovat työskentelyyn elementtejä, joissa hieman hitaamminkin uusia asioita sisäistävät opiskelijat voivat kokea onnistumisia. Kuten viimeisestä esimerkistä nähtiin, opetuksen rutiininomaiset elementit eivät tarkoita sitä, että vuorovaikutuksesta karsittaisiin sen yllätyksellisyys ja polut, jotka saavat alkunsa yhdessä tekemisestä.

Rutiinit luovat opetukseen opiskelijalle ennakoitavaa kontekstuaalisuutta. Institutionaalinen kielenoppimisympäristö ja sen 2020-luvun käytänteet voivat olla vieraita niillekin opiskelijoille, joilla on jo aiempaa koulutusta. Kielellisen tuen lisäksi opiskelijat saattavatkin tarvita tukea sosiaalistuttaessa vaikkapa tavanomaisiin tehtävätyyppeihin. Myös kielitietoa opetettaessa tulee pyrkiä kontekstuaalisuuteen ja relevanssiin opiskelijoiden ja heidän arkinsa kannalta. Kielenopetus motivoituu usein jostain kielellisestä tai oppimisprosessiin liittyvästä yksityiskohdasta käsin, mikä ei välttämättä toimi opiskelijalle tunnistettavana tulkintaympäristönä. Suuntaamalla opetuksen sisältöjä opiskelijoiden arkeen vahvistetaan myös opiskelijan motivaatiota tarttua tehtävään. Motivaatiota vahvistaa lisäksi omaehtoisuuden kokemus, jota luku- ja kirjoitustaidon luokkahuoneissakin voi vahvistaa tarjoamalla opiskelijoille vaikutusmahdollisuuksia esimerkiksi opiskeltavien aiheiden valintaan. Tällaista työtapa voi hyödyntää myös arvioinneissa, joissa perinteiset testit eivät välttämättä lukuoppijoiden kohdalla ole toimivin vaihtoehto. Vapaa keskustelu ja oppijan valitsemat aiheet voivat osoittaa moni-ilmeisempää kielitaitoa kuin strukturoidut kerrontatehtävät testipatteristossa.<sup>51</sup>

50 Kurvers 2015.

51 Pettitt & Tarone 2015, 35–36.

Luku- ja kirjoitustaidon luokkahuoneissa opettajalla on usein vastassaan taustoiltaan ja tarpeiltaan heterogeeninen opiskelijaryhmä. Ensi kertaa uudella kielellä lukutaitoon sosiaalistuvilla polku voi alkaa siitä, että koulutuksen aluksi tutustutaan kirjoitusvälineisiin. Jollain aiemalla kielellä jo lukevalle opiskelijalle lukemisen peruserätykset voivat puolestaan olla tuttuja. Hänellä on hallussaan taitoja sekä metakielellistä ymmärrystä, jota voi hyödyntää resurssina uuden kielen lukutaitoon sosiaalistumisessa. Yksi selkeä haaste onkin tarjota tällaisessa ryhmässä opetusta, jossa opetettava aines pysyy opiskelijoiden lähikehityksen vyöhykkeellä. Se tarkoittaa aluetta, jossa opettajan tai ryhmän tarjoamalla tuella tehtävistä pystyy selviämään – kuitenkin niin, että tehtävissä on sopivasti myös haastetta mutta eteneminen on mahdollista. Lukutaitokoulutusten luokkahuoneissa tasapainoillaan jatkuvasti turhautumisen ja kyllästymisen välillä. Eriyttäminen on yksi keino kohdentaa opetusta niin, että siitä voivat motivoitua ja hyötyä sekä pidempää tietä lukutaitoon kulkevat että ne, joiden taidot kehittyvät nopeasti ja jotka kaipaavat haastetta opiskeluunsa. Esimerkiksi pienryhmä- ja yksilötyöskentely tarjoavat mahdollisuuksia eriyttämiseen. Tällaisten työskentelykäytäntöiden on myös havaittu edesauttavan oppimista juuri aikuisten lukutaito-opetuksen kontekstissa.<sup>52</sup>

Ryhmän erilaiset kieli- ja lukutaidot eivät kuitenkaan ole pelkästään haaste pedagogiikalle, vaan myös opetuksessa hyödynnettävä resurssi. Lukutaidon oppiminen on kognitiivisempien elementtensä rinnalla monitahoinen sosiaalinen prosessi, jossa lukutaitoa rakennetaan myös yhdessä. Tästä näkökulmasta esimerkiksi ryhmän aiemmat kielelliset resurssit voivat limittäiskielen hengessä hyödynnettyinä tarjota eksplisiittisiä siltoja aiempien ja uusien kokemusten ja kielten välille. Myös lukutaito-oppijoiden suulliset viestintätaidot ja kyky luovia kirjallisessa maailmassa ilman lukutaitoa kannattaa valjastaa opetuksen resurssiksi ryhmän opiskelijoiden aiempien kielellisten resurssien rinnalle.

Tässä teoksessa useammassakin luvussa korostetaan metapragmaattisen kielipuheen merkitystä uuteen kieleen sosiaalistuttaessa. Myös

---

52 Kurvers 2015.

luku- ja kirjoitustaidon luokkahuoneissa kaikenlainen yhdessä ääneen tekeminen, ääneen lukeminen, ääneen ajattelu ja kielestä ja opiskelusta keskusteleminen on tärkeää. Se tekee oppimisen prosessia näkyväksi opettajalle ja ryhmän jäsenille sekä sosiaalistaa niin varsinaisiin kirjallisiin taitoihin kuin kielenoppimisen kannalta keskeisiin metataitoihin.

## Lähteet

- Aho, Eija & Minnaleena Toivola & Fred Karlsson & Mietta Lennes (2016) Aikuisten maahanmuuttajien suomen ääntämisestä. *Puhe ja Kieli* 36:2, 77–96.
- Aro, Mikko (2004) *Learning to read. The effect of orthography*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Copland, Fiona & Angela Creese (2015) *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. Lontoo: Sage.
- Cummins, Jim (2007) Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée* 10:2, 221–240.
- Faux, Nancy & Susan Watson (2018) Lukutaito-oppijoiden parissa työskentely. Teoksessa Minna Suni, Taina Tammelin-Laine & Mari Vertanen (toim.) *EU-Speak 3, yhteenveto opintojaksoista. Muunkieliset Euroopassa: Koulutusta aikuisille maahanmuuttajille ja heidän opettajilleen*. Newcastle Upon Tyne: Newcastle University, 3–38.
- Fender, Michael (2008) Arabic literacy development and cross-linguistic effects in subsequent L2 literacy development. Teoksessa Keiko Koda & Annette M. Zehler (toim.) *Learning to read across languages: Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development*. New York: Routledge, 101–124.
- Franker, Qarin (2007) *Bildval i alfabetiseringsundervisning – En fråga om synsätt*. Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA) 9. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Franker, Qarin (2011) *Litteracitet och visuella texter. Studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. Tukholma: Nationellt centrum för svenska som andraspråk, Stockholms universitet.
- García, Ofelia (2009) *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia & Claire E. Sylvan & Daria Witt (2011) Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal* 95:3, 385–400.
- García, Ofelia & Li Wei (2014) *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Lontoo: Palgrave Macmillan.
- Goodwin, Charles (2014) Intelligibility of gesture within a framework of co-operative action. Teoksessa Mandana Seyfeddinipur & Marianne Gullberg (toim.) *From gesture in conversation to visible action as utterance: Essays in honor of Adam Kendon*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 199–216.
- Grünthal, Satu (2020) Lukutaito ja lukeminen. Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa. Teoksessa Liisa Tainio, Maria Ahlholm, Satu Grünthal, Sirke Happonen, Riitta Juvonen, Ulla Karvonen & Sara Routarinne (toim.) *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 165–206.

- Hammersley, Martyn & Paul Atkinson (2007) *Ethnography: Principles in practice*. Kolmas painos. Lontoo: Routledge.
- Hievanen, Raisa & Tarja Frisk & Hanna Väättäinen & Kirsi Mustonen & Juha Kaivola & Arja Koli & Sari Liski & Virva Muotka & Anu Wikman-Immonen (2020) *Maahanmuuttajien koulutuspolut. Arviointi vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksesta, aikuisten perusopetuksesta ja ammatillisen koulutuksen kielitaitovaatimusten joustavoittamisesta*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja 11: 2020. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Huettig, Falk (2015) Literacy influences cognitive abilities far beyond the mastery of written language. Teoksessa Ineke van de Craats, Jeanne Kurvers & Roeland van Hout (toim.) *Adult literacy, second language, and cognition. LESLLA Proceedings 2014*. Nijmegen: Centre for Language Studies, 115–127.
- Joro, Tuula (2019) *Turvapaikanhakijoiden osaaminen yhteiskunnallisena voimavarana: Selvitys Suomen Punaisen Ristin vastaanottokeskuksissa vuosina 2016–2018 tehdyistä turvapaikanhakijoiden osaamiskartoituksista*. Helsinki: Punainen Risti. <http://www.allyouthstn.fi/wp-content/uploads/2019/05/Loppuraportti-2019-UEF-Osaamiskartoitukset.pdf> (haettu 23.2.2023).
- Kendon, Adam (2004) *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koda, Keiko (2005) *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*. Cambridge applied linguistics series. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koda, Keiko (2007) Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language and Learning* 57:1, 1–44.
- Kurvers, Jeanne (2015) Emerging literacy in adult second-language learners: A synthesis of research findings in the Netherlands. *Writing Systems Research* 7:1, 58–78.
- Kurvers, Jeanne & Ineke van de Craats & Roeland van Hout (2015) Footprints for the future: Cognition, literacy and second language learning by adults. Teoksessa Ineke van de Craats, Jeanne Kurvers & Roeland van Hout (toim.) *Adult literacy, second language, and cognition. LESLLA Proceedings 2014*. Nijmegen: Centre for Language Studies, 7–32.
- Lahtonen, Satu & Jonna Virtanen & Maria Wager (2014) *Moi! Luku- ja kirjoitustaidon oppikirja*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, Ulla & Mikko Perkoila (2008) *Aamun laulut*. CD-levy. Helsinki: Opetushallitus.
- Lazaraton, Anne (2004) Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry. *Language Learning* 54:1, 79–117.
- Li, Wei (2018) Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39:1, 9–39.
- Minuz, Fernanda & Jeanne Kurvers & Karen Schramm & Lorenzo Rocca & Rola Naeb (2022) *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants. Reference guide*. Strasbourg: Council of Europe.
- Opetushallitus (2017) *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017*. Määräykset ja ohjeet 2017: 9a. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2018) *Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuositus 2017*. Määräykset ja ohjeet 2018: 2a. Helsinki: Opetushallitus.
- Pettitt, Nicole & Elaine Tarone (2015) Following Roba: What happens when a low-educated adult immigrant learns to read. *Writing Systems Research* 7:1, 20–38.
- Piippo, Irina (2022) Norms in the making – Exploring the norms of the teaching register selkosuomi in immigrant integration training classrooms in Finland. Teoksessa Janus Mortensen & Kamilla Kraft (toim.) *Norms and the study of language in social life*. Berliini: De Gruyter Mouton, 69–96.
- Riches, Caroline & Fred Genesee (2006) Cross-linguistic and cross-modal aspects of literacy development. Teoksessa Fred Genesee, Kathryn Lindholm-Leary, William Michael

- Saunders & Donna Christian (toim.) *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. New York, NY: Cambridge University Press, 64–108.
- Sandberg, Tanja & Elina Stordell (2016) *Vastaanottokeskuksissa toteutettu alkuvaiheen osaamisen tunnistaminen*. Helsinki: Aikuisten maahanmuuttajien kielitaidon arviointikeskus Testipiste. [https://minedu.fi/documents/1410845/4240776/VOK-raportti\\_2016/86ea0123-d929-4aa6-b453-95ea1ec2dd7/VOK-raportti\\_2016.pdf](https://minedu.fi/documents/1410845/4240776/VOK-raportti_2016/86ea0123-d929-4aa6-b453-95ea1ec2dd7/VOK-raportti_2016.pdf) (haettu 23.2.2023).
- Tammelin-Laine, Taina (2014) *Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tammelin-Laine, Taina & Maisa Martin (2015) The simultaneous development of receptive skills in an orthographically transparent second language. *Writing Systems Research* 7:1, 39–57.
- Tarone, Elaine & Martha Bigelow & Kit Hansen (2009) *Literacy and second language oracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Vainio, Martti & Päivi Virkkunen (2020) Tietoisuus, kieli ja puhe – Yleisiä myyttejä puhutusta suomesta. Teoksessa Katriina Rapatti (toim.) *Kaikkien koulu(ksi) – Kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 37–50.
- VISK (2004) Auli Hakulinen & Maria Vilkkuna & Riitta Korhonen & Vesa Koivisto & Tarja Riitta Heinonen & Irja Alho (toim.) *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoersio <http://scripta.kotus.fi/visk> (haettu 23.2.2023).
- Young-Scholten, Martha (2015) Who are adolescents and adults who develop literacy for the first time in an L2, and why are they of research interest? *Writing Systems Research* 7:1, 1–3.



## 7 Riveissä ja ryhmissä: miten erilaiset istumajärjestykset vaikuttavat kielenoppimiseen?

Miina Gustafsson & Maria Ahlholm

Tarkastelemme kielenoppimista sosiaalisena toimintana, joka on sidoksissa tilankäyttöön. Esillä on aineistokatkelmia, joissa luokkahuone on keskeinen kieleen sosiaalistumisen<sup>1</sup> areena. Tilaan asettuminen ja istumajärjestykset luovat puitteet vuorovaikutukselle ja ohjaavat sen määrää ja laatua. Tässä viitekehyksessä istumajärjestyksestä voi nimittää myös sosiaalimuodoksi. Vakiintunut istumajärjestys vaikuttaa olennaisesti siihen, miten luokkahuonevuorovaikutus ja sen myötä kielellinen sosialisatio rakentuvat.

Didaktiikassa on sen syntyajoista saakka<sup>2</sup> eroteltu opetusmenetelmien ”ulkoinen” ja ”sisäinen puoli” – fyysiset opetusjärjestelyt ja varsinkin opetuksellinen tehtävä. Opetuksen ulkoiset järjestelyt mahdollistavat opetuksellisen tehtävän toteutumisen, ja siksi niiden merkitys on suuri. Ulkoiseen puoleen kuuluu opetusvuorovaikutuksen muoto (esimerkiksi luento, seminaari, parityö), joka ”edellyttää tavallaan tiettyä sosiaalimuotoa” (esimerkiksi pulpettiriviä, puolikaarta tai parityöpöytä).<sup>3</sup> Sosiaalimuodoksi kutsutaan tässä siis luokan istumajärjestyksestä – fyysiseen opiskelutilaan asettumisen tapaa, joka on sidoksissa opetusvuorovaikutuksen muotoon ja joka sen kautta vaikuttaa osallistujien sosiaalisiin ja institutionaalisiin rooleihin.

1 Kielellisen sosialisatian käsitteestä ks. Ochs & Schieffelin 1984.

2 Soininen 1907; Koskenniemi & Hälinen 1970, 139–141.

3 Sitaatti Koskenniemeltä & Häliseltä 1970, 139; ks. myös Engeström 1982, 121–122.

Tutkimme, miten eri sosiaalimuodot tukevat kielenoppimista alakoulun valmistavan opetuksen luokkahuoneessa. Tarkastelemme aineistoa, jossa oppilaat on järjestetty osalla tunneista ryhmäpöytien ääreen ja osalla tunneista pulpettiriveihin. Viittaamme niihin ilmauksilla *ryhmäpöytätunnit* ja *pulpettirivitunnit*. Nämä kaksi eri sosiaalimuotoa osaltaan joko rajaavat tai mahdollistavat vuorovaikutusta ja siten vaikuttavat luokan vuorovaikutukseen. Kielenoppimisen alkuvaiheessa ja valmistavassa opetuksessa on tärkeää harjoitella niin symmetristä eli vertaisten kanssa tapahtuvaa kuin asymmetristä eli opettajien ja koulunkäynninohjaajien kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Toistuvista asetelmista opitaan malleja erilaisiin symmetrisiin ja asymmetrisiin vuorovaikutustilanteisiin. Vaikka luokkahuonetta yleensä pidetään muodollisen vuorovaikutuksen tilana, tässä luvussa korostuvat vertaisvuorovaikutus ja epämuodollinen luokkahuonepuhe.

Luokkahuone on kontekstina institutionaalinen, sen toiminnoilla on institutionaaliset päämäärät ja osallistujilla institutionaaliset roolit, opettajan rooli ja kollektiivisen oppilaan rooli. Kollektiivisen oppilaan roolin voi ottaa itselleen esimerkiksi vastaamalla opettajan koko luokalle osoittamaan kysymykseen.<sup>4</sup> Suomi toisena kielenä -oppitunteja on kuitenkin luonnehdittu väljäksi institutionaaliseksi kontekstiksi, jonka sisällä neuvotellaan jatkuvasti yhteisen toiminnan tavoitteista ja osallistujien rooleista.<sup>5</sup> Väljyys syntyy institutionaalisten rakenteiden sisään upotetuista ei-institutionaalisisista tavoitteista, jotka nousevat opetussuunnitelmien perusteissa korostuneesti esillä olevasta oppilaiden osallisuuden tukemisesta. Vielä korostuneemmin ei-institutionaalisuus näkyy perusopetukseen valmistavassa opetuksessa, jonka yhtenä tavoitteena on kotoutuminen yhteiskuntaan.<sup>6</sup> Siksi kielenopetuksen alkuvaiheessa arkielämän viestintä on vahvasti mukana.<sup>7</sup>

Luvun teemana on muodollisen ja epämuodollisen luokkahuonevuorovaikutuksen mahdollistuminen kielenoppimisen alkuvaiheessa. Tar-

4 Tainio 2007, 31–34.

5 Lehtimaja 2012, 33.

6 Opetushallitus 2015.

7 Opetushallitus 2017.

kastelun lähtökohtana ovat aineistonkeruuvaiheen havainnot kahden sosiaalimuodon tuottamasta erosta luokkahuonevuorovaikutukseen. Ryhmäpöytätuntien dialogi muistutti arkikeskustelua, jossa opettaja ja koulunkäynninohjaaja kontrolloivat luokan puhetilaa melko vähän ja pyrkivät myös opetuskeskustelussa arkikeskustelun kaltaisuuteen. Ryhmäpöytämuoto näytti tukevan institutionaalisista rooleista joustamista. Pulpettirivitunneilla puolestaan opettaja suhtautui kriittisesti tunnin aiheeseen liittymättömiin vuoroihin opetuskeskustelun aikana, ja opettajan institutionaalinen rooli vahvistui. Opettajan valitsema vuorovaikutustyyppi määrittelee luokkahuoneessa puhetilaa ja siihen osallistumisen mahdollisuuksia tiukasti rajatusta löyhempään.<sup>8</sup>

Tulosten jäsentelyn pontimina ovat semiootikko Jay Lemken<sup>9</sup> esittämät luokkahuoneen vertaisvuorovaikutuksen tehtävät: luokan ilmapiiirin rakentaminen, oppitunnin asiasisältöihin liittyvä vuorovaikutus ja hengähdystauot oppitunnin työskentelystä. Analyysiä tukevat erityisesti ruotsalaisten tutkijoiden Asta Cekaiten ja Karin Aronssonin<sup>10</sup> havainnot ruotsalaisesta valmistavan luokan aineistosta, jossa kielellinen leikki nousee keskeiseksi kielenoppimisen mahdollistajaksi. He ovat argumentoineet sen puolesta, että leikkimielinen toistaminen ja hokeminen sekä leikkillisessä ilmapiirissä muotoillut improvisaatiot ovat toisen kielen oppimisen ydintä.<sup>11</sup> Leikin kautta vertaisvuorovaikutuksessa käsitellään kielen kaikkia tasoja: äänteiden, sanaston, syntaksin, semantiikan ja pragmatiikan oppimista. Kielenoppimistilanteissa on aina hahmotettavissa jatkumo tuttujen rituaalinomaisten elementtien ja uusien improvisoitujen elementtien välillä. Tämän teoksen luvuissa 4 ja 5 on kuvattu toistamisen ja ulkoa opittujen formuloiden merkitystä kielenoppimisen alkuvaiheessa. Tässä luvussa katsotaan, sitä miten kielenoppijat rakentavat toiston ja hokemien varaan omintakeisia improvisaatioita ja ottavat haltuun uutta kieltä niiden kautta – mikäli istumajärjestys sen mahdollistaa.

8 Jones & Thornborrow 2004.

9 Lemke 1990, 75–76.

10 Cekaite & Aronsson 2004; 2005; 2014.

11 Cekaite & Aronsson 2014, 196, 197.

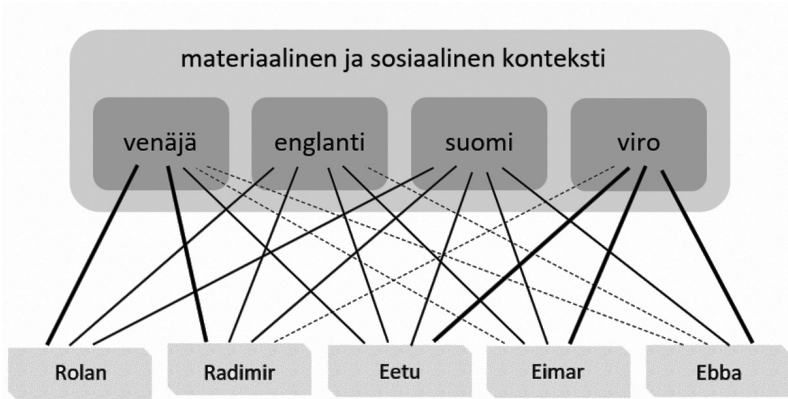
## Videoitu luokahuoneaineisto analyysin kohteena

Olemme tutkineet kahden erilaisen sosiaalimuodon mahdollistamaa vuorovaikutusta valmistavan opetuksen Long Second -pitkittäisaineistosta (LS<sup>12</sup>). Puolet tunneista on nauhoitettu ryhmäpöytätunneilta ja puolet pulpettirivitunneilta. Aineisto on videoitu alakoulun pienluokasta ja siitä on litteroitu suomen-, viron-, venäjän- ja englanninkielinen puhe. Kuvaamme ensin kvantitatiivisesti puheenvuorojen jakautumista kuudellatoista aineiston tunnilla, joista puolet on pulpettirivitunteja ja puolet ryhmäpöytätunteja. Tunnit edustavat melko tasaisesti valmistavan vuoden kuukausia, kuitenkin kielenoppimisen alkuvaihetta painottaen, sillä kymmenen oppituntia on syyslukukaudelta ja kahdeksan kevätlukukaudelta. Sen jälkeen analysoimme kvalitatiivisesti muutamia tyyppillisiä tunti-ilanteita. Keskustelunanalyttiseen tarkasteluun valitsimme vertaisvuorovaikutusta kuvaavia vuorovaikutussekvenssejä kahdelta marraskuun puolivälin tunnilta, joista toinen on ryhmäpöytä-tunti (LS<sub>19</sub>) ja toinen on pulpettirivitu-tunti (LS<sub>20</sub>).

Tässä aineistossa ryhmäpöytien ääressä opetusmuotona on joskus ryhmätyö (esim. yhteisen ravintoketjukartongin kuvittaminen, lautapelin pelaaminen) mutta yhtä usein tehdään yksilötyötä (askartelua, piirtämistä) yhdistettynä opettajajohtoiseen opetuskeskusteluun tunnin teemasta (esim. dinosauruksista, sydämen toiminnasta, keuhkoista). Pulpettiri-veissä työskennellään tehtäväkirjojen parissa mutta lisäksi käydään saman tyyppisiä opettajajohtoisia opetuskeskusteluita eri teemoista kuin ryhmäpöytienkin ääressä. Vertaisvuorovaikutuksen analyysiin valikoidut oppitunnit alkavat opetuskeskustelulla ja jatkuvat yksilötöiden parissa. Ryhmäpöytä-tunnilla opiskellaan käsitöitä ja pulpettirivitu-tunnilla suomen kieltä.

Opetusryhmään osallistui viisi oppilasta koko lukuvuoden ajan. Heidän lisäksi aineistossa esiintyi vaihtelevasti muita oppilaita, joita ei tässä luvussa kuvata. Keskeisten osallistujien kielellisiä repertoaareja on esillä kuviossa 1.

12 Long Second (LS) -aineistosta myös Gustafsson 2014, 5–7; Routarinne & Ahlholm 2021, 768–770.



**Kuvio 1:** Aineiston osallistujien kielellisiä repertoaareja valmistavan vuoden keskivaiheilla.<sup>13</sup>

Eetu on 12-vuotias virolainen poika, jonka äidinkieli on viro. Hän puhuu myös venäjää ja englantia. 11-vuotias Eimar ja 12-vuotias Ebba ovat myös virolaisia ja keskenään sisaruksia. Heidän äidinkieltensä on viro. Eimar puhuu jonkin verran englantia ja Ebba ymmärtänee englantia, mutta ei tuota sitä luokkahuoneessa. Lisäksi sisarukset ymmärtävät jonkin verran venäjää. 11-vuotias Rolan on venäläinen. Hänen äidinkieltensä on venäjä, mutta hän puhuu myös englantia. 9-vuotias Radimir kuuluu Viron venäjänkieliseen vähemmistöön ja on käynyt kaksi vuotta koulua Virossa, mutta ei osallistu virokieliseen keskusteluun luokkahuoneessa. Hän puhuu muita poikia vähemmän englantia. Kaikki oppilaat ovat saapuneet Suomeen ennen lukuvuoden alkua kesällä. Analysoitavilla oppitunneilla on opettajan lisäksi koulunkäynninohjaaja. Pulpettirivitunnilla paikalla on lisäksi harjoitteleva koulunkäynninohjaaja. Oppitunneilla on eri opettaja.

Oppijat istuvat pulpettirivitunneilla omissa pulpeteissaan katseet suunnattuina luokan etuosaan (Kuva 1). Ryhmäpöytäunneilla oppijat istuvat luokkahuoneen takaosassa sijaitsevassa ryhmäpöydässä (Kuva 2). Pöytä on kiinni seinässä, joten oppijat istuvat eräänlaisessa umpinaisessa hevosenkenkämuodostelmassa.

<sup>13</sup> Vrt. Routarinne & Ahlholm 2021, 769.



**Kuvat 1 ja 2:** Ryhmäpöytätunti (1) ja pulpettirivitunti (2).  
Kuvakaappaukset LS-aineistovideosta.

Analysoimme vertaisvuorovaikutuksessa oppijoiden osallistumista ja osallistujarooleja *osallistumiskehikon*<sup>14</sup> avulla. Osallistumiskehikolla tarkoitetaan kaikkia vuorovaikutustilanteessa läsnä olevia henkilöitä. Suhde puheeseen määrittelee osallistujaroolin, joka voi olla esimerkiksi puhuja tai vastaanottaja. Oppituntikeskustelussa vuorovaikutuksen osapuolet ovat opettaja ja oppijoiden muodostama niin sanottu kollektiivinen oppilas. Opettajan ja kollektiivisen oppilaan välinen vuorovaikutus muistuttaa kahdenkeskistä keskustelua. Toisaalta osallistumiskehikko kuitenkin muuntuu jatkuvasti, kun yksittäiset oppijat rakentavat vuorovaikutusta erilaisissa osallistujarooleissa – puhujina tai vastaanottajina – sekä kielellisin että ei-kielellisin keinoin.

Ryhmäpöydissä ja pulpettiriveissä työskentely tuottivat sekä määrällisesti että laadullisesti erilaista vuorovaikutusta, ja tarkastelemme seuraavaksi määrällisiä eroja.

14 Seppänen 1998; Lehtimaja 2012. Alun perin Goffmanin (1981, 137) termi *participation framework*.

## Oppijoiden osallistuminen vuorovaikutukseen eri sosiaalimuodoissa

Ensimmäiseksi tarkastelemme pitkittäisaineiston avulla, *miten usein oppijat osallistuvat vuorovaikutukseen pulpettirivitunneilla vs. ryhmäpöytätunneilla*. Tässä tutkimuksessa oppijoiden osallistumista vuorovaikutukseen tutkittiin rajatusti laskemalla osallistujien puheenvuorot keskustelulitteraateista.<sup>15</sup> Eleet kuten viittaaminen eivät ole tässä laskennassa mukana, mikäli niihin ei liittynyt puhetta.<sup>16</sup> Aineistomme pulpettirivitunneilla vastausvuoro pyydetään tavallisesti viittaamalla, mutta viittaaminen oli harvinaisempaa ryhmäpöytätunneilla. Taulukosta 1 näkyy aineiston tunnit ja keskeisten osallistujien verbaalien vuorojen lukumäärät.

### Taulukko 1: Osallistujien puheenvuorojen lukumäärät pulpettiriveissä vs. ryhmäpöydissä LS-aineistossa.

(Oppilaiden pseudonyymit ovat Eetu, Ebba, Eimar, Rolan, Radimir. Viiva osallistujan kohdalla viittaa poissaoloon. Koulunkäynninohjaajien vuorot on aineistossa litteroitu vaihtelevasti, ja siksi ne on jätetty tästä taulukosta pois.)

Pulpettirivituntien vuorot								Ryhmäpöytätuntien vuorot							
LS	opettaja	oppilaat	Eet	Ebb	Eim	Rol	Rad	LS	opettaja	oppilaat	Eet	Ebb	Eim	Rol	Rad
LS03	357	565	218	86	114	147	–	LS06	336	786	256	100	174	201	55
LS09	544	724	201	94	48	228	153	LS11	317	887	270	194	141	151	131
LS14	308	593	121	44	101	206	121	LS19	288	1160	247	237	154	280	242
LS20	375	607	193	78	115	49	172	LS21	551	971	265	157	133	210	206
LS24	613	1033	326	100	78	287	242	LS23	432	1320	287	157	243	309	324
LS29	315	491	239	50	95	107	–	LS28	498	1100	472	163	184	281	–
LS34	294	620	237	72	69	63	179	LS30	283	1010	402	129	104	205	170
LS39	379	502	215	147	126	–	14	LS35	402	1219	420	83	221	327	168
LS41	385	637	–	124	–	195	318	LS43	361	1087	400	–	–	315	372
	<i>ka. 399</i>	<i>ka. 641</i>	<i>ka.146</i>	<i>(mediaani 130)</i>					<i>ka. 385</i>	<i>ka. 1060</i>	<i>ka. 234</i>	<i>(mediaani 206)</i>			

Oppilaat käyttävät yhdellä 45 minuutin pulpettirivitunnilla vähintään 14 ja enintään 385 puheenvuoroa. Kun kaikki oppilaspuheenvuorot lasketaan yhteen, oppilaspuhetta on pulpettirivitunneilla keskimäärin 641 puheenvuoroa. Vaihtelua oppilaiden välillä on paljon, ja siksi mediaani-

15 Keskustelulitteraattit on tehty ELAN-ohjelmalla, ja niistä on laskettu osallistujien verbaalit vuorot.

16 Viittaamalla osallistumista on tutkinut mm. Lehtimaja 2012, 65–70.

luku 130 puheenvuoroa tuntia kohti kuvaa keskiarvoa (146) paremmin yksittäisen oppilaan osallistumisen määrää. Opettaja käyttää pulpettiritunneilla keskimäärin 399 puheenvuoroa. Vastaavasti ryhmäpöytä-tunneilla oppilaat käyttävät vähintään 55 ja enintään 472 puheenvuoroa 45 minuutin oppitunnilla, mediaani tästä on 206 puheenvuoroa tuntia kohti. Oppilaspuheenvuorojen keskiarvo näillä tunneilla on 234 vuoroa, mikä on kaksi kolmannesta enemmän kuin pulpettiritunneilla. Kuten pulpettiritunneillakin, myös ryhmäpöytä-tuntien puheliain on Eetu ja hiljaisin on Ebba. Opettaja käyttää ryhmäpöytä-tuntien aikana lähes yhtä paljon puheenvuoroja kuin pulpettiritunneilla.

Vuorojen suuri määrä johtuu siitä, että laskennassa ovat mukana kaikki vuorot, niin opetuskeskusteluun osallistuminen kuin vertaisvuorovaikutus tai pelkät yksinpuhelut äännähtelyineen ja lauleskeluineen. Lisäksi suuri osa vuoroista on päällekkäispuhuntaa. Luokkahuoneen vuorovaikutuksen tutkimuksessa lähdetään siitä, että luokkahuone on julkinen tila. Kaikki ääneen tuotettu puhe on sekä merkityksellistä ja yleisölle suunnattua, vaikka se olisi niin kutsuttua pulpettipuhetta.<sup>17</sup> Luokkahuoneessa tämä näkyy siinä, että lauleskelut ja yksin hoetut sanat voivat lähteä kiertämään luokassa osallistujalta toiselle, ja ne ovat tärkeitä luokan yhteisten puhekäytänteiden ja ilmapiirin rakentamisessa.<sup>18</sup>

Pelkkä määrällinen tarkastelu ei vielä kerro, millaisia toimintoja vuoroilla toteutetaan tai mihin vuorovaikutustehtäviin toiminnot liittyvät – saati sitä, miten vuorovaikutus edistää kielenoppimista. Tarkastelimme sen vuoksi erikseen vertaisvuorovaikutuksen määrää kahdella oppitunnilla (LS19, LS20). Ryhmäpöytä-tunnilla (LS19) vertaisvuoroja oli yhteensä 129, kun taas pulpettiritunnilla (LS20) niitä oli vain 39. Vertaisvuorovaikutusta näyttää siis olevan moninkertaisesti enemmän ryhmäpöydissä istuttaessa kuin pulpettiritiveissä. Seuraavaksi tarkastelemme kahden oppitunnin vertaisvuorovaikutusta keskusteluanalyysin avulla ja kuvaamme, miten vertaisvuorovaikutuksessa rakennetaan ryhmän sosiaalista ilmapiiriä ja käsitellään oppitunnin asiasisältöjä.

17 Pulpettipuheesta ks. Sahlström 1999; Lehtimaja 2012.

18 Kielenainesten kierrättämisestä esim. Savijärvi 2011.



## Luokan ilmapiirin rakentaminen vertaisvuorovaikutuksessa

Tarkastelemme ensin, miten vertaisvuorovaikutuksella rakennetaan luokan ilmapiiriä oppimiselle myönteiseksi. Suopealla ja kannustavalla ilmapiirillä on tunnetusti positiivinen vaikutus oppimiseen, mutta kieltenoppimisen alkuvaiheessa myönteinen ilmapiiri on välttämätön edellytys oppimiselle. Kääntäen tämän on ilmaissut lingvisti Stephen Krashen jo 1970-luvulla esittämässään monitorimallissa,<sup>19</sup> jonka mukaan negatiiviset tunteet muodostavat oppimista estävän suodattimen (*affective filter*), joka on pantava pois päältä ennen kuin oppiminen mahdollistuu. Oppitunnit ovat osa oppilaiden sosiaalista elämää, mikä tarkoittaa sitä, että hauskanpito ja leikkisyys ovat keskeisiä kaikessa, mitä oppilaat tekevät.<sup>20</sup> Luokan ilmapiiriä rakennetaan paljon huumorimoodissa tuotettujen kommenttivuorojen ja ilmausten kierrätyksen ja kaiutuksen kautta. Cekaite ja Aronssonin<sup>21</sup> mukaan valmistavan opetuksen luokassa vitsailu voi olla kielitaidon takia melko alkeellista, mutta sillä on merkittävä rooli luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Heidän aineistossaan kielellä leikitellään kierrättämällä ja hyödyntämällä laajasti erilaisia keinoja: alkusointuja, parallelismia, koodinvaihtoa, sanojen venytyksiä, onomatopoeettisuutta sekä äänen voimakkuuden, sävelkorkeuden ja laadun muutoksia. Kielellä leikittelyyn kuuluvat myös nauru ja toistot.<sup>22</sup> Cekaite ja Aronsson<sup>23</sup> pohtivat, että kielellä leikittely eri keinoin voitaisiin nähdä myös hengähdystaukoina varsinaisesta työskentelystä. Toisaalta toiminnot motivoituvat luokkahuonekontekstista, joten ne voivat myös lisätä pragmaattisia taitoja ja kykyä käyttää kielen eri rekistereitä. Lemke<sup>24</sup> määrittelee hengähdystauot täysin luokkahuoneesta irrallisiksi toiminnoiksi, mutta tässä aineistossa emme tarkastele niitä erikseen. Vertaisvuorovaikutuksen toiminnot sijoittuvat

19 Esim. Krashen 1982.

20 Broner & Tarone 2001, 369.

21 Cekaite & Aronsson 2004.

22 Cekaite & Aronsson 2005, 175.

23 Cekaite & Aronsson 2004, 388.

24 Lemke 1990, 75–76.

aineistossamme eräänlaiselle jatkumolle, jonka toisessa ääripäässä ovat varsinaiset hengähdystauot ja toisessa ääripäässä ovat toiminnot, jotka ovat vahvasti sidoksissa oppitunnin asiasisältöihin.

Cekaite ja Aronssonin<sup>25</sup> valmistavan luokan aineistossa oppijoiden kielellä leikittelyssä kielen kierrätys pohjautui joko opettajan roolin ottamiseen tai intertekstuaalisuuteen. Myös LS-aineistossa kielen leikittelevä kierrätys oli opettajan roolin omimista ja tuttuun tekstin osien tarkkaa tai muuntelevaa toistamista. Esimerkissä 1 tarkastelemme opettajan roolin ottamiseen pohjautuvaa kielen kaiutusta ja kierrätystä. Kaiutus on edellisen puhujan vuoron tarkkaa toistamista ilman, että sitä asetetaan uusiin kehyksiin, mutta puhuja ilmaisee sillä suhdettaan edelliseen vuoroon.<sup>26</sup> Kierrättämisessä edellisen puhujan vuoroa imitoidaan osittain ja se asetetaan uusiin kehyksiin.<sup>27</sup> Esimerkki 1 on ryhmäpöytätunnin alkuvaiheesta, jossa Ebba tehtävänä on kerrata eilisen teemaa tekemällä luokkatovereille kertauskysymyksiä. Oppitunnin pääsisältö on virkkuutyön tekeminen. Pojat istuvat ryhmäpöydän ääressä. Ebba istuu pöydän lähellä lattialla. Pöydällä on käsityötarvikkeita, joita käytetään myöhemmin oppitunnilla. Opettaja ja koulunkäynninohjaaja ovat kieltäneet poikia koskemasta niihin. Ebba on juuri esittänyt ensimmäisen kysymyksen, johon Eetu pyrkii vastaamaan. Rolan katsoo eteenpäin mahdollisesti ikkunasta ulos. Radimir katsoo Ebbaan. Eimar jatkaa tarvikkeiden tutkimista ja opettaja kommentaa häntä kuiskaten.

Esimerkki 1: Älä koske (LS19, ryhmäpöytä)  
Litterointimerkit on selitetty luvun lopussa.

- 01 OPE °älä [koske nyt°  
katse Eimarissa, osoittaa Eimaria sormella  
02 EET [mä ei ymmärrä] mitä [tar-  
03 OPE [°Eimar älä koske (.) nyt°  
04 ROL @↑älä hohhe ↑hjut?@ (.)  
katse eteenpäin, irvistää Eimarille  
05 eim huitaisee kädellä Rolaniin päin

25 Cekaite & Aronsson 2004.

26 Tainio 2008; Heinonen 2017.

27 Cekaite & Aronsson 2004, 374; Savijärvi 2011, 167–169.

- 06 ((muut oppijat nauravat))  
 07 OPE muistaksää Eimar mitä tarkoitetaan märeh[imisellä,  
 katse Eimarissa  
 08 RAD [älä ko(h)ske [pili--  
 katse käsityötarvikkeissa  
 09 EET [mitä  
 10 on [märehtiminen?  
 katse koulunkäynninohjaajan suunnassa  
 11 ROL [£↓kkeh ↓kkeh (.) älä k(h)oske (pippe-)£  
 katse eteenpäin  
 11 KOU kuuntele?

((rivit 13–20 poistettu litteraatista))

- 21 OPE [nii sit se syö sen uudestaan ja se menee ulos joo aivan=  
 22 ROL [:@älä hohhe (0.5) ↑hjt@  
 katse Eimarissa, irvistää  
 23 eim [huitaisee kädellä Rolania osuen melkein  
 24 EET =voinko [nyt [tien?=  
 katse opettajassa  
 25 OPE Ebba onks [ollu hyvä vastaus siihen?  
 26 ROL [:@älä [soche ↑njyt@  
 katse käsityötarvikkeissa

Esimerkissä 1 Rolan ottaa opettajan roolin (r. 04) kaiuttamalla hänen työrauhanpyyntövuorojaan (r. 01 ja 03). Rolan muuttaa äänen sävyä ja korkeutta sekä ohentaa ääntään imitoinnin merkiksi. Vaikka Rolan merkitsee vuoronsa vastaanottajaksi Eimarin katseellaan, niin vuoron lopun irvistys ja äänen sävyn selvä muuntaminen viittaavat esitykseen laajemmalle yleisölle. Eimar reagoi (r. 05) Rolanin vuoroon torjuvalla eleellä. Radimir osallistuu (r. 08) kielellä leikittelyyn kierrättämällä Rolanin vuoron ilman prosodista tyylittelyä, lisäten sanan *pili* vuoron loppuun ja asettaen vuoron näin uusiin kehyksiin. Hänen katseensa on suunnattu käsityötarvikkeisiin, joten vuoro on osoitettu kaikille. Rolan kaiuttaa (r. 11) Radimirin vuoron nauraen katse eteenpäin suunnattuna. Lisäys kuuluu epätarkasti, mutta todennäköisesti Radimir ja Rolan pyrkivät tuottamaan sanan *pippele*. Radimirin ja Rolanin vuorot ovat tuotettu osittain päällekkäin opetuskeskustelun vuorojen kanssa. Opetussyklin päättyessä Rolan toistaa (r. 22) esitysvuoronsa päällekkäin opettajan palautevuoron kanssa. Eimar huitaisee (r.23) kädellään nyt melkein osuen. Rolan toistaa (r. 26) vielä vuoronsa katse työvälineissä ilman irvistystä.

Oppija voi leikitellä institutionaalisella opettajan roolilla ja hyödyn-  
 tää luokkahuonekompetenssia jo varhaisella kielitaidon tasolla kielen  
 kierrätyksen avulla.<sup>28</sup> Yhdysvaltaistutkijat Broner ja Tarone<sup>29</sup> jakavat  
 kielellä leikittelyn kahteen ryhmään sen mukaan, tapahtuuko se hovin  
 vai harjoituksen vuoksi riippuen vuoron tavoitteista. Hovin vuoksi kie-  
 lellä leikittelyyn voi kuulua äänensävy ja korkeuden muutoksia ja siinä  
 voidaan luoda fiktiivinen maailma. Se voi myös olla eräänlainen perfor-  
 manssi, joka on suunnattu toisille. Kielellä leikittely harjoituksena on  
 enemmän yksityistä puhetta. Kun kielen aines on opittu, sitä voidaan  
 käyttää myös kielellä leikittelyssä hovin vuoksi. Esimerkissä 1 Rolan lei-  
 krittelee opettajan roolilla ja kielellä hovin vuoksi. Vuorojen poikkeava  
 äänensävy ja korkeus sekä irvistys merkitsevät ne esityksiksi. Vuorot  
 kaiuttavat opettajan ääntä ja ovat prosodisesti tyylyteltyjä kaiutusvuo-  
 roja.<sup>30</sup> Rolan käyttää oppitunnilla ilmaisua *älä koske* myös sen norma-  
 lissa funktiossa, joten hän lienee oppinut ilmaisun aiemmin. Radimir  
 ymmärtää myös ilmauksen merkityksen ja pyrkii kierrätysvuorossaan  
 (r. 08) viemään vuorovaikutusta eteenpäin ja etäämmäs tyyppillisestä  
 luokkahuonerekisteristä. Intiimien kehonosien nimet nousevat vertais-  
 vuorovaikutuksessa tasaisin ajoin pintaan eri kielillä. Kielellä leikittely  
 hovin vuoksi nostaa siis esiin oppijan hallitsemaa kielenainesta. Ver-  
 taisvuorovaikutuksessa käydään myös jatkuvaa neuvottelua siitä, mihin  
 oppijat orientoituvat. Aina vuoro ei saa toivottua vastakaikua, jos muut  
 oppijat ovat orientoituneet meneillään olevaan tehtävään.<sup>31</sup> Eimar tuot-  
 taa torjuvia eleitä (r. 05 ja 23), mutta Rolan toistaa performanssiaan vielä  
 neljästi erilaisin variaatioin. Eimarin torjuvat eleet voivat ilmaista, että  
 Eimar kokee olevansa kiusoittelemisen kohteena.

Esimerkkiä 1 voi tarkastella myös metakielellisenä harjoituksena,  
 jossa on eri tason elementtejä. Äännetasolla työestetään muun muassa  
 suomen etuvokaalisanaa *nyt*, joka saa erilaisia muotoja toiston kuluessa  
 (r. 04 *hjut*, r. 22 *hjyt*, r. 26 *njyt*). Sanatasolla etsitään suomenkielistä sa-

28 Cekaite & Aronsson 2004.

29 Broner & Tarone 2001, 367.

30 Heinonen 2017.

31 Cekaite & Aronsson 2005, 185.

nahahmoa lapsenkieliselle intiimisanalle (r. 08 *pili*, r. 11 *pippe*). Syntaksin tasolla Rolan toistelee suomen kielteistä imperatiivia ja harjoittelee näin ollen kielen keskeistä perusrakennetta. Ennen muuta kyse on kuitenkin metapragmaattisesta harjoituksesta: omimalla opettajan roolin kielenoppija työstää sitä, miten erilaisissa rooleissa ja tilanteissa käytetään kieltä, miltä erilaisten institutionaalisten roolien haltijoiden kielenkäyttötavat kuulostavat ja miten kieleen luodaan genrejä. Kielen käytössä on väliä sillä, kuka puhuu, kenelle, milloin ja miten, ja lapset luovat kielellisissä leikeissään luontaisesti tällaisia harjoituksia itselleen.

Seuraavaksi tarkastelemme kielen kierrätystä,<sup>32</sup> joka pohjautuu tuttujen kielenainesten toistamiseen ja kehittelyyn. Cekaite ja Aronsson<sup>33</sup> kutsuvat tätä intertekstuaalisuudeksi; heidän aineistossaan osallistujat lainasivat puheessaan luokkahuoneen päivittäin toistuvia rutiineja, kuten esimerkiksi läsnäolijoiden tarkistamiseen liittyvää laulua. LS-aineistossa on melko vähän toistuvia rutiineja, mutta oppijat hyödyntävät intertekstuaalisuutta poimimalla kielenaineksia vertaisvuorovaikutukseen esimerkiksi opetuskeskustelusta tai laajemmin lainaamalla tuttujen laulujen sanoja. Esimerkki 2 on myös ryhmäpöytätunnilta. Tässä vaiheessa on siirrytty oppitunnin pääaiheeseen eli virkkuutyöhön. Oppijat virkkaavat hiirenhäntiä, joita on tarkoitus käyttää materiaalina kuvan tekemiseen pahville. Kuvan aihetta ei ole määritelty. Virkkaus on aloitettu jo aiemmin, joten tällä oppitunnilla on tarkoitus suunnitella myös kuvaa. Oppijat ovat virkanneet jo 20 minuuttia. Virkkauksen aikana opettaja ja koulunkäynninohjaaja pyrkivät herättämään suomenkielistä keskustelua erilaisista aiheista. Radimir on juuri näyttänyt koulunkäynninohjaajalle ja Ebballe karttakirjan kartasta paikan Virossa, jossa hän on asunut. Koulunkäynninohjaaja on kysynyt paikan nimeä. Eimar, Rolan ja Eetu keskittyvät omiin töihinsä, mutta Rolan vilkuilee ajoittain myös keskusteluun osallistujia. Esimerkki 2 alkaa Radimirin vastauksesta, joka toimii rakennusaineena vertaisvuorovaikutukselle.

32 Lehtimaja 2008; Savijärvi 2011.

33 Cekaite & Aronsson 2004.

Esimerkki 2: Radio Ga Ga (LS19, ryhmäpöytä)

- 01 RAD радио Окадеми (0.5) а девятнадцать один  
*radio Okademi (0.5) a yhdeksäntoista yksi*  
 katse pöydästä karttakirjaan ja takaisin
- 02 EIM £Radio Fuck,£ (1.0) [hih hih hih hih  
 katse työssä
- 03 ROL [↑£R(h)aa:dio F(h)uck£↑  
 katse koulunkäynninohjaajan, Ebban ja Radimirin suunnassa  
 vilkaisee Eimaria
- 04 EET @radio ga ga [radio °gu gu°@ ((laulaen))  
 vilkaisee Rolania
- 05 ROL [radio ga ga radio goo goo radio was  
 [vilkaisee Eetua  
 katse työssä
- 06 new °radio ga ga radio goo goo° ((laulaen))  
 katse pyyhkii Eetun ja Eimarin kautta Radimiriin

Esimerkissä 2 Eimar poimii opetuskeskustelun vastausvuorosta sanan *radio* (r. 02) ja lisää siihen sanan *fuck*. Eimar tuottaa vuoronsa hymyillen katse työssään. Oppijat irtautuvat luokkahuonerekisteristä vertaisvuorovaikutuksessa melko paljon käyttämällä muiden kuin suomen kielen kiro sanoja. Vuorota ei ole osoitettu kenellekään, joten kuka tahansa voi tuottaa seuraavan vuoron. Rolan reagoi (r. 03) Eimarin vuoroon vilkaisemalla tätä ja kaiuttamalla vuoron nauraen. Rolanin nauraen tuotettu vuoro on osoitus arvostuksesta Eimarin vuoroa kohtaan.<sup>34</sup> Osallistumiskehikko muuntuu vuoro vuorolta ja kielen kierrätys saa erilaisia muotoja. Eetu kierrättää sanaa *radio* (r. 04) laulamalla Queen-yhtyeen *Radio Ga Ga* -nimisen kappaleen kertosäettä. Eetu ja Rolan vilkaisevat (r. 04 ja 05) toisiaan ja Rolan yhtyy lauluun (r. 05) siirtäen katseensa takaisin omaan työhön. Vuoron lopussa Rolanin katse pyyhkii (r. 06) Eetun ja Eimarin kautta Radimiriin, joka on alkanut kertoa hänelle jostakin pelistä ja sen *Lady Gaga* -nimisestä pelaajasta venäjäksi.

Esimerkin 2 ilmaus *radio ga ga* toistuu oppijoiden vuoroissa tilanteen jälkeen 25 kertaa seuraavan vajaan kymmenen minuutin ajan vertaisvuorovaikutuksen jaksoissa. Saman kielenaineksen kierrätys on tyyppi-

34 Tainio 2008, 148–153.

listä ryhmäpöytätunnille, ja kyseessä vaikuttaa olevan tyypillinen puhe-käytännne tälle ryhmälle puheyhteisönä.<sup>35</sup> Toistuvasti käy niin, että jokin intertekstuaalinen ilmaus (kuten *radio gaga*) lähtee yhteisessä kielellisessä leikissä etsimään seurakseen lapsenkielistä intiimisanaa tai alatyylisiä sanaa. Oppijat esimerkiksi tuottavat ryhmäpöytätunnilla huumorimoodissa vuoroja, joissa he kierrättävät sanaa *poro* vuoroissaan lähes viiden minuutin mittaisen leikkimielisen jakson ajan vuorovaikutuksen soljuessa eteenpäin muillakin tasoilla ja työskentelyn jatkuessa virkkuutyön kanssa (*poro* > *poro tisse* > *porodis* > *porodiis* > *paradiis* > *poro tiss* > *para tiss* > *poro di* > *poro tisse* > *poro tissi*). Lopulta he löytävät porolle pariaksi suomenkielisen sanan *tissi*. Kielenoppimisen näkökulmasta kiinnostavaa näissä esimerkeissä on se, miten kieltenvälisellä leikillä kokeillaan eri kielten mukaisia äännteitä ja sanastoa, ja lopulta päädytään suomenkieliseen ilmaukseen.

Vertaisvuorovaikutuksen erot eri sosiaalimuodoissa nousevat hyvin esiin, jos tarkastellaan laulelu- ja rallatteluvuoroja. Kahden- tai monenkeskisiä lauleskelu- ja rallattelujaksoja on ryhmäpöytätunnilla 13, ja kaikki oppijat osallistuvat jossain vaiheessa oppituntia tällaiseen toimintajaksoon. Pulpettirivitunnilla on vain viisi tällaista jaksoa, ja niitä on vain Radimirin ja Eimarin kesken, jotka istuvat lähellä toisiaan. Ryhmätyötunnilla luokkatoverit tavallisesti reagoivat, jos joku aloittaa lauleskelun tai rallattelun, kun taas pulpettirivitunnilla yksinäinen lauleskelija tai rallattelijä jää tavallisesti ilman vastausta. Näyttää siltä, että tämä toiminto on sidoksissa sosiaalimuotoon ja oppijoiden etäisyyteen toisistaan. Tuttuja aineksia sisältävän rituaalisen kielenaineksen (kuten tuttujen fraasien tai laulujen) toistaminen ja improvisoiva muokkaaminen on keskeinen prosessi lapsuusiän kielenoppimisessa.<sup>36</sup>

## Saavutusten vertailu vertaisvuorovaikutuksessa

Tutkimuksen mukaan vertaisvuorovaikutuksen toinen tehtävä on käsitellä oppitunnin asiiasältöjä, siis oppitunnin teemaa, tehtäviä ja työvä-

35 Emt. 154.

36 Wong Fillmore 1979; Cekaite & Aronsson 2014, 197.

lineitä.<sup>37</sup> Aineistomme varsinaisissa vertaisvuorovaikutustilanteissa käsiteltiin niukasti oppitunnin teemaa sinänsä, sillä pienryhmässä opettaja tai koulunkäynninohjaaja oli miltei aina teeman käsittelyssä mukana johtamassa keskustelua tai jäsentämässä sitä. Sen sijaan tehtävien tekemiseen ja työvälineisiin liittyviä keskusteluita oli enemmän pelkästään oppilaiden kesken. Valmistavassa opetuksessa näitä asioita käsittelevä vertaisvuorovaikutus tapahtuu pääosin muilla kielillä kuin suomeksi. Oppijat vertailevat omia töitään muiden töihin ja tuottavat kommenttivuoroja tehtävästä sekä työvälineistä. Vuoroissa on usein affektiivinen sävy, joka liittyy oppilaiden keskinäiseen kilpailuun. Myös akateemisten saavutusten vertailu on suosittua lasten keskuudessa.<sup>38</sup> Luokkahuoneessa kyse on sekä akateemisen että sosiaalisen statuksen tavoittelusta. Nämä eivät ole toisensa poissulkevia S2-ympäristössä,<sup>39</sup> mutta seuraavassa esimerkissä akateemisen statuksen heikentyminen näyttäytyy merkityksellisempänä kuin sosiaalinen statuksen ylläpitäminen. LS-aineistosta tehdyn pro gradun<sup>40</sup> mukaan yksi ryhmän oppilaista esittää kielellisiä vastausvuoronpyyntöjä, joiden tavoitteena on useimmiten akateemisen statuksen, hyvän oppilaan aseman tavoittelu. Esimerkit 3 ja 4 liittyvät oppijoiden keskinäiseen vertailuun kotitehtävissä onnistumisesta ja tunnilla annetun tehtävän suoritusnopeudesta. Keskustelut ovat monikielisiä ja niistä on vaikeampi löytää suoraa kielenoppimisen ulottuvuutta siten kuin edellä esitetyistä esimerkeistä 1 ja 2, joissa rakennetaan ryhmän ilmapiiriä rakentavan leikkimielisen kierrätyksen kautta. Sen sijaan keskustelut liittyvät aineiston osallistujien toimijuuden kokemuksiin.

Esimerkki 3 on pulpettirivitunnilta ja esittelee oppijoiden kotitehtävään liittyvää kommentointia ja vertailua. Tehtävänä oli ollut koota sanastoa tietystä teemasta. Keskustelua kotitehtävästä ovat käyneet jo aiemmin oppitunnilla Eetu, Ebba, Eimar ja opettaja. Ebba oli tutkinut sanakirjoja ja käyttänyt paljon aikaa sisarusten yhteisen kotitehtävän tekemiseen, ja tuloksena oli neljänkymmenen sanan kokoelma, jota opet-

37 Lemke 1990, 75–76.

38 Cekaite 2007, 50.

39 Lehtimaja 2012, 70.

40 Gustafsson 2014.



taja kehui vuolaasti. Eetu puolestaan oli ymmärtänyt tehtävänannon väärin ja saanut muita vähemmän sanoja koottua. Myöhässä saapunut Rolan oli juuri palauttanut kotitehtävän ja saanut opettajalta positiivista palautetta. Esimerkin keskustelu käydään Eetun pulpetin vieressä, ja muut oppijat istuvat omissa pulpeteissaan.

Esimerkki 3: Sohitegijad (LS20, pulpettirivi)

- 01 EET ho- how, (.) how much did you found.  
katse Rolanissa
- 02 ROL I don't know I didn't count (0.6) [like ten?=  
kävelee omalle paikalle ja istuu [vilkaisee Eetua
- 03 EBB =MHEH HEH  
katse Eetussa, käsivarsi suun edessä
- 04 EET MIDA (.) TE TEETE (.) TE TEGITE SOHKI (.) PEAST PIDI TEGEMA  
*mitä te teette, te huijasitte, päästä ('ulkomuistista') piti tehdä*  
katse Ebbassa

((rivit 05–14 poistettu litteraatista))

- 15 EET sohitegijad  
*huijarit*  
katse työssä

((rivit 16–29 poistettu litteraatista))

- 30 EBB Eetu kus sa võtad et peab peast tegema (.) seda ei ole õpetaja ju öelnud  
*Eetu mistä tiedät että piti tehdä muistista, sitä ei kyllä opettaja sanonut*  
katse työssä, vilkaisee Eetua
- 31 (5.0)
- 32 EET nii palju kui sa neid tead õpetaja ütles (.) et siis  
*niin paljon kuin niitä tiedät sanoit opettaja, että siis*
- 33 kui no kui sa neid tead PEAST  
*miten no miten sä niitä muistat ulkoa*  
katse työssä
- 34 EBB kuule ma ei taha sinuga enam üldse rääkida  
*kuule minä en tahdo sinun kanssa enää edes puhua*  
katse työssä

Esimerkissä 3 Rolan on Eetun kysymyksen (r. 01) ensisijainen vastaanottaja, mutta tavoitteena on myös jatkaa kotitehtävän tulosten vertailua. Rolanin vastaus (r. 02) aiheuttaa Ebballe naurunpyrskähdyksen (r. 03), joka ilmaisee myös Ebban asennoitumista aiheeseen. Nauru muuntaa osallistumiskehikkoa. Eetu suuntaa katseensa Ebbaan, korottaa ääntään ja kommentoi (r. 04–05) hyvin affektiiviseen sävyyn muita oppijoita hui-

jareiksi, koska nämä eivät olleet tehneet tehtävää ulkomuistin varassa. Seuraavaksi keskustelu jatkuu opettajan ja Eetun välisenä kahdenkeskisenä keskusteluna (tämä on jätetty pois esimerkistä), jonka jälkeen Eetu toistaa (r. 15) syytöksensä pitäen katseensa työssään. Ebba palaa hetken päästä aiheeseen osoittamalla Eetulle kysymyksen (r. 30), jonka aikana hän vilkaisee Eetua. Kysymystä seuraa pieni tauko, jonka jälkeen Eetu vastaa (r. 32) toistamalla painokkaasti näkemystään kotitehtävän tehtävänannosta katse työssään. Ebba lopettaa (r. 33) keskustelun katse työssään. Oppijoiden keskinäinen keskustelu käydään englanniksi ja viroksi. Katkelma kuvaa oppilaiden asennoitumista koulutyöhön. Opettajan kiitos näyttäytyy tässä palkintona, jota tavoitellaan, ja katkelmassa kiitosta vaille jäänyt oppilas päätyy syyttämään toisia vilpillisestä toiminnasta. Oppilaan käyttäytymisen voi tulkita ilmentävän vakavaa suhtautumista omaan asemaansa hyvänä oppilaana. Hän ei suostu näyttäytymään laiskana tai piittaamattomana oppilaana vaan esittää oman näkemyksensä tehtävänannosta vertaisilleen vielä senkin jälkeen, kun opettaja on kuonnut hänen käsityksensä.

Esimerkki 4 on ryhmäpöytätyön käsityöosuudesta. Oppijat työskentelevät kukin oman virkkuutyönsä kanssa ja samalla he vertailevat töitään keskenään. Havainnollistamme vertaisvuorovaikutuksen moodien jatkumoa, jossa oppilaiden keskinäinen vertailupuhe liukuu toteamuksista kiusoitteeluun. Katkelmassa on oikeastaan kolme erilaista keskustelua päällekkäin ja limittäin: ensimmäisessä ihailtaan luokkatoveria, toisessa kinataan sisarusten kesken ja kolmannessa kiusoitellaan muihin verrattuna liian hyvin osaavaa luokkatoveria. Näin ollen esimerkki nostaa esiin vertaisvuorovaikutuksen ajoittaisen tiheyden rinnakkaisten keskustelujen kautta. Tilanteessa Ebba ei virkkaa, vaan leikittelee omilla hiirenhännillään. Hän on virkannut selkeästi muita enemmän. Muut työskentelevät omien töidensä parissa. Tässä esimerkissä omassa työssä olevaa katsetta ei ole litteroitu.

Esimerkki 4: Ebban kehuminen (LS19, ryhmäpöytä)

- 01 EET Ebba on [↑ultra u- >prl prl prl< valmisse koht (.) >ma teen ka  
*Ebba on ultra u- prl prl prl valmis kohta minä teen myös*  
 [vilkaisee Ebbaa
- 02 kassi Ebs<  
*kissan Ebs*
- 03 eim [vilkaisee Ebbaa
- 04 rol [vilkaisee Ebbaa
- 05 EIM >ma olen [ma olin ka sama ma olin ka kunagi sama  
*minä olen minäkin olin yhtä minäkin olin ennen yhtä*
- 06 samasugune nagu<=  
*samanlainen kuin<=*
- 07 EBB [ma veel mötlen (--)  
*minä ajattelen vielä (--)*
- 08 RAD =Ebba on [ultra (--)  
 [vilkaisee Ebbaa
- 09 EBB jaa [jaa olid olid,  
*kyllä kyllä olit olit*
- 10 KOU [noniin nyt (.) Rolan voit jatkaa=
- 11 ROL =бытРО,=  
*nopeasti*
- 12 KOU =ole hyvä.
- 13 EIM ma olin sama kiire (.) [peaagu,=  
*minä olin yhtä nopea melkein*
- 14 RAD [Ebba on ultra бытРО  
*nopeasti*
- 15 EBB [ei olnud (.) kuule ma sust rohkem teinud  
*ei ollut, kuule olen sinua enemmän tehnyt*
- 16 ROL aa a- (.) Eb[ba
- 17 EIM [kuule ära VAleta nütüd=  
*kuule älä valehtele nyt*
- 18 EBB =[ma ei valeta  
*minä en valehtele*
- 19 ROL @aa Ebba is active [sewer@
- 20 EIM [sai tea kui [kiire ma olingi  
*ei tiedä kuinka nopea minä olin*
- 21 RAD [a Эбба бабушка [уже=  
*Ebba on jo mummo,*
- 22 EBB [tean küll=  
*tiedän kyllä*
- 23 EIM =ei tea=  
*ei tiedä*
- 24 ROL =haha[hah
- 25 EET [Ebba sa oskad niin pehmeelt sita teha  
*Ebba sinä osaat tehdä noin löyhää*  
 [vilkaisee Ebbaa
- 26 RAD sinä van[ha. (.) vanha?  
 katse Ebbassa
- 27 EET [mul tuleb nii tihe.  
*minulla tulee niin tiukkaa*
- 28 EBB £sinä vaan (--)&  
 vilkaisee Eetua, katse siirtyy Radimiriin

Esimerkissä 4 Eetu nostaa (r. 01) vertailun kohteeksi Ebban työskentelytahdin. Eetu muuntaa osallistumiskehikkoa kesken vuoron suuntaamalla vuoron lopun Ebballe puhuttelemalla häntä. Eimar tuottaa (r. 05) kommenttivuoron katse työssään. Vuoro on suunnattu kaikille ja Eimar nostaa oman työskentelynsä puheen kohteeksi, mutta vuoro käynnistääkin Ebban kanssa sisarusten välille kahdenkeskisen affektiivisuuden ja ironian sävyttämän vironkielisen keskustelun (r. 05, 06, 09, 13, 15, 17, 18, 20, 23) Eimarin aiemmasta virkkausnopeudesta. Sisarusten välinen puhe poikkeaa sävyltään katkelman muusta vertaispuheesta. Keskustelu Ebbasta jatkuu, kun Radimir kaiuttaa (r. 08 ja 14) Eetun vuoron alkua lisäten venäjänkielisen ilmauksen vuorojen loppuun. Kaikki ymmärtävät jonkin verran venäjää, joten vuorot on suunnattu kaikille, kuten Rolanin englanninkielinen kehumisvuoro (r. 19). Radimir jatkaa (r. 21) Ebban kommentointia venäjäksi huumorimoodissa, mutta vain Rolan asettuu (r. 24) vuoron vastaanottajaksi. Eetu jatkaa (r. 25) Ebban kehumista. Radimir tuottaa huumorimoodissa toisen kommenttivuoron (r. 26) osoittamalla sen Ebballe puhuttelulla ja katseella. Ebba vilkaisee (r. 26) Eetua, mutta suuntaa katseensa Radimiriin ja sanoo tällä nau-raen jotain.

Esimerkissä 4 näkyy jännite virallisen oppilaan roolin ja epävirallisen kaverin roolin välillä, jota on havainnoitu luokkahuoneen kiusoittelua koskevassa tutkimuksessa.<sup>41</sup> Luokkatoverit kehuvat Ebban virkkausjälkeä ja nopeutta (Eetu r. 01 ja 25, Radimir r. 08 ja 14, Rolan r. 19). Radimirin venäjänkielisisä kommenttivuoroissa (r. 21 ja 26) siirrytään vitsailuun ja sukupuolittavaan kiusoitteluun. Ebban virkkaustaito liitetään ensimmäisessä vuorossa (r. 21) mummouteen, mutta kiusoittelu on tässä vaiheessa epäsuoraa, koska Radimir puhuu Ebbasta kolmannessa persoonassa<sup>42</sup> Toisessa vuorossa (r. 26) kiusoittelu on suunnattu katseen avulla suoraan Ebballe. Tässä vaiheessa kiusoittelu ei jatku pidempään, mutta viiden-toista minuutin päästä Radimir aloittaa uuden kiusoittelujakson toistaen sukupuolittavan argumenttinsa, ja muut oppijat hyväntuulisesti yhtyvät

41 Tainio 2016, 21.

42 Lehtimaja 2006, 58.

kiusoitteluun. Luokkahuoneessa vaikuttavat keskenään ristiriitaiset ja toisiinsa lomittuvat tavoitteet ja normit.

Oppitunnin asiasisältöön liittyvä osaaminen eli tässä tapauksessa taitava virkkaus nostaa Ebban kiusoittelun kohteeksi vertaisvuorovaikutuksessa. Vitsailun kautta voidaan kommentoida luokkahuoneen sosiaalisia rooleja ja oppijoiden keskinäisiä sosiaalisia suhteita.<sup>43</sup> Ebban ja Eimarin välisessä keskustelussa (r. 05–23) tulee esiin heidän välinen sisarussuhteensa. Läheinen suhde sallii rohkeamman kommentoinnin ja vaikuttaa myös keskustelun jakautumiseen Eimarin aiemmasta virkkausnopeudesta sisarustenväliseksi keskusteluksi Ebba ollessa *tietävä vastaanottaja* muiden ollessa *tietämättömiä vastaanottajia*<sup>44</sup> suhteessa Eimarin vuoroon (r. 05).

## Intensiivisyys ja huumori luovat toivottua toistoa

Pienluokassa opiskelu on intensiivistä, ja intensiivisyys korostuu ryhmäpöydissä istuttaessa. Tämä näkyy aineistossamme, jossa laskimme perusopetukseen valmistavan pienluokan puheenvuoroja kahdessa eri istumajärjestyksessä, pulpettiriveissä ja ryhmäpöydän ääressä. Ryhmäpöytätunneilla keskusteltiin odotuksenmukaisesti enemmän kuin pulpettirivitunneilla.

Pienluokan oppilaskeskeisyyttä kuvaa se, että oppilaspuhetta oli rivitunneillakin 1,6-kertainen määrä opettajan puheeseen verrattuna. Ryhmäpöytätunneilla oppilaspuhetta oli vielä enemmän: miltei kolminkertainen määrä opettajan puheeseen verrattuna. Kvantitatiivisesti katsoen pienluokassa oppijan oli mahdollista saada puheenvuoro myös rivitunneilla, mutta erityisen helppoa yksittäisen oppijan oli saada puheenvuoro ryhmäpöydän ääressä istuttaessa, jolloin yksittäisen oppijan puheenvuorojen suhde opettajan puheenvuoroihin oli 1:2.

Ryhmäpöytätuntien suurempi puheenvuorojen määrä selittyy vertaisvuorovaikutuksella. Kun oppijat istuivat lähekkäin, he rakensivat huumorin ja kielellisen leikin kautta hengähdystaukoja työskentelyyn,

43 Cekaite & Aronsson 2004, 375; Tainio 2016.

44 Seppänen 1998, 161.

mutta teemana oli usein käsillä oleva työ. Kahdella lähitarkasteluun valitulla tunnilla vertaisvuorovaikutuksen jaksoja on määrällisesti selkeästi enemmän ryhmäpöydissä (129) kuin pulpettiriveissä (39) istuttaessa. Määrän lisäksi meitä kiinnostivat vuorovaikutuksen tehtävät: tarkastelun lähtökohtana oli Lemken esittämä kolmijako oppitunnin asiasisältöihin liittyvään ja luokan ilmapiirin rakentamiseen liittyvään vuorovaikutustoimintaan sekä hengähdystaukoihin. Tässä aineistossa tarkkarajaista kolmijakoa ei ilmennyt – eroa työn ja hengähdystaukojen välille ei rakentunut siten kuin aikuisoppijoiden toimintaan kehitetty Lemken analyysimalli oletti; myös Cekaite ja Aronsson<sup>45</sup> toteavat, että lapsen näkökulmasta työ ja leikki eivät ole toisistaan irrallaan. Tutkimme kuitenkin valituilta kahdelta tunnilta keskusteluanalyysin avulla sellaista vertaisvuorovaikutusta, jossa käsitellään oppitunnin asiasisältöjä ja rakennetaan luokan ilmapiiriä. Eri sosiaalimuodoissa vertaisvuorovaikutus jakautuu myös erityyppisiin tehtäviin: ryhmäpöytätunnilla vertaisvuorovaikutus keskittyy enemmän luokan ilmapiirin rakentamiseen, ja pulpettirivitunnilla oppijat käsittelevät vertaisvuorovaikutuksessa enemmän oppitunnin asiasisältöjä. Rivimuoto terävöittää institutionaalisten roolien mukaista vuorovaikutusta, kun taas ryhmäpöytämuoto vaimentaa koulumaisia rooleja ja keskustelu joustaa arkipuheen suuntaan.

Oppitunnin asiasisältöihin liittyvät toiminnot jäsensivät vertaisvuorovaikutusta. Tarkkarajaisten ryhmien sijaan vertaisvuorovaikutuksen voi kuvata vuorovaikutustapahtumien jatkumona, jossa toisessa päässä on vahva ja toisessa päässä löyhä sidos oppitunnin asiasisältöihin. Vaikka Lemken esittämä ”hengähdystaukojen” ryhmä on aineistossa miltei olematon, oppitunteihin tulee kaivattua huokoisuutta huumorin ja kielellisen leikkimisen kautta, jotka samalla rakentavat ryhmän ilmapiiriä. Löyhästi asiasisältöön liittyviä leikkittelyn ja huumorin sävyttämiä keskusteluita on paljon.

Ryhmäpöytätunnin vertaisvuorovaikutus saattaa sivullisesta vaikuttaa ajoittain kaoottiselta, kun päällekkäispuhunutta on paljon, teemat irtuvat ajoittain tunnin aiheesta ja kielenkäyttö saa ronskeja sävyjä. Kes-

45 Cekaite & Aronsson 2014, 212.

kustelunanalyttisesti tarkasteltuna ryhmätuntitilanteet noudattavat kuitenkin sekventiaalista jäsenystä, josta erottuvat osallistujien vuorot ja toimintojen tavoitteellisuus. Oppijan näkökulmasta katsottuna väljä kehys toimii kielenoppijan eduksi. Havaintomme valmistavan opetuksen luokkahuonevuorovaikutuksesta ovat linjassa niiden tutkimusten kanssa, joissa lapsuusiän kielenoppimisen on todettu tapahtuvan leikin varjolla, kielellisten improvisaatioiden ja kokeilujen kautta. Eri tutkimuksissa on todettu, että kielenoppimista tukee nimenomaan väljästi kontrolloitu pienryhmätoiminta, jossa oppijat voivat vapaasti valita puheenvuoron kielen ja leikitellä kontekstiin liittyvillä kielenaineiksilla.<sup>46</sup> Siksi opettajan ei tarvitse harmistua tai hämmentyä siitä, että vuorovaikutusta on paljon ja oppilaat puhuvat välillä yhteen ääneen. Päinvastoin on tunnettua, että kovin kontrolloidussa luokkahuoneessa oppiminen kärsii. Kontrolloitu ja hiljennetty luokkahuone toimii huonosti sosiaalisena yhteisönä ja sitä kautta myös huonosti oppimisyhteisönä.<sup>47</sup>

Aineiston oppijat käsittelivät oppitunnin asiasisältöjä myös muilla kielillä kuin suomeksi. He vertailivat ääneen toistensa tuotoksia ja työn tekemisen tapoja usein tunnepitoiseen sävyyn. Oppituntityön reunaehtojen kommentointi ja tulosten vertailu on sidoksissa oppijoiden toimijuuden kokemuksiin: he pyrkivät vaikuttamaan siihen, millaisina oppijoina heidät nähdään koulun kontekstissa. Affektiivisuutta voi pitää merkkinä vakavuudesta, jolla osallistujat suhtautuivat omaan rooliinsa oppijoina.

Opettajan ja vertaisten vuoroja kierrätettiin ja kaiutettiin, ja ilma-  
piiriä rakennettiin huumorin sävyttämällä vuoroilla monikielisesti. Samoilla kielenaineiksilla leikiteltiin tyypillisesti pitkiä jaksoja, ja aineksia toisteltiin vain vähän muunnellussa muodossa. Muuntelu oli välillä kielellistä, välillä prosodista eli kohdistui ilmauksen äänenpainoihin ja intonaatioon. Monenlainen kielellä leikittely mahdollistaa kielenoppimisen. Huumorimoodin vallassa oppilaat tekevät omissa epämuodollisissa vuorovaikutuksessaan omalla tavallaan juuri sitä, mitä kielenopettaja

46 Esim. Lehtimaja 2012; Cekaite & Aronsson 2014; Routarinne & Ahlholm 2021.

47 Broner & Tarone 2001; Saharinen 2007.

heiltä pyytäisi muodollisella kielen oppitunnilla: tekevät puhealoitteita, toistavat opittuja kielenaineiksia, muuntelevat rakenteita, tarkkailevat merkityksiä ja harjoittelevat erilaisia ääntämystapoja. Laajemmasta näkökulmasta kierrättäminen liittyy metapragmaattiseen työstämiseen, jossa oppilaat sovittavat itseään erilaisten kielenkäyttäjien asemiin ja kokeilevat roolien ja tilanteiden aiheuttamaa kielellistä vaihtelua.

### Luvussa 7 käytetyt litterointimerkit

EET	puhuja
nyökkää	eleet kirjataan harmaalla tekstillä
ebb	toisen osallistujan puheen aikana eleitä tuottava osallistuja
>älä<	ympäröivää puhetta nopeampi puhe
ÄLÄ	ympäröivää puhetta äänekkäämpi puhe
°älä°	ympäröivää puhetta hiljaisempi puhe
@älä hohhe@	muunneltu puhetapa
fäläf	nauraen tuotettua puhetta
ä(h)lä	naurua sanan keskellä
kheh, hih	erilaisia nauruääniä
↑	puheäänän sävelkorkeuden nousu
↓	puheäänän sävelkorkeuden lasku
(.)	lyhyt tauko, 0.2 sekuntia lyhyempi
(2.0)	tauko sekunteina
=nii	ilman taukoa edelliseen puheeseen liittyvä puhe
joo=	ilman taukoa seuraavaan puheeseen liittyvä puhe
?	nouseva loppusävelkulku
[	päällekkäispuheen alkamiskohta
[	puheen kanssa päällekkäisen eleen alkamiskohta
((rivejä poistettu))	litteroijan merkintöjä



## Lähteet

- Broner, Maggie A. & Elaine E. Tarone (2001) Is it fun? Language play in a fifth-grade Spanish immersion classroom. *The Modern Language Journal* 85:3, 363–379.
- Cekaite, Asta (2007) A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. *The Modern Language Journal* 91:1, 45–62.
- Cekaite, Asta & Karin Aronsson (2004) Repetition and joking in children's second language conversations: Playful recyclings in an immersion classroom. *Discourse Studies* 6:3, 373–392.
- Cekaite, Asta & Karin Aronsson (2005) Language play: A collaborative resource in children's L2 learning. *Applied Linguistics* 26:2, 169–191.
- Cekaite, Asta & Karin Aronsson (2014) Language play, peer group improvisations, and L2 learning. Teoksessa Asta Cekaite, Shoshana Blum-Kulka, Vibeke Grover & Eva Teubal (toim.) *Children's peer talk: Learning from each other*. Cambridge: Cambridge University Press, 194–213.
- Engeström, Yrjö (1982) *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki: Valtiovarainministeriö.
- Goffman, Erving (1981) *Forms of talk*. Oxford: Blackwell.
- Gustafsson, Miina (2014) ”Opettaja, saaks sanoa?": Pitkittäistutkimus suomi toisena kielenä -oppilaiden oma-aloitteisesta suomen kielen käytöstä alakoulun perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Heinonen, Pilvi (2017) *Evaluoointi opettajan vuorovaikutustoimintana: Osallistujuiden ulottuvuudet luokkahuoneessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Jones, Rod & Joanna Thornborrow (2004) Floors, talk and the organization of classroom activities. *Language in Society* 33, 399–423.
- Koskenniemi, Matti & Kaisa Häinen (1970) *Didaktiikka lähinnä peruskoulua varten*. Keuruu: Otava.
- Krashen, Stephen (1982) *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lehtimaja, Inkeri (2006) Oppilaiden välinen kiusoitteilu luokkahuoneessa. Teoksessa Salla Kurhila & Anne Mäntynen (toim.) *Tunnetta mukana: Kirjoituksia Jyrki Kalliokosken 50-vuotispäivän kunniaksi*. Kieli 17. Helsinki: Helsingin yliopisto, Suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos, 55–73.
- Lehtimaja, Inkeri (2008) Toisen oppilaan vuoron kierrätys S2-luokkahuoneessa. Teoksessa Johanna Tanner & Marja Kokkonen (toim.) *Suomenopetus, kielitaito ja tutkimus*. Kakkoskieli 6. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos, 21–38.
- Lehtimaja, Inkeri (2012) *Puheen suuntia luokkahuoneessa: Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lenke, Jay (1990) *Talking science: Language, learning and values*. New York: Ablex Publishing Corporation.
- LS-aineisto. Long Second: Suomen kielen kehittyminen alakoulun valmistavalla luokalla (2011–2016). Koneen Säätiö ja Helsingin yliopisto. <https://blogs.helsinki.fi/kielen-ja-kirjallisuuden-didaktiikan-tutkimus/tutkimushankkeet/long-second/> (haettu 23.2.2023).
- Ochs, Elinor & Bambi Schieffelin (1984) Language socialization: Three developmental stories. Teoksessa Richard A. Shweder & Robert A. Levine (toim.) *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 276–320.
- Opetushallitus (2015) *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetus suunnitelman perusteet 2015*. Opetushallituksen määräys 57/011/2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2017) *Perusopetukseen valmistava opetus*. Esitemateriaali. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen-valmistava-opetus.pdf> (haettu 12.2.2023).
- Routarinne, Sara & Maria Ahlholm (2021) Developing requests in multilingual classroom interaction: A case of second language development in middle childhood. *Applied Linguistics* 42:4, 765–790.

- Saharinen, Katariina (2007) Huumoria koulussa: Kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilaan virheisiin. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 261–287.
- Sahlström, Fritjof (1999) *Up the hill backwards: On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Savijärvi, Marjo (2011) *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen: Keskustelunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Seppänen, Eeva-Leena (1998) Osallistumiskehikko. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 156–176.
- Soininen, Mikael (1907) *Opetusoppi I–II*. Helsinki: Otava.
- Tainio, Liisa (2007) Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 15–58.
- Tainio, Liisa (2008) Toisten puhujien matkiminen luokkahuoneessa. Teoksessa Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa: Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 146–164.
- Tainio, Liisa (2016) Kiusoittelun kielioppi: Nuorten elämää luokkahuoneissa. Teoksessa Anna Solin, Johanna Vaattovaara, Niina Hynninen, Ulla Tiililä & Taru Nordlund (toim.) *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa*. AFinLAN vuosikirja 2016 vol. 74. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 20–24.
- Wong-Fillmore, Lily (1979) Individual differences in second language acquisition. Teoksessa Charles J. Fillmore, Daniel Kempler & William S.-Y. Wang (toim.) *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press, 203–228.

### III

## Monikielistä matematiikkaa



# 8 Matematiikan monet kielet

**Päivi Portaankorva-Koivisto**

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta matematiikkaa opitaan yhtä aikaa kognitiivisesti ja sosiaalisesti siten, että hahmottamisen ja toiminnan tavat ovat aina myös kulttuurisidonnaisia. Matematiikan akateeminen lukutaito (*literacy*) tarkoittaakin matemaattisen osaamisen (*proficiency*) lisäksi myös matemaattisten käytäntöjen (*practices*) ja matemaattisen diskurssin (*discourse*) hallitsemista. Matematiikkaa monikielisesti voi siis yhtäältä tarkoittaa matemaattista ilmaisua, jolloin monikielisyys syntyy erilaisista matematiikan representaatioista, tavoista kuvata ja ilmaista matematiikkaa. Toisaalta matematiikan monikielisyys syntyy luokkahuoneessa, jossa opetuksen kieli ja oppijoiden kotikielet tuovat moninaisuutta matemaattiseen diskurssiin ja matematiikkapuheeseen.

Käsittelen matematiikan oppimista yhtäältä matematiikan kieltä ja sen moni-ilmeisyyttä ja toisaalta matematiikan oppimistilanteisiin liittyviä kielellisiä haasteita tarkastellen. Helposti oletamme matematiikan universaaliksi kieleksi ja näemme sen symbolisen luonteen, emmekä havaitse matematiikan kieleen liittyviä muita ilmentymiä. Aineistoesi-merkkien avulla havainnollistan matematiikan oppitunnin kieliä ja matematiikan käsitteellistä ja menetelmällistä ymmärtämistä erityisesti monikielisessä oppimisympäristössä.

Koska tutkimustavoitteenani on laajasti ymmärtää matematiikan oppimisen ja kielen yhteyksiä, olen valinnut esimerkkinä kolmesta erilaisesta aineistosta. Opettaja-haastattelut, luokkahuonehavainnointi ja tutkimusta varten luotu kokeellinen asetelma antavat kukin erilaista tietoa matematiikan kielen oppimisesta. Haastatteluaineisto sisältää maahan-

muuttajaoppilaitten kanssa työskentelevien S2-opettajan ja erityisluokanopettajan kokemuksia työstään. Luokkahuoneaineisto on peräisin Vastaantulo-hankkeesta ja siinä oppilaat työskentelevät matematiikan tunnilla toistensa kanssa keskustellen. Kokeellinen asetelma on Maria Ahlholmin<sup>1</sup> kanssa yhdessä kirjoittamastamme artikkelista, jonka eräissä aineistossa Inna ja Polina (pseudonyymejä) ratkoivat PISA-tehtäviä suomeksi ja venäjäksi.

Matematiikka on jaettu ideoita, kykyä muotoilla, käyttää ja tulkita tilanteita matemaattisesta näkökulmasta. Matematiikan akateeminen lukutaito rakentuu matemaattisen osaamisen lisäksi matemaattisten käytäntöjen ja matemaattisen diskurssin hallitsemisesta.

## Matematiikan taito

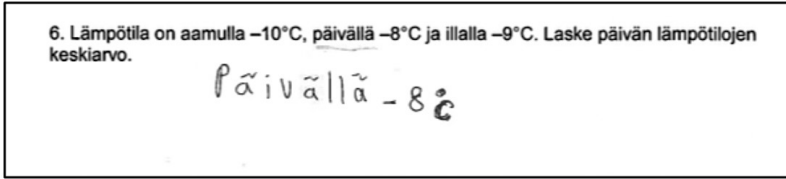
Matematiikan taidosta tai pätevydestä puhuttaessa viitataan usein Kilpatrickiin, Swaffordiin, ja Findelliin,<sup>2</sup> jotka ovat jakaneet matematiikan taidon viiteen osa-alueeseen: käsitteelliseen ymmärtämiseen, menetelmälliseen sujuvuuteen, strategiseen kompetenssiin, mukautuvaan päättelyyn ja yritteliäisyyteen. Näistä käsitteellinen ymmärrys liittyy matemaattisten käsitteiden, operaatioiden ja niiden välisten suhteiden ymmärtämiseen. Menetelmälliseen sujuvuuteen he yhdistävät joustavuuden, tarkkuuden, tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden. Strateginen kompetenssi kuvaa kykyä muotoilla, esittää ja ratkaista matemaattisia ongelmia. Mukautuvassa päättelyssä on kyse loogisesta päättelykyvystä, oman ajattelunsa reflektoinnista, kyvystä selittää ja perustella. Lopuksi tarvitaan vielä yritteliäisyyttä, kykyä nähdä matematiikka hyödyllisenä ja arvokkaana, ahkeruutta ja periksiantamattomuutta ja uskoa omiin kykyihin.

Matematiikan osaaminen voidaan määritellä myös käsitteellisen tiedon ja menetelmällisen tiedon vuoropuheluna.<sup>3</sup> Kun tehtävänä on esimerkiksi laskea kolmen luvun keskiarvo, tehtävän voi suorittaa joko turvautuen menetelmätietoon tai käsitetietoon. Jos osaa keskiarvon

1 Ahlholm & Portaankorva-Koivisto 2018.

2 Kilpatrick ym. 2001, 116–117.

3 Hiebert & Lefevre 1986, 3–8; Rittle-Johnson & Alibali 1999, 175–176.



**Kuvio 1:** Onko keskimäinen arvo yhtä kuin keskiarvo? (ote Vastaantulo-aineistosta 2019).

kaavan, kuvion 1 tehtävän lämpötilat lasketaan yhteen ja jaetaan jakson havaintoarvojen lukumäärällä. Näin saa tehtävän ratkaistuksi, mutta ei ehkä osaa vastata kysymykseen mikä vaikutus olisi, jos mittauksia olisi tehty tunnin välein. Jos taas ymmärtää keskiarvon käsitteen eli mikä olisi lämpötila, jos se tasattaisiin kaikille jakson päiville yhtä suureksi, pystyy pohtimaan esimerkiksi sitä, mitä päivälämpötilan pitäisi olla, jos iltalämpötila on kolme astetta alempi, mutta keskiarvo silti sama.

Oppilaan vastaus kuviossa 1 ei tällaisenaan anna meille tietoa siitä, onko hän ymmärtänyt keskiarvon käsitteellisen merkityksen ja onko hänellä menetelmällistä osaamista laskea se annetuista tiedoista. Tässä tapauksessa vastaus kertoo siitä, että sana keskiarvo sekoittuu keskimäiseen arvoon. Tehtävästä onkin tullut matematiikan kielellistä osaamista edellyttävä tehtävä.

Matematiikka on formaali tiede ja sen lauseiden esittämisessä tarvitaan käsitteitä. Esimerkiksi ympyrän määritelmä on: ”Ympyrä on niiden tason pisteiden joukko, joiden etäisyys annetusta pisteestä  $O$  on vakio  $r$ . Pistettä  $O$  kutsutaan ympyrän keskipisteeksi ja etäisyyttä  $r$  ympyrän säteeksi.” Matematiikan käsitetieto sisältääkin joukon kuhunkin matematiikan alaan linkittyviä käsitteitä, niiden määritelmiä ja suhteita. Matematiikan menetelmätieto taas sisältää symboleja, algoritmeja, proseduuria ja sääntöjä. Kun opimme uusia käsitteitä, tarvitsemme menetelmiä, joiden avulla voimme operoida uusilla käsitteillä. Oppilaan käsitetiedon ja menetelmätiedon välistä yhteyttä kuvaa hyvin seuraava: mikäli oppilaan käsitetieto on vahvempi kuin menetelmätieto, hän saattaa kokea ymmärtävänsä matematiikkaa, mutta ei silti osaa ratkaista tehtäviä. Mi-

käli taas hänen menetelmätietonsa on vahvempi kuin käsitetieto, oppilas ratkaisee tehtävän ja saa vastauksen, mutta ei ymmärrä mihin ratkaisu perustui.<sup>4</sup> Mutta mitä sitten, jos oppilaan kotikieli onkin jokin muu kuin opetuksen kieli?

Kun opettelemme matemaattisia käsitteitä, otamme haltuun varsinaisen käsitteen lisäksi sille tyypilliset esimerkit ja käsitettä luonnehtivat ominaisuudet. Tarkastellaan esimerkiksi geometrista käsitettä symmetria, joka on Yhdysvaltojen matematiikan opettajien järjestön National Council of Teachers of Mathematics<sup>5</sup> mukaan yksi keskeisistä geometrian käsitteistä. Geometriseen käsitteen muodostumiseen voidaan löytää kolme reittiä.<sup>6</sup> Ensinnäkin voidaan tarkastella käsitteelle tyypillisiä esimerkkejä. Perhonen ja neliapila ovat esimerkkejä symmetrisistä kuvioista. Niitä tarkasteltaessa käsite kytkeytyy mielikuviin ja se tunnustetaan, kun nähdään muita käsitettä kuvaavia esimerkkejä. Tyypillisten esimerkkien avulla tulisi kuitenkin havaita esimerkeille yhteiset piirteet, joiden pohjalta sitten hahmotellaan käsitteen ominaisuuksia. Tämä edellyttää loogista päättelyä ja opittu käsite saattaa jäädä puutteelliseksi, jos yleisen ja erityisen erottaminen toisistaan koetaan vaikeaksi. Esimerkkejä muistuttavat virheellisetkin tapaukset hyväksytään silloin käsitteen sisälle kuuluviksi.

Toinen reitti geometrisen käsitteen oppimiseen on kuvailevien piirteiden ja ominaisuuksien reitti. Symmetrisessä kuviossa on havaittavissa kohta, jota pitkin taitettuna kuvion molemmat puolet ovat yhtäläiset. Kuvion ääriviivat ovat silloin molemmilla puolilla taitetta yhtä kaukana taitteesta (symmetria-akselista). Tällainen yksittäisiin, melko irrallisiinkin tietoihin perustuva käsitteen määrittely saattaa kuitenkin sekin kaivata käsitteen ymmärtämistä, varsinkin, jos ominaisuuksia ei kyetä kytkemään konkreettisiin esimerkkeihin.

Kolmas reitti geometrisen käsitteen oppimiseen on määrittelyn ohjaama käsitteenmuodostus. Suoran suhteen symmetrinen kuvio perustuu siihen, että kuvion jokaisesta pisteestä voidaan piirtää kohtisuora niin

4 Hihnala 2005, 28.

5 NCTM 2001.

6 Silfverberg 1999, 74–75, 83.



kutsuttua symmetria-akselia vastaan. Yhtä kaukana symmetria-akselista sen toisella puolella on piste ja näin kuvio peilautuu toiselle puolelle symmetria-akselia.<sup>7</sup> Jos opettaja kuitenkin jättää tämän ainoaksi tavaksi tutustua symmetriaan, niin todennäköisesti käsitteen käyttö jää oppilaan mielessä hyvin irralliseksi, eikä hän osaa määritelmien perusteella löytää ympäriltään esimerkkejä symmetriasta tai tuottaa itse symmetrisiä kuvioita. Käsitteen muodostamisessa tavoitellaan toki lopulta taitoa määrittellä matemaattisesti, mistä ilmiössä on kyse. Emme silti voi väheksyä arjen esimerkkeihin ja tyypillisiin mallikuvioihin perustuvia reittejäkään. Matemaattisen ajattelun tutkija David Tall<sup>8</sup> esittää matematiikan oppimisen tapahtuvan kolmen maailman avulla. Niistä ensimmäinen on keholinen maailma (*embodied world*). Se sisältää mielikuvamme ja yksilölliset käsityksemme matemaattisesta oliosta ja kehollisessa maailmassa jokin on totta, koska aistimme sen todeksi. Toinen maailma on symbolinen maailma (*proceptual world*). Silloin siirrymme toiminnallisesta matematiikasta matemaattiseen ilmaisuun ja käsitteistä matemaattiseen ajatteluun. Symbolisessa maailmassa jokin on totta, koska voimme osoittaa sen todeksi matemaattisin keinoin. Kolmas maailma on formaali maailma (*formal world*). Tässä maailmassa voimme ilmaista matemaattiset ideamme määritelmien, aksioomien ja rakenteiden avulla ja rakentaa uusia käsitteitä ja teorioita. Formaalisessa maailmassa jokin on totta, koska voimme todistaa sen oikeaksi. Tallin mukaan oppiessamme matematiikkaa kuljemme ristiin rastiin näissä kolmessa maailmassa.

Sen lisäksi, että opetuksessa pyritään käsitteelliseen ymmärrykseen, tavoitellaan myös menetelmällistä osaamista. Geometrian oppitunneilla opitaan mittaamaan ja peilaamaan kuvioita; löytämään symmetria-akseleita; etsimään, kuinka monta astetta kuvioita on käännetty; tutkimaan symmetriaa kääntämällä paperia, taittelemalla, kokeilemalla piirtää kuvioita koordinaatistoon ja sovittamalla niitä konkreettisesti päällekkäin.<sup>9</sup> Geometrisen osaamiseen liittyykin sekä taitoja hahmottaa, vertailla, suhteuttaa ja varioida kuvioita että tietoja siitä, miten niitä matemaatti-

---

7 Son 2006, 149.

8 Tall 2008, 7.

9 Son 2006, 149.

sesti merkitään, esitetään ja mitä tai miten niihin liittyviä ominaisuuksia mitataan ja lasketaan.<sup>10</sup>

Oppilaan menetelmällisen osaamisen havaitsemme helposti, sillä useimmat oppikirjojen tehtävät mittaavat sitä, mutta mistä havaitsemme käsitteellisen osaamisen? Matematiikan oppimisen ja opetuksen tutkija Judit Moschkovich<sup>11</sup> esittää, että käsitteellistä osaamista on, kun oppilas osaa kielentää osaamisensa eli selittää, mitä saatu laskun vastaus tarkoittaa. Oppilas tietää, miksi jokin menetelmä toimii ja osaa perustella, miksi saatu vastaus on oikein. Hän osaa myös yhdistää toisiinsa menetelmiä, käsitteitä ja erilaisia representaatioita kuten taulukoita, kuvioita, kuvaajia ja yhtälöitä. Oppitunneilla tulisikin olla mahdollisuuksia pohtia erilaisia ratkaisumenetelmiä ja kysyä miten- ja miksi-kysymyksiä.

Matematiikan akateeminen lukutaito ei kuitenkaan perustu ainoastaan kognitiiviseen näkemykseen matematiikasta. Jos matematiikka nähdään kapeasti vain kirjallisten tehtävien tekemisenä, niin silloin pitäydytään juuri kognitiiviseen näkemykseen ja unohdetaan, että matematiikkaan kuuluvat myös monet sille ominaiset käytänteet kuten mallintaminen tai perusteleminen, joita tulisi myös harjoitella. Nämä ovat erityisen tärkeitä silloin, jos pohdimme matematiikan oppimista monikielisesti.

## Matematiikan käytänteet

Vastasaapuneiden ryhmässä saattaa olla oppilaita, jotka selviävät matematiikan symbolikielellä kirjoitetuista tehtävistä hyvin. Tällainen tilanne saa meidät opettajina helposti uskottelemaan itsellemme, että matematiikka on universaali kieli, jota ymmärrämme äidinkielestä riippumatta.<sup>12</sup> Toki onkin paljon mekaanisia tehtäviä, jotka on mahdollista ratkaista, kun tuntee niiden edellyttämät laskustrategiat. Matemaattisen osaamisen kehittyminen edellyttää kuitenkin laskustrategioiden rinnalle käsitetietoa, määrittelytaitoja ja matemaattisia työskentelytapoja, ja ne vaativat sanallista ilmaisua, johon oppilaalla ei vielä ole valmiuksia.

10 Silfverberg 1999, 80.

11 Moschkovich 2015, 46.

12 Wilkinson 2018, 169.

Sä voisit olla niinku lahjakaskin siinä aineessa, mutta ku kieli ei riitä sen aineen hallintaan. Ja sitt mun mielestä matematiikassa tää erityisesti näkyy siinä, ett monesti ne tehtävät, jotka on laskutoimituksia tai selkeitä vaikka että sulla on niinku selkee lauseke, minkä sä lasket vaikka tai selkee kuvio geometriassa, minkä sä teet, ni ne onnistuu.

Laske kahden sivun summa ja tee tätä ja tätä. [...] Mä kutsun näitä niinku ähäkutti -tehtäviksi, että tavallaan sillä kielellä yritetään piilottaa se ehkä helpokin laskutoimitus. Kun sitä pyöritetään sitä lauseketta niin, että katsotaan, että huomaako se nää kaikki ilmaiset siinä. Ja se on äärettömän turhauttavaa.

(Erityisluokanopettajan haastattelusta 2020)

Moschkovich<sup>13</sup> teroittaa, että vastasaapuneiden on vaikea osoittaa matemaattista osaamistaan luokassa, jossa koulumatematiikka perustuu vain kielellisen, kognitiivisen osaamisen varaan ja jossa matemaattiset käytänteet ovat vähäisiä. Mutta mitä sitten ovat matemaattiset käytänteet? Matemaattisia käytänteitä ovat työtavat, joita matemaatikot oikeasti käyttävät ja joiden soisi olevan myös osa matematiikan oppitunneilla työskentelyä. Näitä ovat ongelmanratkaisu, järkeily, päättely, perustelu, mallintaminen, säännönmukaisuuksien ja säännöllisyyden etsiminen, rakenteiden tunnistaminen ja tilanteeseen sopivien strategioiden valitseminen.<sup>14</sup> Nämä saattavat vielä vaihdella matematiikan eri osa-alueiden mukaan: lukujonojen tarkastelussa säännönmukaisuuksien etsiminen on erityisen keskeistä, tilastotehtävissä tutkimme muun muassa säännöllisyyttä ja geometriassa punnitsemme erilaisten laskustrategioiden sopivuutta tilanteeseen. Joka tapauksessa matematiikan käytänteet edellyttävät vuoropuhelua, tilaa ajatella ääneen, keskustella, kokeilla ja tehdä havaintoja. Toisaalta tarvitaan tilaa tehdä päätelmiä ja ongelmanratkaisua itsekseen omalla ajattelun kielellään. Onkin toivottavaa, että matematiikan oppitunneilla opiskeltaisiin myös matematiikan käytänteitä. Nämä olisivat tilaisuuksia, joissa oppilaat voisivat työskennellä käyttäen

<sup>13</sup> Moschkovich 2015, 44.

<sup>14</sup> Moschkovich 2015, 44; Viro & Joutsenlahti 2018, 3.

omia äidinkieliään tai muita yhteisiä kieliään. Näihin työskentelyhetkiin sopivat kuvailevat eleet, piirroksot, matikkapuhe ja ohjauspuhe.

## Matemaattinen diskurssi

Matematiikan akateeminen lukutaito syntyy matematiikan käsitteellisten ja menetelmällisten taitojen sekä matemaattisten käytänteiden lisäksi matemaattisesta diskurssista. Usein luokkatilanteessa oppilaan kielelliset haasteet peittävät alleen hänen matemaattiset taitonsa ja hän ei ehkä saa tuotua ilmi matemaattisia oivalluksiaan. Meidän tulisikin nähdä matematiikkapuhe laajemmin ja sallia sen tueksi useita esitystapoja. Matematiikkapuhe ei perustu ainoastaan sanastoon.<sup>15</sup> Eleet, sopivien esineiden tai välineiden käyttäminen ja apupiirroksot eivät aina ole matematiikalle tyypillisiä, mutta havainnollistavat hyvin matemaattista ajattelua.

Matemaattisemmat representaatiot kuten taulukot, kuviot ja kuvaajat tai symbolit sen sijaan tukevat hyvin ymmärtämistä ja niiden oppiminen antaa lisää välineitä diskurssiin. Usein käytämme puheessamme käsitettä matematiikan kieli tai kielentäminen. Matemaattinen diskurssi on kuitenkin käsitteenä laajempi kuin matematiikan kieli. Matemaattinen diskurssi korostaa vuorovaikutusta ja on sekä multimodaalista että multisemioottista.<sup>16</sup> Tällä tarkoitamme, että matematiikassa käytämme useita viestintätapoja:<sup>17</sup> suullista ja kirjoitettua kieltä, kehon kieltä kuten liikkeitä, eleitä, katseita ja muita sanattoman vuorovaikutuksen keinoja. Matematiikassa hyödynnämme myös paljon visualisointeja kuten graafeja ja piirroksia sekä käytämme konkretisoinnin apuvälineinä toimintamateriaaleja ja opetusteknologiaa, joilla hahmottelemme matemaattisia tilanteita. Nämä kaikki muokkaavat ja antavat lisää mahdollisuuksia matemaattiselle keskustelulle.

Tarkastellaan kuitenkin aluksi matematiikan kieltä ja kielentämistä. Matematiikan kielen traditio on pitkä ja kulttuurisesti määräytynyt. Sen eräs keskeinen erityispiirre on tiiviys. Elegantti matematiikan kieli on tiivistä ja pikkutarkkaa. Siinä pyritään yksiselitteisyyteen ja minimoimaan

15 Moschkovich 2013, 46.

16 Moschkovich 2015, 47.

17 Portaankorva-Koivisto 2010, 147, 172.

kaikki väärinymmärryksen mahdollisuudet. Esimerkiksi, kun määrittelimme vastaluvun, se liittyy lukujen yhteenlaskuun 'kaksi lukua, joiden summa on nolla, kutsutaan toistensa vastaluvuiksi'. Usein vastaluvun käsitettä kuitenkin opetetaan pikemminkin menetelmätietoon tukeutuen. Silloin korostetaan sitä, että vastaluku saadaan, kun etumerkki vaihdetaan toiseksi, esimerkiksi plus miinukseksi. Tai havainnollistetaan vastalukua lukusuoralla, jolloin vastalukuja ovat luvut, jotka ovat lukusuoralla yhtä kaukana nolasta, mutta sen eri puolilla.

Matematiikan kieleen liitetään yleensä myös matematiikan erityis-sanasto. Esimerkiksi kolmiulotteisen maailman oliosta, kuutiosta, voidaan nimetä särmit, kärjet ja tahkot. Nämä halutaan pitää erillään kaksiulotteisen maailman oliosta, neliöstä, jolla sen sijaan on sivut ja kulmat. Yksiulotteisen maailman olioillakin on omat nimityksensä. Esimerkiksi jana koostuu jonosta pisteitä ja sillä on alkupiste ja loppupiste.

Matematiikan sanasto on myös moniulotteista. Useisiin käsitteisiin liittyy myös jokin prosessi. Esimerkiksi 'tulo' tarkoittaa sekä itse prosessia eli luvun kertomista toisella luvulla  $a \cdot b$  että kertolaskun tulosta. Arkikielessä käsite tulo sen sijaan liittyy mielessämme moniinkin eri yhteyksiin. Voimme puhua lumen tulosta, perille tulosta ja ansiotulosta. Matematiikassa jotkin sanat saavatkin uuden, erilaisen merkityksen. Esimerkiksi itseisarvo, joka etiikassa tarkoittaa arvoa, jota ei tarvitse eikä voida perustella muilla arvoilla, tarkoittaa matematiikassa lukusuoralle merkityn pisteen etäisyyttä nolasta tai luvun suuruutta riippumatta sen etumerkistä. Itseisarvot saavat siis ainoastaan positiivisia arvoja. Jossain mielessä merkitykset ehkä vastaavatkin toisiaan.

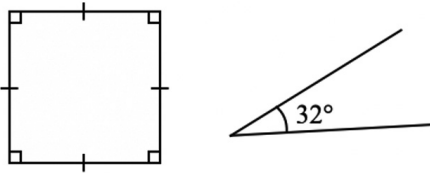
Matematiikan tehtäviin upotetaan matemaattisen sanaston lisäksi realistisuuden nimissä myös kulttuurista sisältöä. Jos tehtävänannossa puhuttaisiin vain suorakulmaisesta särmiöstä, jonka mitat ovat: pituus 7 cm, leveys 7 cm ja korkeus 20 cm, tehtävä olisi laskennallisesti selkeä. Mutta kun siihen yhdistetään arkielämän kulttuurisesti määräytyneitä esineitä, kuten maitopurkki, tehtävä monimutkaistuu.

Toinen [vaikeus] on niinku geometria, kun ne käsitteet liittyy kans siihen kieleen. Ja kun geometrinen hahmottaminen on semmonen selkee

oma osa-alueensa matikassa. [...] vaikka maitopurkki ja sitt sull on olukin siellä kotimaassa maitopussi [...] kun se kulttuurinen tausta ei pakosti oo aina sama. Ku sitä maitoo ei osteta kotiin ja koulussa se on siinä hanakoneessa. Ni mistä sä tiedät, mikä se maitopurkki on. [...] musta on tosi tärkeätä, että me tuodaan ne konkreettiset välineet, ett he voi niinku nähdä sen saman, mikä me nähdään täällä aivoissamme.

(Erityisluokanopettajan haastattelusta 2020)

Sanaston lisäksi matematiikan kieleen kuuluu symboleja, kuvia ja kuvioita. Kuviossa 2 pieni neliö monikulmion nurkissa ilmoittaa, että kulma on suorakulma eli  $90^\circ$  ja pieni viiva sivujen keskipisteissä tarkoittaa, että nämä sivut ovat keskenään yhtäpitkiä. Tässäkin huomaamme eron matemaattisen sanonnan yhtäpitkiä ja arkisen sanonnan yhtä pitkiä välillä.



**Kuvio 2:** Matemaattisia merkintöjä.

Matemaattiset kuvatkaan eivät välttämättä ole autenttisia (Kuvio 2). Vaikka terävä  $32^\circ$  kulma on piirretty noin 30-asteiseksi, sitä ei ole tarkoitettu tarkistaa mittaamalla vaan käsittelemme sitä laskuissa sellaisena.

Matematiikan kielellä on myös tietty rakenne, joka määräytyy matemaattisen päättelyn perusteella. Tämä rakenne näkyy selvimmin matemaattisissa todistuksissa, mutta myös tavoissa ilmaista jokin matemaattinen ajatus. Matematiikan oppikirjoissa muun muassa viljellään usein turhaltakin tuntuvia tarkkoja ilmaisuja. Jos kuviossa on koordinaatistoon piirretty kaksi pistettä, tehtävänanto todennäköisesti on: 'Piirrä suora, joka kulkee koordinaatistoon merkittyjen pisteiden A ja B kautta.' Todennäköisesti tehtävä ymmärrettäisiin täysin oikein, jos tehtävänantona olisi vain 'Piirrä suora pisteiden kautta.' Matematiikassa on vain

tapana ilmoittaa yksiselitteisesti, mitkä pisteet ovat kyseessä, mihin ne on merkitty ja miten suora tulisi tarkkaan ottaen piirtää. Näitä tapoja ilmaista matematiikkaa voidaan kutsua matematiikan kielen rekisteriksi.<sup>18</sup>

Matematiikan kielen rekisteriin voidaan lukea myös tuttuihin kertolaskuihin liittyvät tavat ilmaista. Jos kirjoitamme ’kaksi kertaa kolme’ symbolikielellä, se merkitään  $2 \cdot 3$ . Kertolasku voidaan ilmoittaa myös toistettuna yhteenlaskuna, jolloin se kirjoitetaan  $3 + 3$ . Tämä voitaisiin myös piirtää esimerkiksi kahtena kolmen kirjan pinona. ’Kaksi kertaa kolme’ voitaisiin sanoa myös ’kolme kahdesti’, mutta ei ’kaksi kolmesti’, sillä se kirjoitettaisiin yhteenlaskuna  $2 + 2 + 2$ . Ongelmalliseksi tämä tulee, kun oppilaan oma äidinkieli käyttääkin juuri päinvastaista tapaa kirjoittaa ja lukea. Usein tapa sanoa, kirjoittaa tai piirtää saattaa sekoittaa oppilasta ja rajoittaa myös matematiikan oppimista ja aritmetiikasta algebraan siirtymistä. Formaaliin matematiikkaan kuuluvat laskulait kuten kertolaskun vaihdantalaki ( $a \cdot b = b \cdot a$ ), kertolaskun liitântälaki ( $a \cdot (b \cdot c) = (a \cdot b) \cdot c$ ) ja kertolaskun osittelulaki ( $a \cdot (b + c) = a \cdot b + a \cdot c$ ) eivät enää ole samalla tavalla havainnollistettavissa ja niissä kirjoitusjärjestyksellä ei sinänsä ole enää väliä.

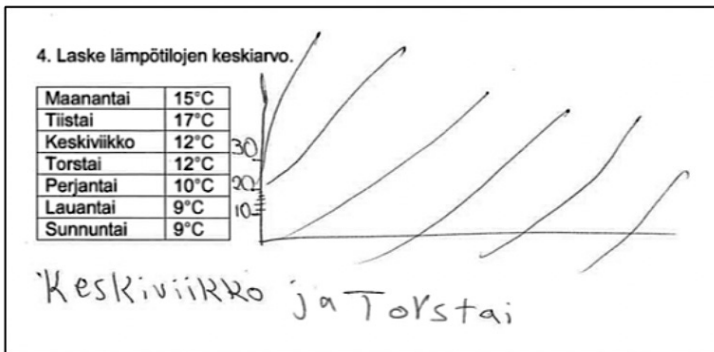
Sehän on myös rikkaus, ett jos joku ajatteleekin jollain eri tavalla vaikka sen kolme kertaa kaksi, ni ajatteleekin eri tavalla. Sehän tuo niinkun ihan uuden ajatuksen jollekin oppilaalle, aa ni tän voi tehdä näinkin. Ett uskalletaan ajatella niinku siitä suomalaisen peruskoulun ulkopuolelta pikkasen.

(Erityisluokanopettajan haastattelusta 2020)

Erilaiset rekisterit luovat kuitenkin jännitteitä matematiikan kielen käyttöön. Vastasaapuneilla oppilailla eivät pelkästään kotona käytettävät kielet ja koulun kieli eroa toisistaan, vaan myös puhekieli ja koulun kieli eroavat toisistaan ja lisäksi koulun kieli ja matematiikan kieli eroavat toisistaan. Näiden lisäksi formaali ja epäformaali matematiikan

<sup>18</sup> Wilkinson 2018, 169–170.

kieli eroavat toisistaan.<sup>19</sup> Informaalilla matematiikan kielellä tarkoitetaan tässä yhteydessä oppilaan kuvailua matemaattisesta ajattelustaan ja ideoistaan, joita hän ei vielä ole kyennyt ilmaisemaan matemaattisesti eksaktilla, formaalilla tavalla. Tästä hyvä esimerkki on kuvion 3 tehtävään liittyvä keskustelu (esimerkki 1). Tehtävässä Adib ja Raphael lukevat tehtävänannon, mutta eivät tunnista sanaa keskiarvo. Raphael pääättelee todennäköisesti, että kyse on lämpötiloista ja havainnollistaa ajatustaan lämpötilakäyrillä. Hän ehkä miettii, että annetut lukuarvot ovat keskiarvoja päivän lämpötiloista, mitä ne varmasti ovatkin. He selvittävät sanakirjasta sanan keskiarvo englanninkielisen vastineen (*mean* ja *average*) ja valitsevat sanan *average*, mutta tässä kohtaa käsitteen matemaattinen osaaminen ei vielä riitä ratkaisuun.



Kuvio 3: Lämpötilojen keskiarvo.

**Esimerkki 1:** Laske lämpötilojen keskiarvo

- 01 Adib laske lämpötilojen keskiarvo  
 02 Raphael keskiarvo (.) keskiarvo  
 03 Adib I think that it's like that ((näyttää paperille diagonaalista viivaa))  
 04  
 05 Raphael mm mm mm

<sup>19</sup> Barwell 2012, 315.



06 Adib	yeah
07 Adib	it's like that
08 Raphael	aa: ((näyttää kännykästä Adibille))
09 Adib	aa so what is
10 Raphael	what is ööm
11 Adib	but also
12 Raphael	the average
13 Adib	yeah yeah
14 Raphael	kakstoista
15 Adib	aa kakstoista <sup>20</sup>

Adibin ja Raphaelin ratkaisussa käy samoin kuin aiemmin kuviossa 1. Päädytään keskimmäisiin lukuarvoihin. Ennen lukua  $12^{\circ}\text{C}$  ovat luvut  $15^{\circ}\text{C}$  ja  $17^{\circ}\text{C}$  ja sen jälkeen luvut  $10^{\circ}\text{C}$  ja  $9^{\circ}\text{C}$ . Vastauksena ovat siis sekä keskiviikko että torstai.

Erytyssanaston ja rekisterin lisäksi matematiikan kielessä käytämme myös teknisiä termejä kuten sieventäminen, todistaminen, osoittaminen ja hahmotteleminen. Niillä kaikilla tarkoitetaan jotain tietynlaista matemaattista toimintaa. Todistamisessa käytetään aksioomia ja lauseita, formaalia matematiikkaa. Osoittamisessa riittää, että jokin väite osoittautuu oikeaksi manipulaation tai kokeilun tuloksena. Jos esimerkiksi revimme kolmion kulmat irralleen ja asettelemme ne rinnakkain, voimme osoittaa, että kolmion kulmien summa on  $180^{\circ}$  eli oikokulma. Hahmotteleminen tarkoittaa piirtämistä, jossa mittasuhteilla ja oikeilla mitoilla ei ole merkitystä. Lisäksi matematiikkaan liittyy muitakin tällaisia prosesseja kuten luokittelu ja järjestäminen, jotka tosin ovat samalaisia useillakin muillakin tieteenaloilla. Matematiikassa on myös omat vakiintuneet tapansa perustella ja selittää.

Matematiikan kielen rinnalla on jo pitkää puhuttu kielentämisestä.<sup>21</sup> Kielentäminen on työkalu oman ajattelun kuvaamiseen, kehittämiseen ja arviointiin. Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten pitkit-

<sup>20</sup> Rajamäki 2019, 39.

<sup>21</sup> Joutsenlahti & Rättyä 2015, 45.

täisarvioinnissa (vuosina 2005–2012)<sup>22</sup> seurattiin samoja oppilaita (N = 3 502) kolmannelta luokalta yhdeksännelle luokalle. Arvioinnissa huomattiin, että yksittäisten luokan aktiviteettien joukossa oli eräs tehokkaaksi osoittautunut tapa oppia. Kun valittiin se viidennes kouluista, joissa oppimista tapahtui eniten ja verrattiin sitä siihen viidennekseen, jossa muutosta oli vähiten ja verrattiin oppilaiden tunnistamia matematiikan oppitunnin työtapoja, erottui kolme tuntiaktiviteettia. Parhaisiin tuloksiin päästiin kouluissa, joissa matematiikan oppitunnilla pohdittiin, onko tehtävän vastaus järkevä, oppilaat neuvoivat toisiaan ja oppilaat selittivät muille, miten olivat tehvänsä ratkaisseet.

Sosiokulttuurisesta matematiikan oppimisen näkökulmasta matikka-puhe on yksi oleellisimmista. Erilaiset näkemykset, erilaiset keinot, erilainen ymmärrys käsitteistä ja menetelmistä ovat matematiikan oppimisen lähtökohta.<sup>23</sup> Moschkovich kysyy: ”Voiko monikielisessä luokassa käydä keskustelua, ovatko toiset kykenevämpiä siihen kuin toiset? Tulisiko keskustelemista edellyttäviä tehtäviä jopa vältellä?” Hän vastaa: ”Pikeminkin päinvastoin, opettajan kannattaa suosia tehtäviä, jotka herättävät keskustelua. Monikielisessä luokassa oppilaat voivat nimenomaan käydä matemaattista keskustelua, joka liittyy käsitteelliseen oppimiseen ja erilaisiin tulkintoihin. Tällaisissa tehtävissä on muutakin kuin vain numeroita, laskuja tai symbolien manipulointia. Ne herättävät käyttämään käsitteitä, edellyttävät matemaattisia käytänteitä, vaativat selittämään, perustelevaan, väittelemään ja käymään merkitysneuvottelua.” Parhaimmillaan jokaisella on tilaisuus testata ymmärrystään aiheesta. Monikielisessä luokassa tämä tarkoittaa myös, että jokaisella on mahdollisuus käyttää omaa äidinkieltään, joka on usein myös hänen ajattelunsa kieli.

Tää on se, mitä mä erityisluokanopettajana monesti nään, ett sitt kun mä pystyn käyttään vaikka avustajalla, vaikka sama venäjän kieli [...] semmonen erittäin hyvin osaava matemaattisesti, mutt kaikki vihkotehtävät, kaikki sanalliset, kaikki jää tekemättä, koska siinä on se suomen

22 Metsämuuronen 2013, 11.

23 Moschkovich 2009, 79; Barwell 2018, 161.

kieli ja se on niin heikko. [...] Mutt sitt ku mä käyn mun venäjänkielisen avustajan kanssa, ett voitte puhua venäjää, ett ne katsoo osaako ratkaista hän tehtävän, niin osaa ja ymmärtää ne taustat.

(Erityisluokanopettajan haastattelusta 2020)

Matikkapuhetta virittäviä tehtäviä ovat tehtävät,<sup>24</sup> joissa tulee tunnistaa se, joka ei kuulu joukkoon; puolesta ja vastaan väittämät; virheelliset tai puutteelliset ratkaisut, joita oppilaan tulee korjata tai täydentää; erilaisien ratkaisujen vertailu; määritelmät, joita tulee perustella; ilmiöt, joita tulee tunnistaa tai käsitteet, joihin tulee keksiä esimerkki. Monikieliset oppilaat saattavat olla – ja usein ovatkin – tällaisissa tehtävissä taitavia.<sup>25</sup> Lisäksi oppilaiden kotikieliset pohdinnat kehittävät nimenomaan käsitteellistä ymmärtämistä menetelmällisen osaamisen sijaan.<sup>26</sup> Opettajat vain saattavat arkailla niiden käyttöä ja pohtia, tulisiko pikemminkin opettaa matematiikkaa kehittääkseen oppilaiden suomen kielen taitoja kuin kehittääkseen matematiikan käsitteellistä ymmärtämistä.<sup>27</sup> Toinen syy olla käyttämättä tällaisia erilaisia tehtäviä on, että usein koetehtävillä kuitenkin mitataan menetelmällisiä taitoja ja ne edellyttävät oppilaalta suomenkielisiä käsitteitä. Kolmas syy on varmasti se, että oppikirjoissa tällaisia keskustelevampia tehtäviä näkyy vielä valitettavan harvoin. Sen sijaan oppikirjoissa on sanallisia tehtäviä.

## Matematiikan sanalliset tehtävät

Sanallisia tehtäviä käytetään matematiikan tunneilla kahdella tavalla: niiden avulla opiskellaan ongelmanratkaisua ja kytketään matematiikkaa arjen ilmiöihin.<sup>28</sup> Sanalliset tehtävät ovat tehtäviä, joissa vastataan yhteen tai useampaan kysymykseen käyttäen apuna tehtävässä annettua matemaattista informaatiota. Sanalliset tehtävät voidaan jakaa kahteen joukkoon: arjen sanallisilla sovellustehtävillä tutustutaan reaali maailman ongelmiin,

24 Osborne ym. 2004, 11–12.

25 Barwell 2012, 317.

26 Setati 2005, 460–461.

27 Fernandes 2020.

28 Verschaffel ym. 2000, 12–13.

keinotekoisilla sanallisilla tehtävillä harjoitetaan matematiikan menetelmiä. Monet menetelmiä harjoittavat tehtävät ovat tehtäviä, joita arkielämässä tuskin koskaan tarkasteltaisiin matematiikan avulla. Osuva esimerkki tällaisesta on tuttu lampaiden ja kanojen jalkojen ongelma. ”Miettien tilalla on kanoja ja lampaita, sekä lisäksi kissa ja koira. Yhteensä heillä on eläimiä 34 kappaletta. Kuinka monta kanaa ja lammasta Miettien tilalla on, kun eläimillä on jalkoja yhteensä 76?” Tehtävän avulla harjoitellaan yhtälöparin muodostamista, mutta kovin realistinen se ei ole.

Matematiikan sanallisten tehtävien kielelliset piirteet haastavat erityisesti syntaktisesta ja leksikaalisesta näkökulmasta.<sup>29</sup> Syntaktisessa mielessä monet lauseet ovat monimutkaisia, niissä on alisteisia ja sisäkkäisiä rakenteita, pitkiä substantiivifraaseja ja usein matematiikassa varsinkin passiivia. Leksikaalisesta näkökulmasta tehtävät sisältävät outoja sanoja ja sanontoja, ja sanoja, joiden merkitys matemaattisessa yhteydessä on eri kuin muussa kielenkäytössä. Sanaston jakaminen saattaa helpottaa monikielisiä oppijoita jossain tilanteissa, mutta se ei riitä näiden muiden kielellisten haasteiden tueksi. Tutkijat ovat kuitenkin tähdentäneet, että tehtäviä ei tule yksinkertaistaa, vaan oppilaita tulee auttaa pääsemään sisälle matematiikan diskurssiin. Sitä paitsi kaikkia morfeemeja ei välttämättä tarvitse ymmärtää erikseen ymmärtääkseen idean. Esimerkiksi kahde|n suora|n muodosta|ma|n kulma|n suuru|us aste|i|na.

Ja kaiken haastavinta mitä mä aattelen, paikallissijojen puutteellinen tieto. Jos opiskelija ei ymmärrä Maijalla, Maijalle, Maijalta tai lompakosta, lompakkoon, lompakossa, jos hän ei tajua näitä päätteitä, sitten hän ei ymmärrä sanallista tehtävää. [...] Venäjäksi on käydä mihin, se ei ole käydä missä.

(Suomi toisena kielenä opettajan haastattelusta 2020)

Kahteen osaan, kahdeksi, jaetaan kahdella, ett se taivutusmuoto, niin se on vaikeeta.

(Erityisluokanopettajan haastattelusta 2020)

29 Moschkovich & Scott 2013; Abedi & Lord 2001, 221.

Ratkoessaan sanallisia tehtäviä oppilaat usein vain poimivat lukuja tekstistä ja suorittavat niillä laskutoimituksia, joita kyseisellä oppitunnilla on harjoiteltu piittaamatta siitä, kuinka realistista se on.<sup>30</sup> Tähän on useita syitä. Ensinnäkin syynä on sanojen määrä. Oppilaat eivät välttämättä jaksa lukea pitkiä tehtävänantoja.

Juhlissa on näin ja näin monta ihmistä ja viidellä oli vihreät sukat ja keltaset sukat ja sitä rataa eteenpäin ja sitten kysytään, että kellä ei ollut sukkiä. [...] se on tosi vaikeeta, ku se kieli on niin vahvassa roolissa [...] mutt jos sen piirtää auki, niin se voi helpottua.

(Erityisluokanopettajan haastattelusta 2020)

Pitkien tehtävänantojen ohella sanallisiin tehtäviin liittyy usein muutaakin informaatiota kuten diagrammeja ja kuvioita, joita tulee tutkia samanaikaisesti. Nämä yhdessä toisaalta lisäävät kognitiivista kuormaa ja asioiden mielessä pitämistä, toisaalta taas kuvat saattavat selventää tehtävänannon niin, ettei tekstiä tarvitse juuri lukea.<sup>31</sup>

Ongelmanratkaisutaidot on vaikeita, koska siinä yleensä monesti se ongelma tulee sanallisesti. Sitte jos se on semmonen, ett pitää ratkaista jotain kuvioita, niin se yleensä onnistuu.

(Erityisluokanopettajan haastattelusta 2020)

Tehtävän kompleksisuus on toinen syy siihen, ettei sanallisten tehtävien tehtävänantoja lueta. Kyse ei välttämättä ole kielellisestä kompleksisuudesta,<sup>32</sup> vaan esimerkiksi siitä, osaako oppilas muotoilla tehtävän vastauksen kielellisesti onnistuneeseen muotoon. On myös huomattu, että kontekstin tuttuudella on merkitystä. Jos aihealue on itselle vieras, niin tekstin joukkoon mahtuu aivan vieraita käsitteitä ja oppilaan on vaikea hahmottaa tehtävässä esiteltyä tilannetta.<sup>33</sup> Oppimateriaaleissa saatetaan

<sup>30</sup> Dewolf ym. 2017, 348.

<sup>31</sup> Ahlholm & Portaankorva-Koivisto 2018, 96; Hoogland ym. 2018, 47.

<sup>32</sup> Ahlholm & Portaankorva-Koivisto 2018, 98–99; Bergqvist ym. 2018, 53.

<sup>33</sup> Piel & Schuchart 2014, 31.

yhdistää sanalliset tehtävät esimerkiksi konteksteihin kuten syntymäpäiväkutsut, huvipuistot tai eläintarhat,<sup>34</sup> jotka eivät kaikille oppilaille ole arkista todellisuutta. Myös tilasto- ja todennäköisyystehtävät ovat kielellisesti vaikeita.<sup>35</sup> Niissä on usein pitkiä sanoja ja teksti sisältää seurojen, yritysten ja henkilöiden nimiä. Tilastotehtäviin liittyy myös tarkkuutta lisääviä sanoja kuten *enemmän, yhteensä, varmuudella, täsmälleen, verrattuna, lainkaan* ja niin edelleen, joilla on tässä yhteydessä aivan erityinen merkitys. Niissä esiintyy myös sanontoja, joilla on erityinen, tekninen merkitys kuten *alle 10 vuotta, yhtä suuri kuin, useampana kuin* tai *joka vuosi viimeisten 10 vuoden aikana*.

PISA-esimerkkitehtävien joukossa<sup>36</sup> on tehtävä 36 Lomahuoneisto (PM962Q02, kursivointi kirjoittajan), jossa kerrotaan, että ”Lomavieraat ovat käyttäneet kyseistä huoneistoa viimeisten 10 vuoden aikana keskimäärin 315 päivää vuodessa.” Tähän liittyen on kolme oikein/väärin-väittämää.

- Voidaan sanoa *varmuudella*, että lomavieraat käyttivät lomahuoneistoa *täsmälleen* 315 päivänä *ainakin yhtenä vuonna viimeisten 10 vuoden aikana*. (oikea vastaus: väärin)
- Teoriassa on mahdollista, että lomavieraat käyttivät kyseistä huoneistoa *useampana kuin* 315 päivänä *joka vuosi viimeisten 10 vuoden aikana*. (oikea vastaus: väärin)
- Teoriassa on mahdollista, että *jonakin vuonna viimeisten 10 vuoden aikana* lomavieraat eivät käyttäneet *kyseistä huoneistoa lainkaan*. (oikea vastaus: oikein)

Inna ja Polina ratkaisivat tehtävän venäjän kielellä keskustellen. Väitteessä 1 he tarttuivat sanaan *täsmälleen* suomeksi, mutta koska Polina ymmärsi, että keskiarvo voi olla luku, joka ei ole mikään havaintoarvoista, hän päätteli vastauksen oikein.

34 Caligari ym. 2021.

35 Bergvall ym. 2016, 61–63.

36 Koulutuksen tutkimuslaitos <https://ktl.jyu.fi/fi/pisa/esimerkkitehtavia>

**Esimerkki 2:** Keskiarvo

- 01 Polina      Здесь можно ответить «нет», потому что в задании сказано, что пусть и 315 дней 10 лет подряд, но это в среднем. А тут именно сказано – täsmälleen, – что они прям ...  
*Tähän voimme vastata ”ei”, koska tehtävässä sanotaan, että vaikka se on 315 päivää 10 vuoden aikana, niin se on keskiarvo. Mutta tässä sanotaan, että – täsmälleen – että he täsmälleen...*
- 02 Inna        Как бы, это уже точно... Да, да.  
*Joo, se on totta ... kyllä, kyllä.*
- 03 Polina      Да. То есть – «нет».  
*Kyllä, siis – ”ei”.*

Toisessa väitteessä tärkeintä on havaita, että siinä oletetaan lomavieraiden käyttäneen huoneistoja joka vuosi useammin kuin 315 päivää. Silloin tuo luku 315 ei tietenkään olisi keskiarvo. Tätä Inna ja Polina eivät huomanneet ja vastasivat väitteeseen väärin.

- 04 Polina      Ну, мне кажется, в принципе ... То есть последние десять лет.  
*No, musta tuntuu periaatteessa... Se on viimeisten kymmenen vuoden aikana*
- 05 Inna        Ну, я поняла, да. Я просто соображаю сейчас, как ...  
*Joo, saan sen kyllä. Mietin nyt vain kuinka...*
- 06 Polina      То есть они использовали комнаты чаще, чем 315 дней. Нет, потому что в среднем они использовали только 315...  
*Toisin sanoen he käyttivät huoneita useammin kuin 315 päivänä. Ei, koska keskimäärin he käyttivät vain 315...*
- 07 Inna        А нет, подожди, это в среднем. То есть они могли в какие-то дни, допустим...  
*Ei, odota, se on keskimäärin. Toisin sanoen he voisivat jonakin päivinä sanoa...*

- 08 Polina        В какие-то дни.  
*Joitakin päiviä.*
- 09 Inna         Так что я бы ответила – «да».  
*Joten sanoisin kyllä.*
- 10 Polina        у, да. Тут да.  
*Joo. Tässä se on kyllä.*

Viimeinen väite testaa keskiarvon käsitettä vielä tapauksella, jossa jokin havaintoarvoista on nolla. Inna ja Polina eivät muista, mitä *lainkaan* tarkoittaa ja kysyvät apua opettajalta. Sana onkin välttämätön ratkaisun kannalta. Silti keskustelu harhautuu lopulta pohdintoihin eri huoneiden käytöstä, ja lopulta he vastaavat väitteeseen väärin.

- 11 Inna         Ну, да. Но это в среднем если считать, то да. Ну, как бы да.  
*No, kyllä. Kun tämä on laskettu keskimäärin, niin kyllä. Siis kyllä.*
- 12 Polina        Ну, в среднем, там же ... В среднем 315, то есть ... Я думаю, что и последний  
*No, keskimäärin se on ... Keskimäärin 315, se on ... Luulen, että viimeiseenkin voimme vastata kyllä.*
- 13 Inna         А-а, ну, да. Они могли меньше их использовать или наоборот больше.  
*No, kyllä. He voisivat käyttää niitä vähemmän tai päinvastoin enemmän.*
- 14 Polina        Ну, тут [по-фински читает задание] ... *lainkaan*.  
*Lainkaan – это, типа, никогда, или как-то так. Нет? No, tämä [lukee tehtävän suomeksi] ... lainkaan.*  
*Lainkaan – se on ei koskaan tai jotain sellaista. Ei?*
- 15 Inna         А я не помню, что значит.  
*En muista, mitä se tarkoittaa. [kysyy opettajalta, mitä lainkaan tarkoittaa ja opettaja vastaa, että se tarkoittaa ei koskaan.]*



16 Inna            То есть никогда.  
                       *Eli ei koskaan.*

Innan ja Polinan keskustelu toi esille myös yhden tärkeän havainnon. On tärkeää, että opettaja kykenee sanallistamaan käsitteitä toisin.<sup>37</sup>

## Aikaa matemaattisille ideoille

Matematiikka on aina matematiikkaa monikielisesti. Matematiikan kieli on moninaista, multimodaalista. Se on visuaalista ja verbaalista, numeraalista ja sanallista. Tärkeintä on matemaattinen idea ja sen jakaminen yhdessä toisten kanssa. Opettajilla tulisi vain olla varastossaan työmenetelmiä, joilla se saadaan näkyviin. Vastasaapuneiden luokassa opettajat kertovat oivalluksistaan, joilla he tukevat oppijoittensa matematiikan oppimista.

Jos ryhmässä on arabiankieliset oppilaat [...] lukusuunta on todella tärkeä. [...] Oli minulla yksi luku- ja kirjoitustaidoton opiskelija, joka aloitti. Sitten hän jäi pitkälle sairauslomalle, opiskeli itse, koska ihan oikeasti halusi. Se oppi lukemaan itsenäisesti, mutta se oppi lukemaan oikealta vasemmalle suomen kieltä. Aloitti aina alhaalta ja meni näin.<sup>38</sup> Uudelleen oppimiseen menee todella paljon aikaa. [...] Jos on tehtävänanto annettu ja se menee näin vaaka-asennoissa. Numero 1, numero 2, numero 3, numero 4, ei mene rivillä, vaan menee allekkain. Mitä tekee arabiankielinen, jolla on todella vahva oma äidinkieli ja puutteelliset taidot vielä suomen kielessä. Sehän tekee ohjeet alhaalta ylös.

Minulla oli tehty lukutikut. [...] Mä otin luokkaan kokeiluun. [...] Mehän tällä sitten opeteltiin ja peitettiin koko rivi ja sitten kun aina siirrettiin, avautui aina yksi kirjain, sitten toinen, kun nämä kaikki muut oli tuossa tikun takana.

(Suomi toisena kielenä -opettajan haastattelusta 2020)

37 Piippo & Portaankorva-Koivisto 2019, 2–3.

38 Konventionaalinen lukusuunta arabiassa on oikealta vasemmalle, mutta kuitenkin ylhäältä alas.

Tai siinä lukee, että lasketaan yhteen ja sitt siinä on se plus-merkki. Mulla on tämmösiä niinku tauluja seinällä, mihin mä kirjoitan ja he voi aina kattoo niitä. [...] tai ett mikä on neliö, mikä on ympyrä, mikä on pallo ni semmoset kuviot. [...] he voi suoraan siel sitä tarkistaa. Ett se ei oo mun mielestä minkäänlaista lunttaamista. [...] ett he selviytyis joissain asioissa itse, ett se tukee sitä lasta.

(Erityisluokanopettajan haastattelusta 2020)

Barwell<sup>39</sup> ehdottaa, että oppilaat laatisivat itse matematiikan sanallisia tehtäviä. Se helpottaa heitä ymmärtämään, miten tehtävät rakentuvat ja sen lisäksi he kykenevät hyödyntämään omia kokemuksiaan kirjoittaessaan tehtäviä. Opettajan ei aina tarvitse edes tietää, mitä nämä kokemukset ovat. Tehtävien laatiminen kehittää kielen oppimista tässä tapauksessa matematiikan kontekstissa. Tehtävien vertailu, muokkaaminen ja sen huomaaminen, miten tehtävät muuttuvat niitä muokattaessa, tarinan kirjoittaminen tehtävään tai tehtävän kuvittaminen ovat myös hyödyllisiä harjoitteita. Oppilaat voivat esimerkiksi kirjoittaa tehtävän uudelleen, niin että se sisältää tuttuja henkilöitä ja paikkoja, mutta sisältää silti matemaattisesti saman rakenteen.

Matematiikan opetuksen tutkijat Martínez ja Dominguez<sup>40</sup> ehdottavat, että opettaja tukisi kaikin tavoin oppilaiden kielellistä tuottamista. Keskustelua virittämään voidaan käyttää useita eri representaatioita, kuvia, taulukoita, kuvaajia, yhtälöitä ja toimintavälineitä. On tärkeää tasapainoilla kielen tarkkuuden ja merkityksen ymmärtämisen välillä ja siis oppilaiden kieliä kannattaa käyttää strategisesti hyväkseen. Oppilaiden matemaattiset ideat ovat tärkeämpiä kuin ilmaisu tai sanasto, josta voi lukea lisää tämän kirjan luvusta 9. Arkikielellä ilmaistu ratkaisu matemaattiseen ongelmaan kertoo oppilaan ongelmanratkaisukyvyistä ja loogisesta päättelystä ja ehkä myös kyvystä strategiseen oivallukseen, ja yhteisessä keskustelussa se muotoutuu vähitellen matemaattisempaan muotoon. Eräs tärkeimmistä näkökohdista on, ettei opettaja luovu haas-

39 Barwell 2009, 76–77; Barwell 2012, 316.

40 Martínez & Dominguez 2018, 2, 8; Erath, Prediger, Quasthoff & Heller 2018, 177.

tavista tehtävistä,<sup>41</sup> vaan kehittää oppilaittensa matematiikan akateemista lukutaitoa.

Se on niinku kahta oppimista päällekkäin. Se on sen kielen ja kulttuurin oppimista ja sitt se on vielä sen aineen oppimista.

(Erityisluokanopettajan haastattelusta 2020)

## Lähteet

- Abedi, Jamal & Carol Lord (2001) The language factor in mathematics tests. *Applied Measurement in Education* 14:3, 219–234.
- Ahlholm, Maria & Päivi Portaankorva-Koivisto (2018) The language factor – What exactly is it? Bilingual speakers of Russian and Finnish solving mathematical tasks. *Nordic Studies in Mathematics Education* 23:3–4, 101–123.
- Barwell, Richard (2009) Mathematical word problems and bilingual learners in England. Teoksessa Richard Barwell (toim.) *Multilingualism in mathematics classrooms: Global perspectives*. Bristol: Multilingual Matters, 63–77.
- Barwell, Richard (2012) Heteroglossia in multilingual mathematics classrooms. Teoksessa Helen Forgasz & Ferdinand Rivera (toim.) *Towards equity in mathematics education*. Berliini: Springer, 315–332.
- Barwell, Richard (2018) From language as a resource to sources of meaning in multilingual mathematics classrooms. *The Journal of Mathematical Behavior* 50, 155–168.
- Bergqvist, Ewa & Frithjof Theens & Magnus Österholm (2018) The role of linguistic features when reading and solving mathematics tasks in different languages. *The Journal of Mathematical Behavior* 51, 41–55.
- Bergvall, Ida & Jenny Wiksten Folkeryd & Caroline Liberg (2016) Linguistic features and their function in different mathematical content areas in TIMSS 2011. *Nordic Studies in Mathematics Education* 21:2, 45–68.
- Caligari, Laura & Eva Norén & Paola Valero (2021) Multilingual students working with illustrated mathematical word problems as social praxis. Teoksessa Anthony. A. Essien & Audrey Msimanga (toim.) *Multilingual education yearbook 2021: Policy and practice in STEM multilingual contexts*. Cham: Springer Nature, 175–194.
- Dewolf, Tinne & Wim Van Dooren & Lieven Verschaffel (2017) Can visual aids in representational illustrations help pupils to solve mathematical word problems more realistically? *European Journal of Psychology of Education* 32:3, 335–351.
- Erath, Kirstin & Susanne Prediger & Uta Quasthoff & Vivien Heller (2018) Discourse competence as important part of academic language proficiency in mathematics classrooms: The case of explaining to learn and learning to explain. *Educational Studies in Mathematics* 99:2, 161–179.
- Fernandes, Anthony (2020). The Language orientations of future mathematics teachers in the United States. *REDIMAT - Journal of Research in Mathematics Education* 9:1, 7–29.
- Hiebert, James & Patricia Lefevre (1986) Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. Teoksessa James Hiebert (toim.) *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1–27.

41 Moschkovich 2013, 49.

- Hihnala, Kauko (2005) *Laskutehtävien suorittamisesta käsitteiden ymmärtämiseen: Peruskoululaisen matemaattisen ajattelun kehittyminen aritmetiikasta algebraan siirryttyessä*. Jyväskylä studies in education, psychology, and social research 278. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hoogland, Kees & Birgit Pepin & Jaap de Koning & Arthur Bakker & Koeno Gravemeijer (2018) Word problems versus image-rich problems: An analysis of effects of task characteristics on students' performance on contextual mathematics problems. *Research in Mathematics Education* 20:1, 37–52.
- Joutsenlahti, Jorma & Kaisu Rättö (2015) Kielentämisen käsite ainedidaktisessa tutkimuksessa. Teoksessa Merja Kauppinen & Mirja Tarnanen (toim.) *Rajaton tulevaisuus: Kohoti kokonaisvaltaista oppimista*. Ainedidaktisia tutkimuksia 8. Helsinki: Helsingin yliopisto, 45–61.
- Kilpatrick, Jeremy & Jane Swafford & Bradford Findell (2001) *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- Koulutuksen tutkimuslaitos, PISA - Esimerkkitehtäviä. Jyväskylän yliopisto. <https://ktl.jyu.fi/pisa/esimerkkitehtavia> (haettu 23.2.2023).
- Martínez, José Manuel & Higinio Dominguez (2018) Navigating mathematics and language tensions in language immersion classrooms. *Teaching and Teacher Education* 75, 1–9.
- Metsämuuronen, Jari (toim.) (2013) *Perusopetuksen oppimistulosten pitkäjäsenarviointi vuosina 2005–2012*. Koulutuksen seurantaraportit 2013:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Moschkovich, Judit (2009) How language and graphs support conversation in a bilingual mathematics classroom. Teoksessa Richard Barwell (toim.) *Multilingualism in mathematics classrooms: Global perspectives*. Bristol: Multilingual Matters Press, 78–96.
- Moschkovich, Judit (2013) Principles and guidelines for equitable mathematics teaching practices and materials for English language learners. *Journal of Urban Mathematics Education* 6:1, 45–57.
- Moschkovich, Judit (2015) Academic literacy in mathematics for English learners. *The Journal of Mathematical Behavior* 40, 43–62.
- Moschkovich, Judit & Judith Scott (2013) *Linguistic complexity of assessment items*. Unpublished report to Smarter Balanced Assessment Consortium.
- National Council of Teachers of Mathematics (2001) *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics. <https://www.nctm.org/standards/> (haettu 23.2.2023).
- Osborne, Jonathan & Sibel Erduran & Shirley Simon (2004) Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching* 41:10, 994–1020.
- Piel, Sarah & Claudia Schuchart (2014) Social origin and success in answering mathematical word problems: The role of everyday knowledge. *International Journal of Educational Research* 66, 22–34.
- Piippo, Irina & Päivi Portaankorva-Koivisto (2019) Monikielinen käsitteenoppiminen valmistavassa opetuksessa: Esimerkinä matematiikka. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10:3.
- Portaankorva-Koivisto, Päivi (2010) *Elämyksellisyyttä tavoittelemassa: Narratiivinen tutkimus matematiikan opettajaksi kasvusta*. Acta Universitatis Tamperensis 1550. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Rajamäki, Silja (2019) Monikielinen käsitteenoppiminen matematiikassa: Tapaustutkimus yläkoulun valmistavalta luokalta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Rittle-Johnson, Bethany & Martha Wagner Alibali (1999) Conceptual and procedural knowledge of mathematics: Does one lead to the other? *Journal of educational psychology* 91:1, 175–189.
- Setati, Mamokgethi (2005) Teaching mathematics in a primary multilingual classroom. *Journal for Research in Mathematics Education* 36:5, 447–466.

- Silfverberg, Harry (1999) *Peruskoulun yläasteen oppilaan geometrinen käsitieto*. Acta Universitatis Tamperensis 710. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Son, Ji-Won (2006) Investigating preservice teachers' understanding and strategies on a student's errors of reflective symmetry. Teoksessa Jarmila Novotná, Hana Moraová, Magdalena Krátká & Nad'a Stehliková (toim.) *Proceedings of the 30th of the International Group for the Psychology of Mathematics Education 5*, 146–155. Praha: PME.
- Tall, David (2008) The transition to formal thinking in mathematics. *Mathematics Education Research Journal* 20:2, 5–24.
- Verschaffel, Lieven & Brian Greer & Erik De Corte (2000) *Making sense of word problems*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Viro, Elina & Jorma Joutsenlahti (2018) The starT project competition from the perspective of mathematics and academic literacy. *Education Sciences* 8:2, 67.
- Wilkinson, Louise C. (2018) Teaching the language of mathematics: What the research tells us teachers need to know and do. *The Journal of Mathematical Behavior* 51, 167–174.



# Käytännön kielipedagogiikkaa: Kielten limittäisyys matematiikan opiskelun tukena

**Maria Ahlholm & Silja Rajamäki**

Monikielisessä luokassa matematiikkaa pohditaan ääneen siirtyen kielestä toiseen. Tarkastelemme tässä tekstissä esimerkkien avulla, miten oppilaiden puheessa kielet limittyvät ja miten siirtymät kielestä toiseen liittyvät merkitysneuvotteluihin, joita oppilaat käyvät matematiikantunneilla.<sup>1</sup> Kielet voivat limittyä keskenään sanan, lauseen tai pidemmän puheenjakson jälkeen. Merkitysneuvotteluissa oppilaat tyypillisesti käyttävät monia kieliään saadakseen käsitteen merkityksen selvitettyä.<sup>2</sup> Sekä kielten limittäisyys että merkityksistä neuvottelemisen tukevat oppilaiden matematiikan opiskelua uudella kielellä.

Esittelemme neljä esimerkkiä, joissa kaikissa oppilaspari tekee yhteistä matematiikantehtävää. Heille on annettu vain yksi tehtäväpaperi ja yksi kynä, ja he vuorottelevat tehtävän kirjaamisessa mutta ratkaisevat jokaisen keskustelleen keskenään. Nimet on muutettu, mutta alkukirjain viittaa oppilaan vahvimpaan kieleen. Ensimmäisessä esimerkissä arabiankielinen Adib ja ranskankielinen Raphael lukevat suomenkielistä tehtävänantoa ja pohtivat vastaluvun käsitettä suomeksi ja englanniksi.

## **Esimerkki 1:** Vastaluku

01 Adib                    vähennä luvusta kaksi luvun kakstoista vastaluku (.)

02                         miinus kakstoista

---

1     Esimerkit ovat peräisin Vastaantulo-aineistosta, ks. Ahlholm & Lankinen (toim.) 2021.

2     Rajamäki 2019, 35, 47.

- 03 Adib            wait wait wait  
 04 Raphael        wha:t  
 05 Adib            luvun kakstoista vastaluku  
 06 Raphael        ?? nopeesti  
 07 Adib            luvun vastaluku tarkoittaa miinus kakstoista  
 08 Raphael        joo:  
 09 Adib            se on miinus kakstoista  
 10 Raphael        vastaluku aa: joo joo  
 11 Adib            on miinus  
 12 Adib            just no problem (.) it's correct  
 13 Raphael        okei ((nauraa))  
 14 Adib            no it's  
 15 Raphael        ((kirjoittaa))  
 16 Adib            it's a plus  
 17 Raphael        mut vastaluku on miinus

Katkelmassa Adib lukee tehtävää ja Raphael toimii kirjurina. Alussa Adib toistelee tehtävänannon osia (r. 01). Tehtävässä pyydetään luvun kaksitoista vastalukua, ja Adib tuottaa siihen heti vastausehdotuksen (r. 02), mutta katkaisee ratkaisunsa englanninkielisellä mietintäilmauksella (r. 03). Kielenvaihto saa Raphaelin heti vastaamaan englanniksi (r. 04), ja Adib toistaa ongelmallisen kohdan (r. 05) hakien määritelmää termille vastaluku (r. 07) ”luvun vastaluku tarkoittaa miinus kakstoista”. Tästä kohdasta voi katsoa merkitysneuvottelun varsinaisesti alkavan, koska vasta Adibin määritelmäehdotuksen jälkeen myös Raphael alkaa osallistua termin pohdintaan (r. 08, 10). Adib kuittaa yhteisymmärryksen löytymisen jälleen englanniksi. Keskustelu jatkuu englanniksi (r. 12–16), kunnes Raphael lopuksi toistaa suomeksi merkitysneuvottelun tuloksen ”vastaluku on miinus” (r. 17). Matemaattisesti ajatellen vastaus on epätäydellinen, mutta tehtävän kontekstissa ratkaisu toimii.

Jos oppilailta on yhteinen ensikieli ja he opettelevat yhdessä uutta kieltä, siirtymiä tapahtuu paljon varsinkin opeteltavasta kielestä ensikiellelle ja pääosa kommunikaatiosta rajoittuu helposti ensikiellellä käytäväksi – erityisesti uuden kielen opettelu alkuvaiheessa. Yhteistä en-



sikieltä on luonnollista käyttää uudella kielellä opiskelun tukena, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

**Esimerkki 2:** Kuinka paljon?

- 01 Abiir           ((lukee tehtävänannon ääneen suomeksi))  
 02 Abiir           šunu ya'ni kuinka?  
                     *mitä tarkoittaa kuinka?*  
 03 Asma           ya'ni 'addēš!  
                     *se tarkoittaa kuinka paljon!*  
 04 Abiir           šgad čān 'adad al-flūs  
                     *kuinka paljon oli rahan määrä*  
 05 Asma           paljon ya'ni ktīr  
                     *paljon tarkoittaa paljon*

Arabiankielisten Asman ja Abiirin keskustelussa Abiir tiedustelee kysymyssanan merkitystä Asmalta (r. 02) arabiaksi. Suomea enemmän osaava Asma kääntää (r. 03). Abiir tekee koekäännöksen (r. 04), jota Asma vielä täydentää adverbien 'paljon' arabiankielisellä vastineella (r. 05).

Yhteisen ensikielen puuttuessa oppilaat siirtyvät useamman kielen välillä ja rakentavat näin merkityksiä matematiikan käsitteistä. Opiskelutapa vaikuttaa merkitysneuvottelujen määrään. Oppilaille annettavat yhdessä ratkottavat sanalliset tehtävät ja tehtävät, joissa oppilaiden tulee selittää omaa ajatteluaan toisille saavat aikaan paljon matematiikkapuhetta ja sen myötä siirtymiä ja merkitysneuvotteluja, kuten seuraavassa esimerkissä.

**Esimerkki 3:** Keskiarvo

- 01 Adib           laske lämpötilojen kes- keskiarvo  
 02 Raphael       kesiarvo (.) kesskiarvo  
 03 Adib           I think that it's like that  
 04                ((näyttää paperille diagonaalista viivaa))  
 05 Raphael       mm mm mm  
 06 Adib           yeah  
 07 Adib           it's like that

Katkelmassa Adib ja Raphael neuvottelevat sanan keskiarvo merkityksestä. Heillä on edessään paperilla joukko lämpötiloja, joiden keskiarvo heidän pitäisi laskea. Itse merkitysneuvottelu jatkui pitkään, mutta tästä katkelmasta käy ilmi, kuinka he molemmat toistavat neuvoteltavana olevaa käsitettä (r. 01, 02) ja prosessoivat sitä puhumalla englanniksi, joka on heidän keskinäinen käyttökielensä (r. 03–07). Merkitysneuvotteluun osallistuvat myös paperille piirretty kuvio ja numerot, joita oppilaat aktiivisesti tutkivat. Kielten välillä siirtyminen yhden sanan ajaksi saattaa johtua siitä, että oppilas ei tiedä matematiikan käsitettä (kuten keskiarvo) kielellä, jolla tehtäviä tehdään. Esimerkin 3 kuvaamassa tilanteessa kumpikaan oppilaista ei osannut myöskään englanniksi ilmaista, mitä keskiarvolla tarkoitetaan. Silti englanti oli heidän yhteinen prosessointikielensä, joka edesauttoi tehtävän ratkaisua. Puheen lisäksi oppilaat neuvottelivat elein. Sanan osoittaminen (r. 04) toiselle oppilaalle ja näin sanan vahvistuksen saaminen oppilaan ensikielellä tai muulla käyttökielellä voi auttaa ratkaisemaan koko matemaattisen tehtävän. Välillä tehtävän eteenpäin saamiseksi riittää yhden keskeisen käsitteen ymmärtäminen ja tämä mahdollistaa oppilasta ratkaisemaan tehtävän.<sup>3</sup> Matematiikkapuheen ja matematiikan kielentämisen harjoittelu on tärkeää myös siksi, että oppilaiden taitotasot eri kielissä voivat rajoittautua eri osa-alueille. Oppilas, joka ei ole käynyt ensikielellään koulua, voi osata matematiikan käsitteistön vain suomeksi. Siitä huolimatta on tärkeää, että hän pääsee kielentämään matemaattista ajatteluaan myös äidinkielellään, sillä oppilas voi tarvita ongelman prosessointiin useampaa kieltään, jotta saa tehtävän ratkottua.<sup>4</sup>

Äänen työparin kanssa käytävät matematiikan merkitysneuvottelut ovat tärkeä työtapo, johon oppilaat kannattaa totuttaa. Ytimekkäimmillään merkitysneuvottelu voi olla yhden oppilaan julkinen minimonologi (esimerkki 4).

3 Ahlholm & Portaankorva-Koivisto 2018, 90; Rajamäki 2019, 41.

4 Rajamäki 2019, 36, 42, 46.

**Esimerkki 4:** Vähennä

01 Raphael vähennä

02 Raphael vähennä eikö se ole miinus?

Esimerkissä 4 Raphael esittää implisiittisen kysymyksen vähennä-verbin merkityksestä kokonaan suomeksi.

Merkitysneuvottelut kietoutuvat tiiviisti yhteen kielten limittämisen kanssa, koska merkitysten pohtiminen on ääneen ajattelua ja ajatteluun tarvitaan kieltä. Siirtymistä kielten välillä tapahtuu luonnostaan merkitysneuvotteluiden aikana, sillä merkitysneuvotteluissa oppilaat käyttävät hyödyksi kaikkia kielellisiä resurssejaan rakentaakseen merkityksiä. Esimerkiksi käsitteet *kuukauden* ja *viikon aikana* ovat ajanmääreitä, joiden merkitys uudella kielellä voi aueta oppilaille merkitysneuvottelun aikana.<sup>5</sup> Ajanmääreet ovat osa matemaattista rekisteriä ja ovat näin ollen tärkeitä matematiikan ymmärtämiseksi.<sup>6</sup>

Merkitysneuvottelun aikana oppilailla on mahdollisuus käyttää hyödyksi kaikkia kieliään rakentaakseen merkityksen matematiikan käsitteille, jotka ovat tehtävän teon kannalta oleellisia. Sekä siirtymät että merkitysneuvottelut saavat aikaan paljon matematiikkapuhetta, joka on tärkeää matematiikan opettelussa uudella kielellä. Kun oppilas opettelee kielentämään matematiikkaa, hän selittää samalla omaa ajatteluaan. Opettajalle oppilaiden ääneen ajattelun seuraaminen antaa korvaamattonta tietoa oppilaan kielellisten ja matemaattisten taitojen kehityksestä. Opettaja voi ääneen ajattelun aikana antaa oikea-aikaista tukea ja korjata virheellisiä käsityksiä. Vain oppilaiden ajattelun kehitystä seuraamalla on mahdollista suunnata ja kohdentaa omaa opetustaan mielekkäällä tavalla.

5 Rajamäki 2019, 50.

6 Wilkinson 2018, 170, 172.

## Lähteet

- Ahlholm, Maria & Ninni Lankinen (toim.) (2021) Vastaantulo – Meeting in the middle 2017–2019. Valmistavaa opetusta tutkivan ja kehittävän hankkeen blogi. Helsingin yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/> (haettu 23.2.2023).
- Ahlholm, Maria & Päivi Portaankorva-Koivisto (2018) The language factor – What exactly is it? Bilingual speakers of Russian and Finnish solving mathematical tasks. *Nordic Studies in Mathematics Education* 23:3–4, 101–123.
- Rajamäki, Silja (2019) Monikielinen käsitteenoppiminen matematiikassa: Tapaustutkimus yläkoulun valmistavalta luokalta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Wilkinson, Louise C. (2018) Teaching the language of mathematics: What the research tells us teachers need to know and do. *The Journal of Mathematical Behavior* 51, 167–174.

# 9 Matematiikan tiedonalan kielen, oppimisen ja opettamisen multimodaalisuus

Niina Lilja

Jokaisella tieteen- ja tiedonalalla on omat kielikäytänteensä. Ne koostuvat paitsi alalle ominaisesta sanastosta myös sille tyypillisistä diskursiivikäytänteistä eli esimerkiksi siitä, miten argumentaatiota rakennetaan ja miten syys- ja seuraussuhteita esitetään.<sup>1</sup> Kielellä on merkitystä myös matematiikassa, aivan erityisesti matematiikan oppimisen ja opettamisen käytänteissä. Tämä merkitys on käynyt entistä selvemmäksi monikielisten matematiikan oppijoiden määrän lisääntyessä.<sup>2</sup>

Tarkastelen tässä matematiikan tiedonalan kielen multimodaalisuutta. Tarkoitan tiedonalan kielellä oppiaineelle tyypillistä kieltä, joka muotoutuu toisaalta taustalla olevan tieteenalan ja toisaalta opettamisen ja oppimisen käytänteiden kautta. Käsitettä *tiedonalan kieli* käytetään myös perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa eri oppiaineiden kielestä puhuttaessa.<sup>3</sup> Multimodaalisuus puolestaan tarkoittaa holistista näkökulmaa, jossa huomio kiinnittyy kaikkiin niihin modaliteetteihin, joiden varassa merkityksiä luodaan. Tarkastellessani matematiikan tiedonalan kielen multimodaalisuutta kiinnitän siis huomion verbaalisen modaliteetin lisäksi myös esimerkiksi opettajan ja oppilaiden keholliseen toimintaan, vuorovaikutuksessa käytettäviin materiaaleihin ja luok-

---

1 Ks. esim. Paldanius 2018.

2 Barwell ym. 2019; Wilkinson 2018.

3 Opetushallitus 2014.

kahuoneen valkotalulle heijastettuihin tai kirjoitettuihin laskutoimituksiin. Tavoitteenani on havainnollistaa, miten multimodaalinen ilmiö matematiikan tiedonalan kieli kokonaisuudessaan on. Esitän, että tämä multimodaalisuus tulisi ottaa huomioon kielitietoisien opetuksen käytänteissä ja aivan erityisesti opetettaessa oppiaineen sisältöjä oppilaille, joille opetuksen kieli on toinen kieli.

Tutkimusaineistoni on kerätty videoimalla matematiikan oppitunteja oppilasryhmässä, joka koostuu oppivelvollisuusiän loppupuolella (15–17-vuotiaana) Suomeen saapuneista nuorista. He suorittavat tutkimusaineiston keräämisen aikana suomalaisen peruskoulun yläluokkia. Näiden ”myöhään tulleiden” nuorten kotoutumisen kysymyksiin on kiinnitetty huomiota monessa yhteydessä.<sup>4</sup> Heidän erityisenä haasteenaan on oppia uuden kotimaan kieli nopeasti, jotta koulussa menestyminen mahdollistuisi ja mahdollisuudet jatkokoulutuspaikkoihin ja työelämään avautuisivat.

Maahanmuuttajatausta on yhteydessä koulussa menestymiseen. Tämä on tullut esiin esimerkiksi PISA 2012 -tutkimusaineistosta tehdyissä analyysissä. PISA 2012 -tutkimuksessa yhtenä arvioinnin kohteena oli matematiikka. Tulokset osoittivat, että 15-vuotiaiden ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajanuorten keskimääräinen matematiikan osaamistaso on yli kaksi kouluvuotta heikompi kuin nuorten, joilla ei ole maahanmuuttajataustaa.<sup>5</sup> Myös muissa selvityksissä matematiikan osaamistason on havaittu olevan yhteydessä erityisesti siihen, minkä ikäisenä oppilas saapuu maahan: mitä vanhempana hän muuttaa uuteen kotimaahansa, sitä heikommin hän pärjää matematiikassa. Erityisen haasteellisessa asemassa ovat yläkouluikäisenä saapuvat oppilaat, joiden kouluhistoria saattaa olla rikkonainen.<sup>6</sup> Nämä havainnot viittaavat siihen, että matematiikan osaaminen on kiinteästi yhteydessä oppilaan kielitaidon tasoon opetuskielessä.

Matematiikan sisältöjä toisella tai vieraalla kielellä opiskelevien oppilaiden haasteet liittyvät paitsi matematiikan tiedonalan kieleen myös

4 Ks. esim. Valtion kotouttamisohjelmat vuosille 2012–2015 (Työ- ja elinkeinoministeriö 2012) ja vuosille 2016–2019 (Työ- ja elinkeinoministeriö 2016).

5 Ks. Harju-Luukkainen ym. 2014.

6 OECD 2013.

siihen, että opetuksen kieli on oppijoille samaan aikaan sekä opetuksen väline että kohde.<sup>7</sup> Jotta matematiikan opetusta pystyisi seuraamaan, on siis opittava opetuskieltä yleisesti ja matematiikan tiedonalan kieltä erityisesti. Yksi keskeinen nimenomaan matematiikan tuntien kieltä koskeva huomio on myös se, että oppilaat eivät samalla tavalla törmää matematiikan kieleen luokkahuoneen seinien ulkopuolella kuin esimerkiksi yhteiskuntaopin käsitteisiin, joita kuulee vaikkapa uutisissa ja voi lukea sanomalehdistä. Tässä mielessä matematiikan tiedonalan kieltä voi pitää opiskelijoille ”vieraana kielenä”. Opetustilanteita ja eri tiedonalojen kieltä käsittelevässä tutkimuksessa korostuu ajatus siitä, että tiedonalojen akateemisen kielen oppimisessa olennaista on, että oppija pääsee osallistumaan merkityksellisiin vuorovaikutustilanteisiin, joissa kiinnitetään eksplisiittistä huomiota tiedonalan kieleen.<sup>8</sup> Tarvitaan myös lisää tutkimusta siitä, miten monikielisten (ja muidenkin) oppijoiden tukeminen akateemisen kielen haltuunotossa tarkoituksenmukaisesti toteutuu. Luvussani pyrin analyysin kautta lisäämään ymmärrystä siitä, millaista matematiikan tiedonalan kieli on ja miten matematiikan kielen oppimiseen liittyvät haasteet näkyvät luokkahuoneen vuorovaikutuksessa.

## Matematiikan tiedonalan kieli

Maahan vasta saapuneiden oppilaiden ja muiden monikielisten oppilaiden opetusta ja oppimista pohdittaessa yksi tärkeä käsitteellinen eronteko liittyy peruskielitaitoon ja akateemiseen kielitaitoon.<sup>9</sup> Tämän käsitteellisen eronteon taustalla olevassa ajattelussa korostuvat koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden kysymykset: on tärkeä tehdä ero kieleen liittyvien oppimisen haasteiden ja muista syistä johtuvien oppimisen haasteiden välille, jotta monikielisten oppilaiden kielellistä kehitystä olisi mahdollista tarkoituksenmukaisesti tukea. Akateemisen kielitaidon on luonnehdittu eroavan arkisesta peruskielitaidosta erityisesti kognitii-

7 Wilkinson 2018.

8 Schleppegrell 2013.

9 Cummins 1984.

visen vaativuuden ja kontekstin määrän suhteen.<sup>10</sup> Jokapäiväisen elämän kielenkäyttötilanteissa vuorovaikutustilanteen konteksti usein tukee ymmärtämistä: esimerkiksi kiosilla asioitaessa puhutaan näkyvillä olevista tuotteista, joita voi osoittaa. Akateemiselle kielenkäytölle taas ovat ominaisia abstraktit aiheet, joiden ymmärtämistä konteksti ei välttämättä tue.

Vaikka jako peruskielitaitoon ja akateemiseen kielitaitoon on käytännön opetustyön kannalta tärkeä kiinnittäessään huomion kielitaidon eri ulottuvuuksiin, sitä on myös kritisoitu. Erityisesti akateemisen kielitaidon käsite on kiistanalainen eikä ole täysin yksiselitteistä, mikä sen erottaa peruskielitaidosta, sillä luonnehdinnat kognitiivisesta vaativuudesta ja kontekstin vähäisemmästä määrästä eivät ole kovin täsmällisiä. Kysymys on haastava erityisesti puhuttua vuorovaikusta tarkasteltaessa. Esimerkiksi luokkahuoneessa käytetty kieli ei aina eroa jokapäiväisestä kielestä, ja monista kognitiivisesti vaativista ja abstrakteista asioista on mahdollista puhua myös jokapäiväisellä informaalilla kielellä.<sup>11</sup> Akateeminen kielitaito ei myöskään ole mikään yksi yhtenäinen kokonaisuus, vaan jokaisella tiedonalalla on oma akateeminen kielensä. Erityisen selvänä ero näyttäytyy sanastossa ja kullekin oppiaineelle ominaisissa käsitteissä.<sup>12</sup> Kunkin tiedonalan kielessä on lisäksi väistämättä myös sisäistä variaatiota. Matematiikan tiedonalan kieli on ainakin käsitteiden osalta erilaista vaikkapa funktioita ratkaistaessa kuin geometrian tunneilla.

Matematiikan tiedonalan kielelle on aikaisemman tutkimuksen perusteella ominaista esimerkiksi se, että matemaattisten käsitteiden lisäksi matematiikasta puhuttaessa käytetään myös arkikielen sanoja – kuitenkin täsmällisemmässä matemaattisessa merkityksessä.<sup>13</sup> Myös matemaattiset symbolit sekä erilaisten matemaattisten toimitusten visuaalistukset luonnehtivat matematiikan kieltä. Liitutaulu on perinteisesti ollut matematiikan opetuksessa hyvin keskeisessä asemassa: sen asemaa on luonnehdittu jopa ikoniseksi.<sup>14</sup> Myös tässä luvussa tarkastelemillani ma-

<sup>10</sup> Mt.

<sup>11</sup> Leung 2005.

<sup>12</sup> Ks. esim. Lilja & Vaarala 2015

<sup>13</sup> Leung 2005.

<sup>14</sup> Greiffenhagen 2014.



tematiikan oppitunneilla suurin osa opetuksesta tapahtuu luokkahuoneiden liitu- ja valkotauluilla. Opettaja kirjoittaa taululle ja selittää matemaattisia ilmiöitä taulun kautta. Taulutyöskentely vaikuttaa keskeisesti siihen, millaista luokkahuoneen vuorovaikutus on ja millaisia kielellisiä taitoja se oppilailta vaatii. Olennaista on se, että luokkahuoneen puhe liittyy vahvasti taululla näkyviin laskutoimituksiin ja havainnollistuksiin. Omassa puheessaan oppilaiden haasteena on osata viitata taululla näkyviin asioihin ja ilmiöihin. Tämä edellyttää matemaattisten ilmiöiden kielentämisen taitoa, mikä voi olla haastavaa.<sup>15</sup>

Matematiikan kieltä luonnehtii myös multimodaalisuus: merkityksiä ei rakenneta vain käsitteiden ja kielen rakenteiden varassa, vaan myös opettajan ja oppilaiden kehollisella toiminnalla sekä luokkahuoneen materiaalisella ympäristöllä on tässä tärkeä roolinsa. Tässä analysoimillani matematiikan oppitunneilla sekä opettaja että oppilaat elehtivät verrattain runsaasti. Analyysissa kiinnitän huomiota erityisesti puhujalta toiselle toistuviin eleisiin. Tällaista eleiden ketjuuntumista on tarkasteltu luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksessa aikaisemminkin, myös matematiikan oppitunneilla.<sup>16</sup> Eleiden toistoja on tutkittu kiinnostavasta näkökulmasta myös osana matematiikan oppitunneille ominaisia ”semioottisia kimppuja”.<sup>17</sup> Opettajien ja oppilaiden eleitä tutkineet Arzarello, Paola, Robutti ja Sabena kuvaavat näitä ”semioottisia kimppuja” eli keskustelusekvenssejä, joissa opiskelija ensin ilmaisee jonkin matemaattisen idean tai ajatuksen käyttäen informaalia kieltä ja spontaaneja eleitä. Opettaja sitten toistaa ja jäljittelee opiskelijan eleitä ja muotoilee kielellisesti opiskelijan esittämän idean tai ajatuksen täsmällistä matematiikan kieltä käyttäen. Heidän esimerkkinsä havainnollistavat, miten matematiikan oppiminen on olennaisesti myös matemaattisten prosessien kielentämisen oppimista ja matematiikan tiedonalan kielellisten käytänteiden omaksumista.<sup>18</sup>

15 Ks. myös Lilja 2014.

16 Ks. esim. Alibali ym. 2019.

17 Arzarello ym. 2009.

18 Ks. myös Joutsenlahti 2003.

Opiskelijoiden eleet Arzarellon ym. analysoimissa semioottisissa kimpuiissa auttavat heitä rakentamaan siltaa kehitteillä eli oppimisen kohteena olevan matemaattisen ilmiön ja kielen välille. Opiskelijat siis käyttävät eleitä pyrkiessään kielentämään jotakin sellaista, mistä he eivät vielä osaa puhua täsmällisillä matematiikan termeillä. Kokeellisessa ele-tutkimuksessa on myös havaittu, että toista kieltä käyttävät puhujat elehtivät enemmän kuin äidinkielliset puhujat – erityisesti hetkinä, jolloin puhe on epäsujua. On arveltu, että eleitä käytetään näissä tilanteissa, jotta keskustelukumppani tarjoaisi apuaan.<sup>19</sup> Eleet auttavat myös puhujaa itsenäisesti löytämään sanoja. Arzarellon ym. analyysissa korostuu myös eleiden rooli oppimisen resursseina.

Semioottisissa kimpuiissa toistuvat eleet rakentavat luokkahuoneen vuorovaikutukseen tekstuaalista yhtenäisyyttä, joka saattaa auttaa erityisesti toisella kielellä opiskelevia oppilaita seuraamaan opetusta ja yhteen liittyviä puheenvuoroja.<sup>20</sup> Arzarellon ym. aineisto on kuitenkin peräisin matematiikan oppimistilanteista, joissa oppijat käyttävät ensimmäistä kieltään. Samantyyppinen semioottisen kimpun kuvio on havaittavissa myös tässä tarkastelussa olevassa toista kieltä käyttävien oppilaiden luokkahuonevuorovaikutuksessa. On mahdollista, että semioottisten resurssien kimpuuntuminen on tyypillistä nimenomaan matematiikan opetukselle, jossa käytetään paljon eleitä ja eri materiaaleja abstraktien ilmiöiden konkretisoimiseen, ja matematiikan tiedonalan kielellisille käytänteille ylipäätään. Analyysiosassa tarkastelen muutamaa semioottista kimpua, jotka havainnollistavat matematiikan tiedonalan kielen eri ulottuvuuksia opiskelijaryhmässä, jonka kaikki oppijat opiskelevat matematiikkaa toisella kielellään uudessa kotimaassaan.

## **Multimodaalinen näkökulma matematiikan tuntien vuorovaikutukseen**

Tutkimusaineistonani on videonauhoituksia matematiikan tuntien luokkahuonevuorovaikutuksesta. Tunneille osallistuva ryhmä koostuu oppi-

<sup>19</sup> Graziano & Gullberg 2018.

<sup>20</sup> ks. myös Alibali ym. 2019.

velvollisuusiän loppupuolella Suomeen saapuneista maahanmuuttajanuorista, jotka ovat suorittamassa peruskoulun yläluokkien oppimäärää kahden lukuvuoden aikana. Olen seurannut tämän ryhmän koulunkäyntiä säännöllisesti koko kahden lukuvuoden ajan ja videoinut matematiikan oppituntien lisäksi myös suomi toisena kielenä -, historian, yhteiskuntaopin ja biologian oppitunteja. Tavoitteenani on lisätä ymmärrystä siitä, millaisia haasteita eri oppiaineiden sisältöjen oppimiseen toisella kielellä liittyy ja miten oppijat omaksuvat suomen kieltä ja oppiainesisältöjä samanaikaisesti. Matematiikan oppitunteja on aineistossa yhteensä 61. Tutkimukseeni on oppilaitoksen rehtorin lupa, ja sen lisäksi lupa oppituntien videointiin kysyttiin erikseen opettajilta ja oppilailta.

Analyysimenetelmäni luokkahuonevuorovaikutuksen erittelyssä on multimodaalinen keskustelunanalyysi. Keskustelunanalyttisen tutkimuksen tavoitteena on eritellä niitä keinoja, joiden avulla ihmiset vuorovaikutustilanteissa rakentavat yhteistä ymmärrystä eli intersubjektii-visuutta sekä tehdä näkyväksi keskusteluvuorovaikutuksen jäsenyneysyttä. Puhetta ja vuorovaikutusta analysoidaan toimintana. Kiinnostuksen kohteena on se, miten ihmiset rakentavat puheenvuoronsa niin, että ne ovat vastaanottajalle tunnistettavia sosiaalisia toimintoja. Vuorovaikutustilanteiden analysoiminen multimodaalisesta näkökulmasta tarkoittaa, että analysoijan huomio kohdistuu kaikkiin niihin resursseihin, jotka ovat vuorovaikutuksen etenemisen kannalta olennaisia. Näitä ovat kielelliset resurssit (sanasto, rakenteet) sekä keholliset resurssit, kuten esimerkiksi eleet, vartalon asennot, katse ja kaikki ne materiaalit ja esineet, joita osallistujat käyttävät. Olennainen on ajatus, että mikään näistä resursseista ei ole lähtökohtaisesti toisia keskeisempi vaan jokaisen resurssin merkityksellisyys rakentuu aina tilanteisesti, osallistujien toiminnassa.<sup>21</sup>

Viime vuosina eri multimodaalisten resurssien yhteispeliä on analysoitu myös niin sanottuina ”multimodaalisina hahmoina” (*multimodal gestalt*). Tässä analyysinäkökulmassa korostuu ajatus siitä, että vuorovaikutukselliset resurssit toimivat yhdessä samoja päämääriä kohti. Näin ollen resursseja ei ole mielekästä analysoida toisistaan erillään. Esimer-

21 Ks. Sidnell 2010; Mondada 2014.

kiksi käsieleet on usein hyvin tarkasti sovitettu siihen materiaaliseen ja fyysiseen kontekstiin, jossa niitä käytetään.<sup>22</sup> Matematiikan oppitunneilla – ja ihan erityisesti tässä tarkastelemassani aineistoissa – eleet ovat usein yhteydessä taululla näkyviin kirjoituksiin ja kuvioihin, sillä tunneilla puhutaan nimenomaan niistä. Tarkastelen tästä syystä luvussani merkitystä rakentavia resursseja suhteessa toisiinsa ja kiinnitän huomiota kielen lisäksi eleisiin, ilmeisiin, katseeseen, liikkeeseen ja siihen, miten osallistujat käyttävät eri materiaaleja yhteisten merkitysten rakentamisessa. Video- ja ääninauhoitukset on litteroitu Mondadan kehittämien multimodaalisen keskustelunalyttisten litterointikonventioiden mukaisesti.<sup>23</sup>

## Multimodaalinen toiminta matematiikan oppitunneilla

Analyysissa esitän kaksi esimerkkikatkelmaa, jotka havainnollistavat, miten matematiikan opetus rakentuu opettajan ja opiskelijoiden multimodaalisessa toiminnassa. Analysoimani jaksot ovat opettajan aloittamia kysymys–vastaus–palaute-jaksoja. Tällaiset opettajan kysymyksellä alkavat toimintajaksot ovat luokkahuoneessa hyvin tyypillisiä – niitä voi pitää koko luokkahuonevuorovaikutuksen selkärankana.<sup>24</sup> Opettajan kysymysten tehtävänä luokkahuoneessa on jäsenellä opiskeltavaa asiaa ja testata oppilaiden osaamista.<sup>25</sup> Jotta kysymykseen olisi mahdollista vastata, vastaajan on ymmärrettävä kysymys. Tämän lisäksi vastaaminen edellyttää usein myös ymmärrystä opiskeltavista sisällöistä. Opettajan kysymykset voivat olla hyvin monenlaisia suhteessa siihen, millaista kielellistä ja sisällöllistä osaamista ne opiskelijoilta edellyttävät.

Esittämieni esimerkkikatkelmien kysymykset ovat keskenään erilaisia ja havainnollistavat matematiikan tiedonalan kielen eri ulottuvuuksia. Ensimmäisessä esimerkkikatkelmassa opettaja hakee kysymyksellään kulman määritelmää. *Kulma* on arkikielen sana, jota kyseisellä geometrian kurssin tunnilla lähdetään kuitenkin käyttämään täsmällisem-

22 Mondada 2014.

23 Ks. Mondada 2022.

24 Sinclair & Coulthard 1975.

25 Kleemola 2007.

mässä matemaattisessa merkityksessä. Toisessa esimerkkikatkelmassa opettaja kutsuu opiskelijoita tunnistamaan yhdenmukaisuutta taululla näkyvissä kuvioissa. Jotta tähän tunnistamista vaativaan kysymykseen olisi mahdollista vastata, oppilaan on ymmärrettävä yhdenmukaisuuden käsite ja myös pystyttävä yhdistämään se ilmiöön, johon se geometriassa viittaa. Kysymys siis edellyttää sekä matematiikan tiedonalalle ominaisen käsitteen tuntemista että matematiikan sisältöjen osaamista. Nämä eivät tietenkään ole toisistaan irrallisia asioita, vaan oppiainesisältöjen oppiminen on nimenomaan oppiaineelle tyypillisiin puhetapoihin soisalistumista.<sup>26</sup> Esimerkit havainnollistavatkin, miten matematiikan oppiminen on olennaiselta osin tiedonalan kielen oppimista.

Kysymystä seuraa vastaus, jonka saattaa luokkahuoneessa tuottaa samanaikaisesti useampikin opiskelija. Analysoimieni matematiikan oppituntien vastausvuoroille on tyypillistä, että opiskelijat vastaavat informaalilla kielellä ja rakenteellisesti elliptisesti. Vastauksissa on kuitenkin lähes aina myös lisämerkityksiä tuovia eleitä mukana. Opiskelijoiden tuottamaa vastausta seuraa opettajan vuoro, jossa opettaja toistaa opiskelijoiden vastauksen sitä samalla täydentäen. Esimerkkini kuitenkin eroavat aiemmin esittämistäni Arzarellon ym. analysoimista semioottisista kimpuista sikäli, että näissä opettaja ei aina omassa vuorossaan uudelleenmuotoile opiskelijoiden vastauksia täsmällisemmälle matemaattiselle kielelle niin kuin opettaja heidän analyysissaan teki.<sup>27</sup> Sen sijaan opettaja voi jatkaa ja täydentää opiskelijoiden esittämiä ajatuksia yhtä arjisella kielellä. Analyysini mukaan tämä on yhteydessä muun muassa siihen, millaiseen luokkahuoneen toiminnalliseen kontekstiin kysymys–vastaus–palaute-jaksot sijoittuvat. Jos jakso esimerkiksi sijoittuu aivan uuden asian käsittelyn aloituksen yhteyteen, olennaista on ilmiön monipuolinen havainnollistaminen. Ensimmäinen esimerkkijakso on tällainen. Täsmälliset käsitteet ilmiöille opitaan, kun perusymmärrys siitä on olemassa.

Molemmat esimerkinäytteet ovat siis geometrian kurssilta, joka on kyseisen ryhmän seitsemäs matematiikan kurssi yläkoulussa. En-

26 Ks. esim. Dalton-Puffer 2011.

27 Arzarello ym. 2009.

simmäinen esimerkki sijoittuu aivan kurssin alkuun. Opettaja on heijastanut taululle näkyviin oppikirjatekstiä, jossa on määritelty kulma (tekstin sisältö näkyy kuvassa 1). Hän ei kuitenkaan ole kehottanut opiskelijoita lukemaan tekstiä eikä sitä ole vielä muutenkaan käsitelty, vaan käsittely alkaa opettajan hakukysymyksellä ”mikä on kulma” (r. 2). Kysymys on muotoiltu hakemaan vastaukseksi määritelmää, joka voisi kielellisesti toteutua esimerkiksi kopulalauseena (*kulma on x*).<sup>28</sup> Tällaiset määritelmiä vastaukseksi hakevat kysymykset ovat aineistoni tunneilla tyypillisiä erityisesti uuden asian käsittelyn alkaessa eikä niitä aina käsitellä aitoina kysymyksinä, vaan niihin suhtaudutaan usein uutta asiaa pohjustavina retorisina aloituksina. Tässäkin opettajan kehollinen toiminta kysymyksen esittämisen aikana viestii siitä, että hän esittää kysymyksensä enemmän ikään kuin johdatteluna tunnin aiheeseen. Kysymystä esittäessään hän ei katso oppilaisiin, vaan kävelee kohti luokan etuosassa olevaa kaappia, josta hän ottaa ison harpin (r. 4).

Esimerkissä 1 opiskelijoista Fero kuitenkin käsittelee opettajan kysymystä oikeana vastausta hakevana kysymyksenä (r. 4). Vastauksessa hän toistaa ensin *kulma*-sanana nopeasti ja osoittaa sitten oikealla kädellään kohden sitä luokan nurkkaa, jota lähellä opettaja seisoo. Hän jatkaa vuoroaan verbaalisesti sanoen ’siellä on kulma, täällä on kulma’. Osoitetuaan kohti opettajaa lähellä olevaa kulmaa hän vie kätensä vartalonsa eteen yhteen kulmamaiseen asentoon (ks. kuva 2).

## Kulmia

- Kulma on kahden samasta pisteestä lähtevän puolisuoran väliin jäävä alue.
- Terävä kulma on kulma, jonka asteluku on  $0^\circ - 90^\circ$
- Suora kulma on  $90^\circ$
- Tylppä kulma on kulma, jonka asteluku on  $90^\circ - 180^\circ$
- Oikokulma on  $180^\circ$
- Täysikulma on  $360^\circ$

**Kuva 1.** Kulman määritelmiä taululle heijastetussa oppikirjatekstissä.

28 ks. esim. Couper-Kuhlen & Selting 2018, 232–234.

## Esimerkki 1: Kulma

Opettajan eleet ja katse \*  
 Feron eleet ja katse +  
 Muhammedin ja Mirandan eleet ja katse ^

01 OPE \*eiku anteeks kulmista ensinnä?  
 \*osoittaa kädessään olevalla kolmioviivaimella  
 valkokankaalla näkyvää kulma-otsikkoo

02 \*(.) mikä on kulma?  
 \*laittaa kulmaviivaima pöydälle, alkaa kävellä vasemmalle;  
 katse kohti vasemmalla olevaa kaappia->

03 (2.0)

04 FER >kulma< (.) +siellä ^on \*\*°kulma° (.) täällä on kulma  
 +osoittaa oikealla kädellä opettajan suuntaan  
 +vie kädet yhteen kulma muotoisesti  
 rinnan korkeudella  
 mir ^piirtää vihkonsa päälle ilmaan vasemman  
 käden etusormella kulmamaisen kuvion  
 ope \*kääntää katseensa Feron suuntaan;  
 ottaa hyllystä ison harpin->



Kuva 2: Fero näyttää kulmaa käsieleellä.

05 OPE =nii (.) \* (.) [siinä on kulma=  
 \*avaa harpin ja osoittaa harpista muodostuvaa kulmaa ->

06 FER [joo

07 MUH [se on

08 FER =+joo  
 +nyökkää

09 MUH <°yhdeksänkymmentä°>

10 JIL se o[n

11 OPE [\*n- nurkka on vähän niinku syno[nnyymi  
 ->\*osoittaa takaviistossa olevaa nurkkaa;  
 kävelee sitten pari astetta oppilaita kohti

NIINA LILJA

- 12 MUH [°onko°
- 13 yhde[ksänkymmentä
- 14 OPE [\*Yhdeksänkymmentä  
\*tarttuu molemmilla käsillä harpista ja  
vääntää sen 90 asteen kulmaan->
- 15 MUH aaa
- 16 (.)
- 17 FER sama kuin ( - )
- 18 (.)
- 19 OPE \*siinä on suunnillee yhdeksänkymmentä astetta?  
->\*pitää harppia edessään 90 asteen kulmassa;  
alkaa sitten kääntyä kohti taulua->
- 20 (.)
- 21 MUH joo (.)
- 22 OPE: \*eli (.) sille nimi (.) <suorakulma>  
-> \*osoittaa suorakulma-sanaa taululle heijastetussa tekstissä
- 23 MUH a[haa
- 24 OPE [tossa on se yhdeksän^kymmentä (.) astetta (.)  
muh ^kääntyy vähän oikealle ja osoittaa  
ikkunalaudan ja ikkunan suoraa kulmaa->
- 25 nii (.) ihminen rakentaa hirveen paljo
- 26 yhdeksänkymment[ä astetta
- 27 MUH [°yhdeksän joo°
- 28 OPE se yleensä parhaiten pysyy pystyssä

Feron vuoron verbaalinen osa koostuu *kulma*-sanan toiston lisäksi kahdesta eksistentiaalirakenteesta, jotka esittelevät, missä kulmia on luokahuoneessa nähtävillä. Osoittaessaan kohti luokan nurkkaa ja havainnollistaessaan kulmamaista muotoa omilla käsillään Fero osoittaa ymmärtävänsä, millaiseen ilmiöön *kulma*-sana viittaa ja millaisesta muodosta siinä on kysymys. Voi siis ajatella, että Feron eleet tuovat vastaukseen määritelmän piirteitä havainnollistaessaan, millainen muoto kulma on.

Samanaikaisesti Feron vastuksen kanssa myös hänen edessään istuva Miranda piirtää oikealla kädellään vihkonsa yläpuolella kulmamaisen kuvion (r. 4, kuva 2). Vaikka Miranda ei siis vastaa opettajan kysymyk-



seen ääneen, hän tuottaa vastauksen kehollisesti. Fero ja Miranda siis vastaavat molemmat opettajan kysymykseen samanaikaisesti ja erilaisia kehollisia resursseja käyttäen. Omassa seuraavassa vuorossaan myös opettaja jatkaa samaa linjaa: hän tuottaa samanlaisen eksistentiaalirakenteen kuin Fero omassa vuorossaan sanoen 'siinä on kulma'. Samanaikaisesti hän avaa kädessään olevan ison harpin ja osoittaa sen osien väliin jäävää aluetta oikealla kädellään. Fero, Miranda ja opettaja siis kaikki määrittelevät kulmaa ensisijaisesti osoittamalla kohti kulmia ja havainnollistamalla kulman muotoa eleillä ja ilmaan piirtämällä. Määrittelemisen tapahtuu siis näyttämällä, ei sanoittamalla.

Aiemmissa tutkimuksissa semioottisille kimpuille tyypillinen piirre oli se, että niiden kolmannessa vuorossa opettajat sanoittivat opiskelijoiden arkikieliset vuorot uudelleen täsmällisempiä matematiikan käsitteitä käyttäen.<sup>29</sup> Tässä näin ei kuitenkaan tapahdu. Tämä selittyy nähdäkseni kysymys–vastaus–palaute-jaksojen toiminnallisella sijoittumisella. Arzarellon ym. analysoimat esimerkkikatkelmat sijoittuivat hetkiin, joissa opiskelijat ovat ryhmässä ratkaisseet tehtäviä ja joissa he raportoivat vastauksistaan opettajalle. Näissä tilanteissa opiskelijat ovat siis jo jossain määrin tutkineet ja opiskelleet puheena olevia matemaattisia ilmiöitä. Tässä tarkasteleman jakso sen sijaan sijoittuu ihan käsiteltävän aiheen aloittamisen yhteyteen: koko geometrian kurssin opetus alkaa tästä. Vaikka kulman täsmällinen määritelmä on kaikkien nähtävissä taululla koko ajan, siihen ei vielä tässä vaiheessa viitata, vaan sen sanoittaminen tulee ajankohtaiseksi myöhemmin. Esimerkki havainnollistaa siis myös sitä luokkahuonevuorovaikutuksen jäsentymisessä selvästi näkyvää ilmiötä, että kysymysten relevantit vastausvaihtoehdot eivät motivoitu ainoastaan kysymyksen kielellisen rakenteen perusteella vaan myös suhteessa siihen, mihin kohtaan opettajan opetusagenda ja luokkahuonevuorovaikutuksen toiminnallista kontekstia kysymys sijoittuu. Kysymysten muotoilua ja kysymyksiin tulevia vastauksia analysoitaessa on siis tärkeä ottaa huomioon multimodaalisen muotoilun lisäksi myös laajempi vuorovaikutuksen toiminnallinen konteksti.

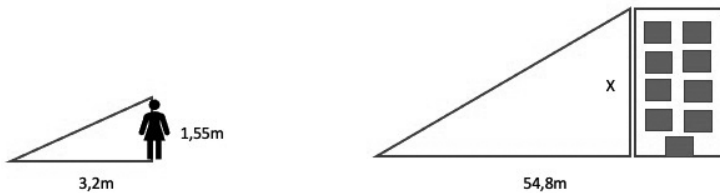
---

29 Arzarello ym. 2009.

Sekvenssin jatkuessa kulman määrittelyä täsmennetään esimerkkien avulla. Muhammed kysyy, onko kyseinen kulma yhdeksänkymmentä astetta (r. 9, 12). Kysymys saa motivaationsa mahdollisesti siitä, että taululla näkyvissä kulman määritelmässä luku 90 toistuu monta kertaa. Opettajan ensimmäiseksi harpilla havainnollistama kulma oli huomattavasti pienempi kuin 90 astetta. Reaktiona Muhammedin kysymykseen hän kuitenkin vääntää harpin yhdeksänkymmenen asteen kulmaan (r. 14, 19). Näin hänen on mahdollista esitellä opiskelijoille käsite 'suora kulma', joka on myös näkyvissä taululle heijastetussa tekstissä, jota opettaja käsittelee sanoessaan samalla osoittaa (r. 22). Kiinnostavaa on, että tämän jälkeen Muhammed osoittaa ja koskee ikkunanlaudassa olevaa yhdeksänkymmenen asteen kulmaa (r. 24). Hän siis käyttää luokkahuoneen materiaaleja hyväkseen kulman käsitteen määrittelyssä.

Opettaja seuraa Muhammedin kehollista toimintaa tarkasti. Tämä näkyy siinä, että hän näyttää lausuvan niin-partikkelin reaktioksi juuri Muhammedin toimintaan (r. 25). Sen jälkeen hän jatkaa selitystään puhumalla siitä, miten nimenomaan rakentamisessa suorat kulmat ovat tärkeitä (r. 25–26, 28).

Esimerkissä kaksi on nähtävissä keskustelun rakenteen näkökulmasta samantyyppinen opetussekvenssi. Jakso sijoittuu kuitenkin kohtaan, jossa ollaan yhdessä käsittelemässä esimerkkitehtävää. Opettajan kysymys kutsuu opiskelijoita tunnistamaan yhdenmukaisia kuvioita taululta (r. 2, 6). Taululla näkyvät kuviot on havainnollistettu kuvassa 3.



**Kuva 3:** Yhdenmuotoisuus.

## Esimerkki 2: Yhdenmuotoisuus

- 01 OPE \*tässä on se oleellista et o- (.)  
*\*osoittaa karttakepillä taululla  
 näkyvää kuvion pienempää kolmiota*
- 02 \*onks tässä jotain yhdenmuotosuutta?  
*\*kääntyy katsomaan luokkaan päin;  
 pysyy liikkumattomana->*
- 03 (0.8)
- 04 ABU joo on.
- 05 (.)
- 06 OPE m- \*missä näätte yhdenmuotosia kappaleita  
*->\*kääntyy vilkaisemaan kuvioita taululla  
 ja katsoo sitten uudelleen luokkaan,  
 pysyy samassa asennossa->*
- 07 HAS +(siin) on sama  
*+ojentaa kätensä eteenpäin ja  
 piirtää oikealla etusormella ilmaan kolmion->*
- 08 (.)+  
 ->+
- 09 ABU sa^[ma  
*^ojentaa kätensä ja alkaa piirtää ilmaan;  
 vie sitten käden olkapäälleen->*
- 10 OPE [samallaine kolmio (.) [ nii  
 11 ABU [joo
- 12 OPE \*aurinko vaikka nää ei oookaa iha  
*->\*osoittaa karttakepillä oikean olkansa taakse  
 ja alkaa sitten osoitella kuvioita taululla ->*
- 13 vierekkäim mut aurinko on
- 14 käytännössä niin niin niin niin
- 15 kaukana, (.) et \*nää on, (.) ihan  
*\*osoittaa taululla näkyvien kolmioiden  
 samansuuntaisia hypotenuusia ->*
- 16 samassa asennossa nuo varjot.

Tässä tilanteessa yhdenmuotoisuuskäsitettä on selitetty juuri edellä, ja nyt opiskelijoiden tehtävä on siis tunnistaa yhdenmuotoisuus taululla näkyvästä kuviosta. Opettaja muotoilee kysymyksensä ensin vaihtoehtokysymykseksi (r. 2), johon tuleekin Abulta myönteinen vastaus (r. 4). Tämä ei kuitenkaan varsinaisesti vie keskustelua eteenpäin. Seuraavaksi opettaja muotoilee kysymystään hakukysymyksen muotoon ja kehottaa opiskelijoita kertomaan, *missä* he näkevät yhdenmuotoisuutta (r. 6). On selvää, että yhdenmuotoisuutta voi nähdä vain, jos tietää, mitä yhdenmuotoisuus tarkoittaa. Tässä suhteessa tämä kysymys on siis laadultaan hyvin erilainen kuin esimerkin 1 kysymys, sillä kysymykseen vastaaminen edellyttää matemaattisen käsitteen ymmärtämistä.

Hasan ottaa vastausvuoron ensimmäisenä heti opettajan kysymyksen jälkeen (r. 7). Verbaalisesti hänen vastauksensa kuuluu 'siinä on sama'. *Siinä*-pronominimuoto viittaa johonkin taululla näkyvään kuvioon. Näin sanoessaan Hasan osoittaa kohti taulua oikealla kädellään ja myös tämä osoittava ele siis viestii sen, että myös hän on puhumassa taululla näkyvistä kuvioista (eikä esimerkiksi muista luokkahuoneessa läsnä olevista yhdenmuotoisista kappaleista). Sana *sama* ei kuitenkaan varsinaisesti identifioi taululla näkyvistä kuvioista mitään täsmällisesti. Tämän tekevät kuitenkin Hasanin eleet: hän piirtää oikealla kädellä ilmaan kolmion, joka noudattelee muodoltaan melko tarkasti taululla näkyvien kolmioiden muotoa. Vaikka hän ei siis vastauksessaan kielenäkään, että taululla näkyvät yhdenmuotoiset kolmiot, hänen vastauksessaan kielellisen ja kehollisen toiminaan yhteispelissä rakentuu tämä merkitys. Hasanin vuoro on kielellis-kehollinen yksikkö, jonka merkitys on selvästi enemmän kuin mitä sen pelkkä verbaalinen sisältö näyttää.<sup>30</sup> Kuten esimerkissä 1, myös tässä toinenkin oppilas ryhtyy samanlaiseen selitystoimintaan: myös Abu sanoo 'sama' ja alkaa piirtää kolmiota ilmaan (r. 9). Opettaja kuitenkin ottaa vuoron lähes samanaikaisesti ja Abu keskeyttää piirtämisen vieden kätensä olkapäälleen.

Seuraavassa vuorossaan opettajan voi ajatella sanoittavan Hasanin kehollisen toiminnan – tai ainakin sen osan Hasanin vuorossa, jonka

30 Ks. myös Keevallik 2013; Lilja ym. 2020.

Hasan rakensi sanomalla *sama* ja piirtämällä ilmaan kolmion. Opettaja sanoo 'samanlainen kolmio' (r. 10). Tässä siis toistuu hyvin samanlainen kuvio kuin aiemmassa semioottisia kimppuja koskevassa Arzarellon ym. analyysissa: opettaja sanoittaa opiskelijoiden vastausvuoron täsmällisemmällä kielellä (vaikkakaan ei vielä tässä vaiheessa matemaattisen eksaktilla kielellä). Kiinnostavaa on myös se, että seuraavaksi opettaja jatkaa kuvaan liittyvää yhdenmukaisuutta käsittelevää selitystään. Kuvaan liittyvässä tilanteessa ajatellaan, että aurinko paistaa kuvassa näkyvän kerrostalon takaa ja henkilön takaa siten, että näistä molemmista muodostuu varjo. Varjosta puhuessaan opettaja osoittaa samalla taululla näkyvien kolmioiden pisimpiä sivuja eli hypoteenuusia karttakepillään. Selitys tekee relevantiksi saman kuvion kuin Hasanin selityksessä ollut piirtämistoiminta, mutta nostaa siitä esille erityisesti hypotenuusan, joka kuviossa havainnollistaa auringosta tulevaa sädettä, joka muodostaa yhdenmuotoisten kolmioiden pisimmän sivun.

## Matematiikan merkityksiä rakentamassa

Olen tässä luvussa tarkastellut matematiikan tiedonalan kielen multimodaalisuutta. Analysoin kahta kysymys–vastaus–palaute-jaksoa, joissa havainnollistui matematiikan tiedonalan kielelle ominainen multimodaalisuus. Molemmissa jaksoissa merkitystä rakennettiin kielen eli verbaalisen modaliteetin lisäksi osoittavilla ja kuvailevilla eleillä, piirtämisellä sekä opetukseen suunniteltuja materiaaleja että luokkahuoneen fyysisiä tiloja osoittamalla ja koskettamalla. Opettajan kysymykset olivat luokkahuonevuorovaikutukselle tyypillisiä määritelmiä ja tunnistamista hakevia kysymyksiä. Opiskelijoiden vastaukset olivat kielellis-kehollisia kokonaisuuksia, joissa merkitys ei muodostunut vain verbaalisen modaliteetin varassa vaan joissa eleet toivat vastausvuorojen sisältöön olennaista lisämerkitystä. Opiskelijoiden vastausvuoroja seuraavissa vuoroissa opettaja joko toisti opiskelijoiden eleitä suhteessa materiaaleihin, kuten kulmaa harpin avulla havainnollistaessaan, tai täsmensi niitä visuaalisesti, kuten osoittamalla taululle heijastettuja yhdenmukaisia kolmioita karttakepillä.

Esimerkkikatkelmien kaltaiset jaksot ovat aineistoni tunneilla hyvin tyypillisiä, ja koska samankaltaisia jaksoja on analysoitu myös aikaisem-

massa matematiikan tunteja koskevassa tutkimuksessa, on mahdollista ajatella niiden olevan tyypillisiä matematiikan opetukselle ylipäätään.<sup>31</sup> Katkelmien aikana luokkahuoneessa ei synny ymmärtämisen ongelmia eikä se seikka, että opiskelijat eivät välttämättä osaa sanoittaa vastauksiaan täsmällisellä matemaattisella kielellä, estä heitä vastaamasta. Opettaja myös käsittelee opiskelijoiden tuottamia kielellis-kehollisia vastauksia täysin legitimeinä ja odotuksenmukaisina tapoina vastata. Hän ei siis esimerkiksi lähde esimerkin 2 tapauksessa tivaamaan opiskelijoilta, mitä 'samaa' nämä kuvissa näkevät, vaan sen sijaan hän sanoittaa heidän ilmaan piirtämänsä kolmiot "samanlaisiksi kolmioiksi". Kaikkiaan aineistossa näkyy luonteva suhtautuminen siihen, että merkitykset rakentuvat ja niitä rakennetaan multimodaalisesti.

Tällaisten multimodaalisten kysymys–vastaus–palaute-jaksojen yksityiskohtainen analyysi piirtää pysäytyskuvan siitä, mitä tiedonalan kielen oppiminen vuorovaikutuksen yksityiskohtien tasolla tarkoittaa ja miten se tapahtuu. Kun opettaja sanoittaa opiskelijoiden kehollista toimintaa, opiskelijat saavat mallin siitä, miten heidän tarkoittamiaan ajatuksia kielellisesti ilmaistaan. Osallistumisen ja oppimisen näkökulmasta on erittäin tärkeää, että keholliset vastaamisen ja osallistumisen keinot hyväksytään ja että niitä käsitellään tarkoituksenmukaisina luokkahuonevuorovaikutuksessa. Tämä mahdollistaa opiskelijoiden osallistumisen myös tilanteessa, jossa heiltä puuttuu joitakin verbaalisia resursseja matematiikan sisällöistä puhumiseen.

Tunnistettuaan matematiikan oppimiseen liittyvät semioottiset kimput ja analysoituaan niitä tutkijat ovat myös alkaneet kiinnittää tietoisempaa huomiota matematiikan kielen multisemioottisuuteen ja pyrkineet edistämään semioottisten kimpujen rakentumista luokkahuonevuorovaikutuksessa. Myös he siis pitivät multimodaalisuutta piirteenä, joka tukee matematiikan oppimista.<sup>32</sup> Multimodaalisuus ja multimodaalisten käytänteiden hyväksyminen luonnolliseksi luokkahuonevuorovaikutuksen osaksi tukee myös erityisesti tiedonalan kielen oppimista – eri-

31 Ks. Arzarello ym. 2009; Alibali ym. 2019.

32 Arzarello ym. 2009.

tyisesti oppijoilla, joille opetuksen kieli on myös toinen kieli. Sen lisäksi että toisen kielen käyttäjien voi olla vaikea nimetä täsmällisiä matemaattisia termejä vastausvuoroissaan, vastausvuorojen kielellinen muotoilu nopeatempoisessa luokkahuonevuorovaikutuksessa voi ylipäättään olla vaativa tehtävä. Tästä syystä on ensiarvoisen tärkeää, että opettaja suuntautuu myös eleiden käyttöön tarkoituksenmukaisena ja hyväksyttävänä tapana osallistua vuorovaikutukseen. Tämä tietenkin edellyttää myös opettajalta herkkyyttä havainnoida opiskelijoiden toimintaa tarkasti. Esittämäni analyysi osoitti myös sen, että myös muut kuin äänessä olevat opiskelijat vastasivat opettajan kysymyksiin. Nämä vastaukset saattoivat olla hyvin minimaalisia, kuten Mirandan ilmaan piirtämä kulma esimerkissä yksi. Ne kuitenkin myös osoittavat opiskelijoiden aktiivisuutta ja osaamista ja siksi myös niiden havainnoiminen olisi tärkeää.

Analysoimani esimerkkijaksot havainnollistavat matematiikan tiedonalan kielen multimodaalisuuden lisäksi myös akateemisen kielen käsitettä ja erityisesti siihen liittyviä haasteita. On esitetty, että akateeminen kieli on kognitiivisesti vaativampaa kuin arkikieli ja että teksti tukee yhteistä ymmärtämistä akateemisen kielenkäytön tilanteissa vähemmän kuin jokapäiväisen kielenkäytön tilanteissa.<sup>33</sup> Akateemista kieltä käsittelevä tutkimus on kuitenkin enimmäkseen liittynyt kirjoitettuihin teksteihin, joiden kohdalla nämä ajatukset saattavat pitää paikkansa. Kun tutkitaan koulun vuorovaikutustilanteita suullisen luokkahuonevuorovaikutuksen näkökulmasta, tilanne on monimutkaisempi. Melko abstrakteistakin asioista, kuten esimerkiksi geometrinen kuvioiden yhdenmuotoisuudesta, on mahdollista puhua myös arkikielisiä sanoja käyttäen.<sup>34</sup> Kun vuorovaikutusta tarkastellaan multimodaalisesta näkökulmasta, huomataan, että oppijoilla on luontevasti olemassa pyrkimys yhdistää esimerkiksi matemaattisia ilmiöitä omaan elämisaailmaansa. He yhdistävät matematiikkaa esimerkiksi siihen luokkahuoneen materiaalisen ympäristöön, mikä heillä on käytössään: kulmia ja suorja kulmia lähdettiin esimerkeissä osoittamaan hyvin nopeasti luok-

33 Ks. Cummins 1984.

34 Ks. myös Leung 2005; Barwell ym. 2005.

kahuoneympäristöstä. Tämä lienee matematiikan opetuksen yksi tavoitekin: matematiikan ilmiöt tulisi ymmärtää suhteessa ympäröivään fyysiseen ja materiaaliseen todellisuuteen. Kysymys ei ole vain abstraktista asiasta vaan ilmiöistä, jotka ovat osa jokapäiväistä todellisuuttamme.

Kun siis akateemista kieltä tarkastellaan muustakin kuin kielen kielipillisen rakenteen ja sanaston näkökulmasta, käsitteen ero arkikielen käsitteeseen ei ole enää yhtä lailla itsestään selvä kuin se ehkä kirjoitettujen tekstien kohdalla on. Siksi tarvitsemme vielä paljon tutkimusta siitä, millaisia eri tiedonalojen kielelliset käytänteet ovat luokkahuonevuorovaikutuksessa: miten tietoa rakennetaan multimodaalisesti opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutuksessa ja miten tiedonalojen akateemiset puhuvat rakentuvat ja miten ne mahdollisesti eroavat arkipäiväisestä kielestä. Kielitietoinen opetus on opetusta, joka näkee kielen rakenteiden lisäksi myös muut merkityksen rakentamisen resurssit ja niiden tärkeyden oppilaiden osallistumista ja oppimista mahdollistamassa. Tämä on erityisen tärkeä mietittäessä, miten voidaan parhaalla mahdollisella tavalla tukea niitä yhä useampia oppilaita suomalaisissa kouluissa, joille opetuksen kieli on myös oppimisen kohde.

### Luvussa 9 käytetyt litterointimerkit

[	päällekkäispuhunnan alku
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
(.)	mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
(0.5)	mikrotaukoa pidempi tauko: pituus sekunnin kymmenesosina
.	laskeva intonaatio
,	tasainen intonaatio
?	nouseva intonaatio
kyllä	painotus
>kyllä<	nopeutettu jakso
<kyllä>	hidastettu jakso
ky::llä	äänteen venytys
°kyllä°	hiljaista puhetta
heh he	naurua
ky-	sana jää kesken



- (kyllä) epävarmasti kuultu jakso  
 (-) sana, josta ei saa selvää

Kehollisen toiminnan litteroinnissa on sovellettu Mondadan (2022) kehittelemiä konventioita. Kehollisen toiminnan ajoitus suhteessa puheeseen esitetään niin, että toiminnan alkukohta on esitetty puherivillä erikoismerkillä, esimerkiksi merkillä \* tai +, ja sen kuvaus näkyy puherivin alla kursivoituna.

## Lähteet

- Alibali, Martha & Mitchell Nathan & Rebecca Boncodd & Elizabeth Pier (2019) Managing common ground in the classroom: Teachers use gestures to support students' contributions to classroom discourse. *ZDM* 51, 347–360.
- Arzarello, Ferdinando & Paola Domingo & Ornella Robutti & Christina Sabena (2009) Gestures as semiotic resources in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics* 70, 97–109.
- Barwell, Richard & Constant Leung & Candia Morgan & Brian Street (2005) Applied linguistics and mathematics education: More than words and numbers. *Language and Education* 19:2, 141–146.
- Barwell, Richard & Lena Wessel & Aldo Parra (2019) Language diversity and mathematics education: New developments. *Research in Mathematics Education* 21:2, 113–118.
- Couper-Kuhlen Elizabeth & Margret Selting (2018) *Interactional linguistics. Studying language in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 232–243.
- Cummins, Jim (1984) *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, Christiane (2011) Content and language integrated learning: From practice to principles. *Annual Review of Applied Linguistics* 31:1, 182–204.
- Graziano, Maria & Marianne Gullberg (2018) When speech stops, gesture stops: Evidence from developmental and crosslinguistic comparisons. *Frontiers in Psychology* 9.
- Greiffenhagen, Christian (2014) The materiality of mathematics: Presenting mathematics at the blackboard. *The British Journal of Sociology* 65:3, 502–528.
- Harju-Luukkainen Heidi & Kari Nissinen & Sari Sulkunen & Minna Suni & Jouni Vetterranta (2014) *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuksen laitos.
- Joutsenlahti, Jorma (2003) Kielentäminen matematiikan opiskelussa. Teoksessa Arja Virta & Outi Marttila (toim.) *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta*. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:72. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 188–196.
- Keevallik, Leelo (2013) The interdependence of bodily demonstrations and clausal syntax. *Research on Language and Social Interaction* 46:1, 1–21.
- Kleemola, Sari (2007) Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.

- Leung, Constant (2005) Mathematical vocabulary: Fixers of knowledge or points of explorations. *Language and Education* 19:2, 127–135.
- Lilja, Niina (2014) Matematiikkaa vai suomea? S2-oppijoiden oma-aloitteiset kysymykset peruskoulun matematiikan oppitunneilla. Teoksessa Maarit Mutta, Pekka Lintunen, Ilmari Ivaska & Pauliina Peltonen (toim.) *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät. Language users of tomorrow*. AFinLAN vuosikirja 2014 vol. 72. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 25–48.
- Lilja, Niina & Riku Laakkonen & Laura Sariola & Terhi Tapaninen (2020) Kokemuksen keholliset esitykset: Sosiaalisen sirkuksen vuorovaikutus kielen käyttöä ja oppimista tukemassa. Teoksessa Heli Paulasto & Sari Pöyhönen (toim.) *Kieli ja taide – Soveltavan kielentutkimuksen ja taiteen risteämiä*. AFinLA-e 12. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 32–56.
- Lilja, Niina & Heidi Vaarala (2015) ”Ottakaa tämä edelleen kielikoulutuksena”: Lukioon valmistavan koulutuksen ja aikuisten perusopetuksen opettajat ja opiskelijat koulutusten tavoitteita erittelemässä. Teoksessa Jyrki Kalliokoski, Karita Märd-Miettinen & Tarja Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: Vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 52–71.
- Mondada, Lorenza (2014) The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics* 65, 137–156.
- Mondada, Lorenza (2022) Conventions for multimodal transcription. <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription> (haettu 22.2.2023).
- OECD (2013) *PISA 2012 results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed*. Volume II, PISA. Pariisi: OECD publishing. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf> (haettu 23.2.2023).
- Opetushallitus (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Paldanius, Hilikka (2018) Historiallisen toimijuuden rakentuminen lukiolaisten esseevastauksissa. *Virittäjä* 112:1, 53–78.
- Schleppegrell, M.J. (2013) The role of metalanguage in supporting academic language development. *Language Learning* 63:1, 153–170.
- Sidnell, Jack (2010) *Conversation Analysis. An Introduction*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Sinclair, John McHardy & Malcolm Coulthard (1975) *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Lontoo: Oxford University Press.
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2012) *Valtion kotouttamisohjelma vuosille 2012–2015*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Helsinki: Edita Publishing Oy. <https://valtioneuvosto.fi/documents/1410877/3342347/Valtion+kotuttamisohjelma+21092012.pdf> (haettu 22.2.2023).
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2016) *Valtion kotouttamisohjelma vuosille 2016–2019*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 45. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-179-1> (haettu 22.2.2023).
- Wilkinson, Louise C. (2018) Learning language and mathematics: A perspective from linguistics and education. *Linguistics and Education* 49: 86–95.

# 10 Opettaja ja luokan monet kielet: kuka kontrolloi pulpettipuhetta?

**Irina Piippo & Ninni Lankinen**

Monikielisessä luokahuoneessa oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus tapahtuu usein osittain kielillä, joihin opettajalla ei ole pääsyä. Oppilaiden aiempia kielellisiä resursseja voidaan hyödyntää monella tapaa pedagogisesti monikielisen kieleen sosiaalistumisen tukena. Oman repertuaarin ulkopuolelle jäävä kielenkäyttö voi kuitenkin herättää opettajassa myös huolta esimerkiksi siitä, ettei hän pysty riittävästi reagoimaan mahdolliseen epäsopivaan käytökseen luokassa.

Pohdimme nyt yläkoulun valmistavasta luokasta kerätyn aineiston avulla oman kielen roolia luokahuonevuorovaikutuksessa ja uuteen koulukieleen sosiaalistumisessa. Keskitymme tarkastelemaan yksityiskohtaisemmin matematiikan opiskeluun liittyvää vuorovaikutusmerkkiä, jossa kahden oppilaan keskinäisessä omakielisessä vuorovaikutuksessa käytetään kieltä, joka voidaan tulkita rumaksi tai epäsopivaksi. Tarkastelemme lyhyesti oppilaiden keskinäisiä solvauksia ja omakielistä kiroilua ja analysoimme, millaisia tehtäviä niillä on nuorten keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

Lisäksi pohdimme luokahuoneen kielivalintojen merkitystä uuteen koulukieleen sosiaalistumisessa. Monikielinen pedagogiikka ja limittäiskieleily<sup>1</sup> tulevat helposti ymmärretyiksi idealistisina näkökulmina, joissa kaikkien kielellisten resurssien oletetaan olevan läsnä opetuksessa tilanteesta riippumatta. Limittäiskieleilyä hyödyntävä pedagogiikka pyrkii

---

1 Garcia & Li Wei 2014.

kuitenkin luomaan monikielisiä käytänteitä, joilla puretaan ryhmän sisäistä kielellistä asymmetriaa ja tuetaan koulukieleen sosiaalistumista huomioimalla oppilaiden aiemmat kielitaidot.<sup>2</sup> Tästä näkökulmasta tarkasteltuna vuorovaikutuksen monikielisyys tai ensikielten läsnäolo luokkahuoneessa ei ole itseisarvo, vaan keskeisempää on, kuinka rakentaa pedagogisesti mielekkäitä siltoja aiemman kielitaidon ja uuden koulukielen välillä. Luvun tarkoituksena on avartaa omakielisestä kielenkäytöstä käytävää keskustelua ja tarjota välineitä pohtia, miten pulpettipuhetta oikeastaan kuuluisi kontrolloida monikielisessä luokkahuoneessa.

## **Mikroetnografista tutkimusta yläkoulun valmistavalla luokalla**

Keskitymme luvussa aineistoesimerkkiin, joka on videoitu yläasteen valmistavan opetuksen ryhmässä osana Vastaantulo-tutkimushanketta. Helsingin yliopiston Vastaantulo-hanke tutki ja kehitti peruskouluun valmistavaa opetusta vuosina 2017–2019. Hankkeen aikana kerättiin videoaineistoa kaikkiaan kuudessa valmistavan opetuksen ryhmässä. Tässä luvussa tarkasteltu ryhmä toimi koulussa, jossa on runsaasti monikielisiä oppilaita ja pitkä kokemus vastasaapuneiden oppilaiden opettamisesta. Ryhmää opetti useamman vuoden valmistavassa opetuksessa toiminut opettaja ja lisäksi siinä työskenteli osan viikosta kaksi eri koulunkäynninohjaajaa. Kyseisessä ryhmässä opiskeli tutkimushetkellä yhdeksän oppilasta. He olivat 13–16-vuotiaita ja opiskelleet valmistavassa opetuksessa yhdestä kahdeksaan kuukautta. Oppilailta oli kaikkiaan kahdeksan eri ensikieltä, tosin ainakin neljä oppilaista oli jo ennen Suomeen muuttoaan monikielisiä. Ryhmän kokoonpano vaihteli jatkuvasti muun muassa yleisopetuksessa opiskeltavien oppituntien ja koulunkäynninohjaajien pitämien pienryhmätuokioiden vuoksi. Vaikka oppilaat olivat melko saman ikäisiä, heidän koulutaustansa olivat hyvin moninaiset ja etenkin matemaattisissa taidoissa oli suurta hajontaa. Osa oppilaista opiskeli ikätasoaan vastaavia aiheita matematiikassa, osan

---

2 Lehtonen 2019.

kanssa oli valmistavan vuoden alussa aloitettu toisen tai kolmannen luokan matemaattisista sisällöistä.

Aineistoa tässä ryhmässä kerättiin tavanomaisista luokkahuonetilanteista ja lisäksi kieliparien muodostamista paritilanteista, joissa oppilaat työskentelivät yhdessä taitotasolleen sovitettujen matematiikan tehtävien parissa. Näitä paritilanteita on tutkittu aiemmin Silja Rajamäen pro gradu -työssä<sup>3</sup> monikielisen käsitteenoppimisen näkökulmasta. Keskitymme nyt parityötilanteeseen, jossa kaksi 15-vuotiasta, arabiaa ensikielenään puhuvaa oppilasta työskenteli yhdessä. Heistä Abiir oli ollut kuvaushetkellä Suomessa neljä kuukautta ja Asma melkein vuoden. Asma oli siirtymässä valmistavasta opetuksesta yleisopetuksen ryhmään pian aineiston keräämisen jälkeen. Molempien oppilaiden koulunkäyntitausta ennen Suomeen muuttoa oli ollut katkonainen ja he tekivät suunnilleen 4.–5. luokan matematiikan sisältöihin kuuluvia tehtäviä.

Tarkastelutapamme on mikroetnografinen.<sup>4</sup> Perinteisen etnografian tavoin mikroetnografia tarkastelee usein yhteiskunnallisia tai kulttuurisia kysymyksiä, joskin arjen vuorovaikutuskäytänteistä käsin. Voidaankin sanoa, että keskittymällä arjen mikrotason vuorovaikutuskäytänteisiin ja totuttuihin toimintatapoihin mikroetnografia tutkii sitä, millä tavoin sosiaaliset ja yhteiskunnalliset suhteet ja kulttuuriksi tunnistamamme käytänteet ilmenevät ja rakentuvat arjen rutiineissa. Koska tarkastelun kohteena on vuorovaikutuksen mikrotaso, käytänteet voivat olla myös varsin paikallisia. Lähestymistavan juuret ovat vahvasti koulutuksen tutkimuksessa ja jo 1970-luvulta lähtien mikroetnografian piiriin lukeutuvaa luokkahuonetutkimusta on tehty hyödyntämällä videoituja aineistoja.

Tässä luvussa paneudumme tarkastelemamme matematiikan alaan kuuluvan vuorovaikutusesimerkin avulla siihen, millaisia kielellisiä odotuksia koulun työskentelykäytänteet asettavat vastasaapuneille oppilaille ja heidän opettajilleen. Pohdimme myös monikielisyyden roolia uuteen koulukieleen soisaalistumisessa ja kielellisen tuen merkitystä myös valmistavan vuoden jälkeen. Vuorovaikutusesimerkin analyysissä

3 Rajamäki 2019. Ks. myös tässä teoksessa oleva Ahlholmin ja Rajamäen näkökulmateksti.

4 Streeck & Mehus 2005.

hyödynnämme havaintojamme ja kenttätömuistiinpanojamme tästä fokusryhmästä sekä kokemuksiamme monikielisistä luokkahuoneista. Luvun lopuksi yksilöimme pedagogisia käytänteitä, joilla voidaan tukea uuteen koulukieleen sosiaalistumista ja osallisuutta luokkahuoneen käytänteissä.

### **Esimerkki 'kuinka monta kirjaa'**

Seuraavaksi esiteltävä aineistokatkkelma sisältyy parityötilanteeseen, joka oli viimeinen kolmesta kyseisen parin kanssa toteutetusta kuvauskerasta. Tilanteessa Asma ja Abiir ovat saaneet ratkaistavakseen tehtäväpaperin, jossa erilaisista peruslaskutehtävistä edetään hiljalleen sanallisiin tehtäviin. Katkelmassa he ratkaisevat moniteen ensimmäistä varsinaista sanallista tehtävää, joka näkyy alla. Paljastettakoon jo tässä vaiheessa, että tutkijalle palautetussa tehtäväpaperissa vastaukseksi on kirjoitettu ” $5 + 8 = 13$ ”. Tarkastelemme ensin, miten tehtävän ratkaisu etenee ja mitkä osat sanallisen tehtävän tehtävänannosta tuottavat oppilaille hankaluuksia. Sen jälkeen analysoimme niitä matematiikan sanallistamisen keinoja, joita Asmalla ja Abiirilla on tehtävää ratkaistessaan käytössä. Lopuksi kiinnitämme huomiomme niin sanottuun epäsopivaan puheeseen esimerkissä ja pohdimme, millaisia tehtäviä sillä on oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa.

#### **Esimerkki 1a**

Vilmalla on 5 kirjaa. Tommilla on 8 kirjaa. Kuinka monta kirjaa Tommilla on enemmän kuin Vilmalla?

- 01 Asma il- 'ama muš haywanät šayfin 'uddämkon.  
*Helkkari, edessäänne ei ole mitään typeryksiä.*
- 02 Abiir ((tirskahtaa ja vilkaisee kameraan))
- 03 Asma Vilmalla on viisi kirjaa, Tommilla on-
- 04 Abiir kahdeksan kirjaa. Kuinka monta kirjaa
- 05 Tommilla [on enemmän kuin Vilmalla.
- 06 Asma [on enemmän

- 07           hōn. ḥamse wa-tmänye. šū biddna na' melha?  
*Tässä. Viisi ja kahdeksan. Mitä meidän pitäisi tehdä niille?*
- 08           nuḍrob, niġma' [(-----)  
*Kertoa, lisätä (epäselvää puhetta)*
- 09 Abiir                                 [š<sup>u</sup>nu hōn is-su'āl?  
*Mikä tässä on kysymys?*
- 10 Asma         mä ba' ref. hōn 'addēs, kam iktāb [(tul' o).  
*En tiedä. Tässä on kuinka paljon, kuinka monta kirjaa (siitä) tulee.*
- 11 Abiir         ((nykäisee paperin pois Asmalta))
- 12   [ḥaywāna,  
*Typerys,*
- 13           lāzem tifhami s-su'āl u-ba' dēn ṭḥelli.  
*ensin pitää ymmärtää kysymys ja vasta sitten ratkaista se.*

Katkelma alkaa Asman omakielisellä kiroilulla (r. 01). *Il-ama* (sananomukaisesti 'sokeus', tässä 'sokeutukoon hän') on kirous, joka kääntyy suomeksi esimerkiksi sanoilla helvetti tai helkkari. Asman 'helvetti, edessäni ei ole mitään typeryksiä' on tulkittavissa tässä hieman uhmakkaaksi mutta positiivissävytteiseksi toteamukseksi tuossa vaiheessa ripeästi etenevästä tehtävien ratkaisemisesta. Toisaalta Asma myös asennoituu havainnoitavana oloon ja kohdistaa sanansa paitsi läsnä olevalle tutkijalle myös nauhoitusta myöhemmin tarkasteleville katsojille. Kepeä kirosana ilmentää energiaa, jota tarvitaan muun muassa tarkkailtavana olemisen sietämiseen. Abiir orientoituu Asman kommenttiin tilanteeseen epäsovivana tirskahtamalla ja vilkaisemalla kameraan (r. 02). Tämän jälkeen Asma ja Abiir siirtyvät ratkaisemaan sanallista tehtävää. Aluksi he lukevat tehtävänantoa ääneen suomeksi (r. 03–06). Sitten Asma poimii tehtävästä luvut viisi ja kahdeksan ja pohtii ääneen, mitä luvuille pitäisi tehdä, kertoa vai laskea yhteen (r. 07–08). Abiir kysyy, mikä tehtävän varsinainen kysymys on (r. 09), mutta Asma kuittaa vastaamalla, *mā ba' ref' en tiedä* (r. 10). Heti tämän jälkeen hän kuitenkin kiinnittää huomion ilmaukseen kuinka paljon (*hōn 'addēs* 'tässä on kuinka paljon') ja tarjoaa tulkintaa, että kysymyksessä haetaan kirjojen lukumäärää (r. 10). Abiir reagoi nimittämällä ystävänsä typeryukseksi (sananomukaisesti 'eläin'); 'typerys, ensin pitää ymmärtää kysymys ja vasta sitten ratkaista se' (r. 12–13).

**Esimerkki 1b**

- 14 Asma kam- [kam is-su'äl ʈul'o?  
*Kuinka monta, kuinka monta kysymystä tuli?*
- 15 Abiir [ 'ukli ɣara.  
*Syö paskaa.*
- 16 Asma ((naurahtaa)) kam iktāb- [EEE  
*kuinka monta kirjaa, eee!*
- 17 Abiir [((nappaa paperin Asmalta))
- 18 Asma [kam iktāb ʈul'o ((mais kauttaa))  
*Kuinka monta kirjaa siitä tulee.*
- 19 Abiir [š<sup>u</sup>nu hayy?  
*Mikä tämä on?*
- 20 š<sup>u</sup>nu hāda?  
*Mikä tämä on?*
- 21 Asma Vilmalla on kirja.
- 22 Abiir š<sup>u</sup>nu hayy?  
*Mikä tämä on?*
- 23 Asma hayy fi ši ma ba' ref fiyyo kirja.  
*Tässä on jotain, mitä en osaa, siinä on kirja.*
- 24 Abiir (( kumittaa))
- 25 ukli ɣara yā Asma.  
*Syö paskaa oi Asma.*
- 26 Asma Vilmalla on- kuinka monta kirjaa-

Jo rivillä 11 Abiir ottaa paperin Asmalta, jonka jälkeen paperi kulkee oppilaiden välillä. Asma sekoaa sanoissaan (r. 14): 'kuinka monta, kuinka monta kysymystä tuli', vaikka puhuu edelleen kirjoista (itsekorjausvuorot riveillä 16 ja 18). Rivillä 17 Abiir lopulta nappaa paperin uudelleen itselleen, mihin Asma reagoi huudahtamalla *eee!* Riveillä 19–22 Abiir kysyy yhä uudelleen 'mikä tämä on' ja näyttää kynällään tehtävänannon ensimmäistä virkettä *Vilmalla on 5 kirjaa*. Abiirilla on tässä vaiheessa kynä kädessä ja vetovastuu kirjoittamisesta. Rivillä 23 Asma sanoo, että tehtävänannossa on jotain, mitä hän ei ymmärrä. Koska oppilaat keskittyvät tässä vaiheessa tehtävänannon alun purkamiseen, on luultavaa, että epäselvä kohta on *Vilmalla on*. Rivillä 26 Asma jatkaa tehtävänannon tapailua ääneen.



## Esimerkki 1c

- 27 Abiir šunu hayy?  
*Mikä tämä on?*
- 28 Asma ((pyörittää päätään)) šayftini tirğmān bi-l-finlandi?  
*Näytänkö sinusta suomen kielen kääntäjältä?*
- 29 ḥalaṣ, tā 'i la ' illek, lā tiz' ali.  
*Anna olla, anna kun sanon sulle, älä suutu.*
- 30 ((Asma kirjoittaa laskutoimitusta, molemmat nauravat))
- 31 ḥalaṣ inno hinne mū biddon in-nātiğ kam iktāb? ((naurua))  
*Siis eivätkö he halua vastaukseksi kuinka monta kirjaa?*
- 32 Abiir 'inti lāzem tifhami šunu sawwēti,  
*Sinun pitäisi ymmärtää mitä olet tehnyt.*
- 33 [it-taqṣim.  
*jakolasku.*
- 34 Asma [tmānye, tis' a, 'ašara, 'iḥda 'eš, ṭna 'eš, tlatṭa 'eš.  
*Kahdeksan, yhdeksän, kymmenen, yksitoista, kaksitoista, kolmetoista.*
- 35 tlatṭa 'eš iktāb.  
*kolmetoista kirjaa.*
- 36 Abiir alla yisallmek. ma 'alā' a biha ani.  
*Kiitos. Minulla ei ole sitten tämän kanssa mitään tekemistä.*
- 37 ((piirtää kuvion paperiin ja katsoo kameraan))
- 38 Asma lik baass, ((maiskauttaa)) ḥāti maḥḥay.  
*Lopeta. Anna pyyhekumi.*

Rivillä 27 Abiir toistaa kysymyksen *šunu hayy* 'mikä tämä on' nyt jo neljännen kerran ja näyttää kynällään sanaa *Tommilla*. Tämä saa Asman puuskahtamaan 'näytänkö sinusta suomen kielen kääntäjältä'. Asma kylästyä ja alkaa kirjoittaa laskutoimitusta päättäväisesti, mikä naurattaa molempia. Abiir protestoi edelleen ja tuo esiin, ettei laskua voi ratkaista ymmärtämättä kysymystä. Hän myös ehdottaa, että kyseessä saattaisi olla jakolasku (r. 33). Rivien 29–32 vuoroista käy ilmi, ettei kumpikaan ole aivan varma siitä, että olisivat oikeilla jäljillä. Asma on kärsimättömämpi ja haluaa selvästi edetä tehtävien ratkaisussa ripeästi. Hän etenee suunnitelmassaan ja laskee kirjoja jo yhteen (r. 34–35) Abiirin vastalauseesta välittämättä. Abiir sanoutuu irti yhteistyöstä rivillä 36 ja piirtää sen manifestiksi X:n yhteiseen tehtäväpaperiin.

## Esimerkki 1d

- 39 Asma ((pyyhkii Abiirin piirtämän kuvion pyyhekumilla, vilkaisee tutkijaa  
40 ja sitten Abiiria. maiskauttaa paheksuvasti))  
41 °bass m' ađitili iyyaha 'akil ħara. biddi 'adbaħek.°  
*Minulle riittää tämä paskan jauhaminen. Haluan teurastaa sinut.*  
42 idā bikūn fi ħada (bitarġem). ħalaṣ, ħallaṣna.  
*Jos olisi joku ([joka] kääntää). Se on siinä, olemme valmiita.*  
43 Tutkija miksi laskit tämän näin?  
44 Abiir ((viittaa kohti Asmaa. tyttöjä hymyilyttää.))  
45 Asma ((levittää käsiään ja naurahtaa))  
46 ei ole. minä ei ole. ((tekee eleen kohti Abiiria))  
47 Abiir koska m- ymm- en ymmärrän tämä kysymys.  
48 ((osoittaa sormellaan kysymystä))

Asma pysyy päätöksessään ratkaista tehtävä ja päästä etenemään tilanteessa. Hän pyyhkii pois Abiirin piirtämän kuvion ja ilmaisee hiljaisella äänellä olevansa paitsi kyllästynyt työhön, myös ärsyyntynyt ystävänsä (r. 41). Rivillä 42 hän kommentoi tehtävän ratkaisemisen vaikeutta: 'kun olisi joku, joka kääntäisi'. Lopuksi hän ilmoittaa 'olemme valmiita', jonka jälkeen Abiir ojentaa paperin tutkijalle. Tutkija katsoo vastausta ja pyytää tyttöjä selventämään sitä. Abiir viittaa Asmaan kuin sanoakseen, että koko juttu oli Asman idea, Asma puolestaan levittelee käsiä ja sanoo *ei ole. Minä ei ole*. Abiir vakavoituu ja selittää, että hän ei ymmärtänyt sanallista tehtävänantoa, eikä siksi osannut ratkaista tehtävää.

Tilanteessa voidaan havaita kaksi kilpailevaa strategiaa tehtävän ratkaisemiseksi. Asma käyttää suoraviivaista toimintatapaa poimiessaan tehtävästä luvut ja pyrkiessään ripeästi jo riveillä 07–08 päättämään, mitä luvuille pitäisi tehdä. Abiir puolestaan haluaisi ensin ymmärtää kysymyksen ja vasta sen jälkeen päättää, miten lukujen kanssa pitäisi edetä. Abiir yrittää kääntää tehtävänannon alkua *Vilmalla on 5 kirjaa. Tommilla on...*, mutta hänkään ei pääse eteenpäin asiassa. Kielellisesti oppilaat orientoituvat ennen kaikkea kysymykseen *kuinka monta*, mutta eivät sanaan *enemmän*. Ilmeisesti Asma ja Abiir eivät myöskään hahmota, että *Vilma* ja *Tommi* ovat erisnimiä tai että kirjat ovat nimen-

omaan heidän. Vaikka tehtävän ratkaisun kannalta työskentelyn tulos on laiha, katkelmasta voidaan huomata, että Asma ja Abiir kyllä neuvottelevat sopivista laskustrategioista, pyrkivät saamaan selkoa sanallisen tehtävän merkityksistä sanatasolla ja yrittävät edetä laskutoimituksen tekemisessä. Tehtävä on kuitenkin heille liian vaikea, koska se sisältää niin paljon sellaista kielellistä ainesta, jota he eivät ymmärrä. He eivät osaa fokusoida tehtävänannon kannalta keskeisimpiin ilmauksiin kuten määränilmaukseen, joka antaisi myös vihjeen laskutavasta. Myöskään omistusrakenne ei vielä ole hallussa tavalla, joka mahdollistaisi tehtävän ratkaisemisen. He eivät siis missään vaiheessa pääse näyttämään, osaisivatko tunnistaa tehtävän vähennyslaskuksi tai ratkaista sen. Viimeisessä alaluvussa keskustelemme siitä, millaisilla keinoilla opettaja voisi helpottaa näitä tilanteita oppitunneilla.

Ensikatsomalta oppilaiden yhteistyö tehtävän äärellä vaikuttaa lähinnä vitsailulta ja videoidun vuorovaikutuksen perusteella he näyttävät suhtautuvan tehtävän ratkaisemiseen varsin huolettomasti. Vaikutelmaa korostaa nonverbaali toiminta tilanteessa: tytöt nappaavat paperin toiselta kesken kirjoittamisen, maiskauttavat suutaan närkästyneesti ja sabotoivat tehtävän tekemistä piirtämällä sotkun yhteiseen tehtäväpaperiin. Arabiaa taitamattoman sivustakatsojan mieleen saattaa hiipiä epäily siitä, työskennelläänkö tässä matematiikan äärellä alkuunkaan. Lähempi tarkastelu kuitenkin osoittaa, että intensiivinen *matikkapuhe* on mukana vuorovaikutuksessa koko ajan – se vain on arabiankielistä ja meneillään on muitakin prosesseja. Seuraavaksi katsomme tarkemmin, miten tehtävän ratkaiseminen esimerkissä etenee ja millaista matikkapuhetta oppilaat tilanteessa tuottavat.

## **Matikkapuhe – kielentämistä, kielitaitoa ja yhteistyötä**

Suomalaiselle matematiikan didaktiikan tutkimuksen kentälle *matematiikan kielentäminen* eli matemaattisen ajattelun kuvaaminen toiselle esiteltiin 2000-luvun alussa.<sup>5</sup> Joutsenlahden mukaan matematiikan kielentäminen auttaa oppijaa jäsentämään ja syventämään matemaattista ajat-

5 Joutsenlahti 2003.

teluaan. Ryhmän muille oppilaille se tarjoaa tilaisuuden kehittää omaa analyysitaitoaan ja reflektoida oppimaansa, opettajalle taas hyvän pohjan pedagogiselle suunnittelulle.<sup>6</sup> Joutsenlahti myös mainitsee äidinkielen tärkeän roolin oppilaan matemaattisen ajattelun tulkkina. Silloin kun oppilaan ensikieli on jokin muu kuin koulukieli, asia ei tietenkään ole aivan niin yksinkertainen, etenkin jos oppilas ei ensikielellään hallitse matemaattista käsitteistöä.

Kuten kaikilla muillakin oppiaineilla, myös matematiikalla on oma kielensä, joka täytyy oppia.<sup>7</sup> Mitä tahansa uutta kieltä opittaessa pätee sama periaate: pelkkä ymmärtäminen ei riitä, pitää osata myös tuottaa itse. Jotta voisi kielentää omaa matemaattista ajatteluaan – tuottaa *matikkapuhetta* – pitää ensin ymmärtää, miten matikkapuhe rakentuu ja millaista sanastoa siinä on mahdollista käyttää. On myös hyvä huomata, että ajatus matikkapuheesta sisältää oletuksen oppilaan tietynlaisesta aktiivisesta toimijuudesta. Tällaiseen toimijuuteenkin tulee kasvaa sisään. Matematiikan sanallisia tehtäviä harjoitellaan suomalaisessa peruskoulussa jo alkuopetuksesta lähtien, joten Suomessa koulupolkinsa taittaneet ovat ehtineet sosiaalistua tällaisten tehtävien konventioihin ja tehtävistä keskusteluun. Yläasteikäisenä suomalaiseen kouluun siirtyneille tämä vaatimus voi olla uusi, eikä sen haastavuutta vähennä, että sanallisia tehtäviä pitäisi ratkoa uudella kielellä. Sanallisten tehtävien ymmärtämisessä haastetta lisää se, että niissä kieltä käytetään usein varsin tiiviisti.<sup>8</sup>

Tutkimusasetelmamme tavoitteena oli saada taltioitua suomen kielen oppijoiden matemaattista ajattelua ja yhteistyötä matematiikan sanallisten tehtävien äärellä. Ajatuksenamme oli, että pääsisimme näin havainnoimaan oppilaiden spontaania limittäiskieleilyä<sup>9</sup> eli sitä kuinka oppilaat keskinäisessä vuorovaikutuksessaan hyödyntävät koko kielellistä repertuaariaan. Oppilaille oli annettu ohjeeksi, että parityötilanteessa saa käyttää ”suomen lisäksi arabiaa”, mutta heitä voidaan pyytää selventämään vastauksiaan suomeksi. Nauhoitustilanteissa tämän luvun

6 Joutsenlahti 2003, 10.

7 Ks. luku 8 tässä teoksessa.

8 Piippo & Portaankorva-Koivisto 2019. Ks. luku 8 tässä teoksessa.

9 Cenoz 2017.

fokusoppilaat Asma ja Abiir keskustelivat pääsääntöisesti arabiaksi. Kie-livalinnat ovat sinällään odotuksenmukaisia. Fokusoppilaamme olivat hyvät ystävykset, joiden vuorovaikutuskielenä oli yleensäkin arabia. Li-säksi kumpikin oli varsin alkuvaiheessa uuteen kieleen sosiaalistumista. Tarve kielentää omaa ajattelua ja neuvotella merkityksistä luo tilanteen, jossa on luontevaa tukeutua sellaisiin jaettuihin kielellisiin resurssihin, joilla tällainen metakielellinen työskentely luonnistuu.<sup>10</sup>

Vaikka Abiir ja Asma käyttävät keskinäisessä työskentelyssään suomen kieltä lähinnä lukiessaan tehtävää ääneen, tarkastelemassamme katkelmassa on matikkapuhetta ja siinä liikutaan aktiivisesti kielellisten re-pertuaarien välillä. Jo katkelman alkupuolella he identifioivat ratkaisun kannalta tärkeiksi tulkitsemiaan elementtejä (Asman ’tässä on [ilmaus] kuinka paljon’ rivillä 10). He myös kielentävät matemaattista ajatteluun esimerkissä erityisesti silloin, kun keskustelevat tehtävänannosta. Riveillä 07–13 käydään keskustelu siitä, mitä luvuille viisi ja kahdeksan tehtäisiin, täytyisikö luvut kertoa vai lisätä toisiinsa. Abiir orientoituu koko katkel-man ajan voimakkaasti siihen, että tehtävänannon ymmärtäminen on edellytys onnistuneelle työskentelylle. Asma puolestaan on valmis tukeu-tumaan arvaamiseen ja päättelyyn varmasti tunnistamiensa elementtien pohjalta. Keskustelu tehtävänannon vaikeista kohdista eli erisnimen sisäl-tävistä omistusrakenteista (*Vilmalla on, Tommilla on*) jatkuu riveillä 14–26 ja vielä rivillä 33 Abiir ehdottaa jakolaskua vaihtoehtoiseksi laskustrate-giaksi. Asma kuitenkin laskee jo tuossa vaiheessa tehtävänannossa mai-nittuja lukumääriä yhteen (r. 34–35) ja Abiirin protesteista huolimatta (r. 36–37) parin yhteiseen tehtäväpaperiin vastaukseksi jää yhteenlasku.

Asma ja Abiir pyrkivät aktiivisesti ratkaisemaan tehtävää, mutta teh-tävänanto on heille kielellisesti liian haastava. Ensin haasteena on tehtä-vänannon olennaisten osien ymmärtäminen (erisnimet, omistusrakenne ja määränilmaisut), katkelman lopussa puolestaan hankaluus eritellä koulukielellä tutkijalle, mikä osa tehtävänannosta jäi ymmärtämättä. Abiir kommentoi lopuksi ratkaisua tutkijalle: *koska en ymmärrän tämä kysymys*. Huomionarvoista on, että tämän sanallisen tehtävän ratkaise-

<sup>10</sup> Ks. Kambel 2016.

misen kannalta riittämätön koulukielen taito näyttää aikaansaavan sen, ettei matemaattista ajattelua päästä kielentämään yksityiskohtaisemmin myöskään ensikielellä.

Paritehtävässä huomio kiinnittyy myös Asman ja Abiirin väliseen ryhmädynamiikkaan. Asma on opiskellut valmistavassa ryhmässä kauemmin kuin Abiir ja työskentelytilanteessa Abiir orientoituu Asmaan suomen kielen taidoltaan vahvempana osapuolena. Tehtävää ratkaistaessa Abiir tukeutuu toistuvasti Asmaan ymmärtääkseen tehtävien keskeiset sisällöt. Tilanne on tuttu luokkahuoneaineistostakin: Asma neuvo usein ystävänsä koulutyössä. Sinänsä tällainen omakielinen parityöskentely, jossa koulukieltä enemmän taitava tukee työskentelyssä noviisia, voi olla pedagogisestikin hyödynnettävä limittäiskielinen toimintatapa.<sup>11</sup> Jotta voitaisiin puhua limittäiskieleilystä, joka toimii oppimisen kognitiivisena tukena,<sup>12</sup> joko oppijoiden omaehtoisten tai opettajan heille tarjoamien käytänteiden tulisi kuitenkin rakentaa mielekkäitä siltoja uuteen kieleen. Tämä tehtävä on kuitenkin pian yleisopetukseen siirtyvälle Asmallekin kielellisesti niin vaikea, ettei hänen panoksensa välittäjänä arabian ja suomen välillä riitä kannattelemaan paria tehtävän onnistuneeseen ratkaisuun saakka. Asma myös toistuvasti sanoutuu irti Abiirin hänelle antamasta roolista kielellisesti taitavampana osapuolena (r. 10, 23, 28).

Saadaksemme syvyyttä parityöskentelytilanteiden kielivalintoihin ja havaitsemaamme ryhmädynamiikkaan, kävimme läpi luokkahuonenuhoitukset kaikilta tutkimuspäiviltä. Meitä kiinnosti erityisesti se, millaisena Asman ja Abiirin työskentelykäytännöt ja kielivalinnat näyttäytyivät luokkahuonetilanteissa. Tarkastelimme monikielistä ryhmää oppitunneilla, joilla vuorovaikutus vähintäänkin opettajan kanssa tapahtuu lähtökohtaisesti suomeksi. Aineistoa kerättiin tässä valmistavan opetuksen ryhmässä luokkahuonetilanteissa kaikkiaan neljän päivän aikana, jokaisella kerralla ainakin muutaman oppitunnin ajan. Videoitujen tuntien aikana Asma ja Abiir muodostivat pitkälti arabiaksi toimivan työparin, joka ei hakeutunut aktiivisesti vuorovaikutukseen koulukielellä.

11 Ks. esimerkiksi Garcia & Li Wei 2014, 82.

12 Vygotsky 1978.

Asman ja Abiirin harvat, nauhalle tallentuneet suomenkieliset vuorot ovat pelkästään joko suoria vastauksia opettajan kysymyksiin tai yksinkertaisia kommentteja koulutyöhön liittyen (*olen valmis, on tosi vaikeaa, se on helppo, onko tämä oikein, vielä yksi, minä en ymmärrä mitä kirjoita tänne, tämä on läksy mutta minä en ymmärrä, minä laitan tämän pöydällä, mikä se on*). Toisin sanoen parityöskentelytilanteen kielivalinnat näyttivät toistuvan samankaltaisina myös luokahuonetilanteissa.

Sanallisia tehtäviä ratkoessaan vastasaapuneella oppilaalla on jatkuvasti meneillään ainakin kaksi limittäistä kognitiivista prosessia: toisaalta täytyy ymmärtää tarpeeksi suomen kieltä, että ymmärtää tehtävän, toisaalta pitää olla tarpeeksi matemaattisia taitoja, jotta voi ratkaista sen. Koska tässä tehtävässä varmasti ymmärrettyjä elementtejä olivat vain lukusanat viisi ja kahdeksan sekä kysymys *kuinka monta kirjaa*, Asma ja Abiir päätyvät lopulta arvaamaan, että kyseessä on yhteenlasku. Arvaaminen on luonteva strategia silloin, kun olennaisia osia sanallisesta tehtävästä jää ymmärtämättä. Huomionarvioista kuitenkin on, että kompastuskiveksi muodostuvat näennäisen helppojen kielellisten ilmausten *Vilmalla on, Tommilla on ja enemmän kuin* ymmärtäminen. Ilmauksia voi kutsua näennäisen helppoiksi, koska esimerkiksi suomen kielen omistusrakenne on haastava ja sen omaksuminen vaatii pitkäjänteistä systemaattista opetusta. Myös henkilönnimet ja paikannimet saavat vastasaapuneilla oppilailta usein aikaan tulkintavaikkeuksia. Tavallisinakaan pidettyjä nimiä ei välttämättä osata liittää kyseisiin kategorioihin kuuluviksi. Arabialaiseen kirjoitusjärjestelmään sosiaalistuneelle myöskään sanan alussa oleva iso alkukirjain ei välttämättä indikoi, että kyseessä on erisnimi, koska vastaavaa konventiota ei arabialaisessa kirjoitusjärjestelmässä ole lainkaan. Kulttuuriset konventiot kietoutuvatkin tiiviisti sanallisten tehtävien ratkaisemiseen. Tekstilajin käytänteitä tunteva voisi puolestaan päätellä, että sanallisen tehtävän alussa on usein erisnimi ja että tehtävän ratkaisun kannalta olennainen kysymys esitetään tyypillisesti tehtävän lopussa. Erityisesti Asma orientoituu toistuvasti juuri lopussa esitettyyn kysymykseen *kuinka monta kirjaa* pyrkinessään ratkaisemaan tehtävää (r. 10, 14, 18 ja 31). Tässä tapauksessa kuitenkin oikean laskutoimituksen paikantaminen olisi vaatinut myös

ilmauksen *enemmän kuin* ymmärtämistä.

Koulutyöhön liittyvien kognitiivisten prosessien lisäksi esimerkissä näkyy vahvana sosiaalisten prosessien läsnäolo: oppilaat orientoituvat aktiivisesti sosiaaliseen kanssakäymiseen toistensa kanssa. Koulutyö on harvoin pelkästään akateemista puurtamista – varsinkin teini-ikäisille oppilaille koulu edustaa myös keskeistä sosiaalista toimintakenttää.<sup>13</sup> Kouluun tullaan paitsi oppimaan, myös tapaamaan kavereita, viettämään aikaa ja pitämään hauskaa.

## Nimittely ja ”sopimaton” kielenkäyttö yhteishengen rakentajana

Työskennellessään sanallisen matematiikan tehtävän parissa Abiir ja Asma nimittelevät toisiaan muun muassa tyyperyksiksi (ar. *haywān*, sananmukaisesti ’eläin’) ja käskevät toisiaan syömään paskaa ja tukkimaan turpansa. Tämä kaikki tapahtuu hyvässä hengessä ja naureskellen, eikä kumpikaan osoita loukkaantuvansa sanailusta. Samanlaisissa nauhoitus-tilanteissa he myös kutsuivat toisiaan ’rakkaaksi’ ja ’tyttöseksi’. Nimittely vaikuttaakin rakentavan ystävysten keskinäisessä vuorovaikutuksessa yhteishenkeä ja me-koodia. Samansuuntaisia huomioita on tehty muisakin monikielisten nuorten kielenkäyttöä tarkastelevissa tutkimuksissa. Rutiininomaiset loukkaukset ja nimittely esiintyivät Ninni Lankisen pro gradu -aineistossa ryhmäkoheesiota luovana keinona. Ne ilmaantuivat vuorovaikutukseen yleensä silloin, kun nuorilla oli hauskaa yhdessä. Lankisen aineistossa omilla ja kavereiden kielillä leikiteltiin, kiroiltiin ja haistateltiin ja siten rakennettiin ryhmän sisäistä koheesiota.<sup>14</sup>

Monikielisillä nuorilla eri kielten resurssien käyttäminen ja toisaalta epäsojivana pidetyn kielenkäytön suosiminen tuntuvat olevan keskeisiä keinoja ryhmien ja identiteettien rakentamisessa.<sup>15</sup> Kielellisissä nokittelutilanteissa nimittely ja raju kielenkäyttö toimivat solidaarisuuden ilmentyminä. Tällöin nokittelu tehdään puhujien keskinäistä me-koodia käyttäen, joko muulla kuin koulukielellä tai esimerkiksi Heini Lehto-

13 Ks. esim. Rampton 2006.

14 Lankinen 2010, 101–102, 287–288. Katso myös Keim 2007, 165–167.

15 Ks. esimerkiksi Lehtonen 2015, Deppermann 2007, 339–348.



sen<sup>16</sup> aineistossa tyylieltyä ”huonoa suomea” käyttäen. Abiir ja Asma ovat suomen kieleen sosiaalistumisessaan vasta alkutaipaleella ja eroavat siten Lehtosen tutkittavista, jotka ovat koulukielen hallinnassaan jo täysin sujuvia. Suomen valinta haistattelukieleksi ei luultavasti olisi Asmalle ja Abiirille vielä mahdollista ainakaan yhtä värikkäästi kuin he erilaisia solvauksia arabiaksi käyttävät. Vaikka kielivalinta tuokin suojaa useimpien koulun aikuisten korvilta, Asma ja Abiir ovat tietoisia kielenkäyttönsä ongelmallisuudesta. Eräässä toisessa paritehtävässä he kommentoivat nauhoitustilannetta ja tutkijan läsnäoloa heti kiroiltuaan: ’entäs jos hän ymmärtääkin arabiaa.’ Tietoisuus koulutilanteeseen sopimattomasta kielenkäytöstä ilmenee lisäksi nauruna ja katseina kameraan.

Tiivis ryhmä kestää rajuakin kielenkäyttöä, minkä nuoret tuovat tajaan ilmi keskinäisessä vuorovaikutuksessaan.<sup>17</sup> Toisaalta oman, mutta opettajille, tutkijoille ja muille koulun aikuisille vieraan kielen suojissa voidaan luoda koulutyöhön tila, jonne muilla ei ole pääsyä. Koulun kaltaiseen institutionaaliseen paikkaan sopimatonta kieltä voidaan käyttää auktoriteettien korvilta suojissa ja siten tuoda koulutyöhön mukaan vuorovaikutuksen vapaamuotoisempia tapoja. Aineistokatkelmamme osoittaa, ettei tämä automaattisesti sulje pois tavoitteellista työskentelyä koulutyön äärellä.

## Koulukielen taitoa oppimassa

Moninaiset seikat vaikuttavat siihen, kuinka helppoa tai haastavaa uuteen koulukieleen sosiaalistuminen ja uudessa kouluympäristössä oppiminen on. Yksi tekijä on oppilaan aiempi kouluhistoria. Sekä Asman että Abiirin oppimisen hidasteena on katkonainen koulutausta, mikä on vastasaapuneilla oppilailta tavallista etenkin silloin, jos oppilas on saapunut Suomeen turvapaikanhakijana tai muuten yhteiskunnallisesti epävakaisista oloista. Matematiikan kohdalla haasteena on matemaattisen tiedon kumuloituva luonne eli se, että uudet asiat rakennetaan aiemman tietopohjan päälle. Tästä syystä erot koulutaustassa näyttäytyvät luokka-

16 Lehtonen 2015.

17 Lankinen 2010.

huoneissa suurina yksilöllisinä eroina matemaattisissa taidoissa. Asma ja Abiir kumpikin opiskelivat noin 4.–5. luokan matematiikan sisältöjä.

Vaikka matemaattiset taidot ovat usein kriteerinä oppilaan sijoittamisessa tietylle luokka-asteelle, vielä matemaattisia taitoja kokonaisvaltaisempi vaikutus oppimiseen on kuitenkin kielellisillä valmiuksilla kuten luku- ja kirjoitustaidolla, josta voi lukea lisää luvusta 6 tässä teoksessa. Asma ja Abiir puhuvat kumpikin ensikielensä arabiaa, josta ortografinen hyppäys latinalaiseen aakkostoon ja suomen kielen kirjoitusjärjestelmään on suhteellisen suuri. Erilaisen ja hieman eri logiikalla toimivan aakkoston lisäksi uuteen kieleen sosiaalistuvan tulee omaksumaa uusi kirjoitussuunta. Tämä puolestaan vaikuttaa esimerkiksi siihen, mistä suunnasta kirjan lukeminen tai vihkon täyttäminen aloitetaan tai missä järjestyksessä esimerkiksi tekstinkäsittelyohjelmiston työkalurivin valikot löytyvät. Jo nämä triviaaleilta kuulostavat erot kieliympäristössä vaativat harjaantumista ennen kuin arjen toiminta uudessa ympäristössä automatisoituu. Hyppäystä ortografisesta järjestelmästä toiseen pehmentää, jos oppilaan kielirepertuaariin kuuluu jo aiemmin muita latinalaisella aakkostolla kirjoitettuja kieliä. Tällöin esimerkiksi isojen alkukirjainten kaltaiset konventiot ja yllä mainitut kielen visuaalisessa ympäristössä navigointiin liittyvät seikat saattavat jo olla ennestään tuttuja.

Havaintomme viittaavat siihen, että Asma ja Abiir ovat Suomeen tultuaan aloittaneet latinalaiseen aakkostoon sosiaalistumisen suhteellisen alusta. Kumpikaan heistä ei käyttänyt monien luokkatovereidensa lailla englantia oppitunneilla. Seikka antaa viitteitä siitä, etteivät he ole juurikaan opiskelleet sitä vieraana kielenä ennen Suomeen tuloaan ainakaan tavalla, joka antaisi valmiuksia arjen vuorovaikutukseen.<sup>18</sup> Vertailun vuoksi

18 Asman ja Abiirin tausta on Irakissa ja Syyriassa. Syyrialaisessa koulujärjestelmässä englannin kielen opiskelu aloitettiin vuoteen 2016 saakka 5. luokalta ja nykyisin puolestaan jo 1. vuosiluokalta (Al-Hessan 2016). Irakissa englannin kieli kuuluu puolestaan opetusohjelmaan jo 1. luokalta lähtien (Altae 2020). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kumpikaan oppilaista olisi opiskellut englantia yllä kuvatulla tavalla. Kummassakin maassa koulutussektori on kärsinyt huomattavasti konfliktien ja turvallisuustilanteen vuoksi. Vaikutukset näkyvät esimerkiksi koulupudokkaiden määrän ja lukutaidottomien suhteellisen osuuden lisääntymisenä. Oma kysymyksensä on koulupolun jatkuvuus tilanteissa, joissa perheet joutuvat jättämään kotiseutunsa ja -maansa konfliktin vuoksi. Taustatietomme eivät kerro tarkemmin fokusoppilaidemme koulupolusta.

mainittakoon, että ryhmässä opiskeli myös irakilaislähtöinen oppilas, joka puhui usein englantia muiden ryhmän englannintaitoisten oppilaiden kanssa – ja laski myös omaa luokka-astettaan vastaavia matematiikan tehtäviä. Toisin sanoen ensikieli ei sinällään kerro mitään oppilaan edellytyksistä sosiaalistua uuteen koulukieleen ja edetä opinnoissaan uudessa kouluympäristössä, vaan niihin vaikuttavat monet asiat, kuten koulutausta, perheen sosioekonominen asema ja sen tuomat mahdollisuudet sekä aiemmat kielelliset repertuaarit ja kielenoppimiskokemukset.

Oppilaan aiempaan historiaan ei ole enää jälkikäteen mahdollista vaikuttaa, mutta polkua uuteen koulukieleen voi tasoittaa ja tukea luokahuoneen käytännöillä monin eri tavoin. Esimerkiksi oppilaan ensikieltä ja muuta aiempaa kielellistä repertuaaria voidaan hyödyntää luokahuonepedagogiikassa.<sup>19</sup> Kielten ylittelyn lisäksi oppimisen tukena voi toimia myös muu kielellinen ja materiaalin ympäristö. Tällöin toisen kielen oppimisen tutkimuksessa puhutaan usein ympäristön tarjoamista *affordansseista*,<sup>20</sup> joiden avulla oppimistilanteesta voidaan pysytellä lähikehityksen vyöhykkeellä.<sup>21</sup> Tässä luvussa tarkastelemastamme parityötilanteesta puuttuivat monet uudella kielellä työskentelyä tavallisessa luokahuone-tilanteesta tukevat seikat, esimerkiksi tuttu opettaja tai koulunkäynninohjaaja, jolta kysyä neuvoa. Toisaalta oppilaiden itsenäisesti ratkaisema tehtävä näyttää selvästi, kuinka tärkeää kielellinen tuki koulukieleen sosiaalistumisen alkuvaiheessa on.

## Tukea monikieliseen koulutyöhön

Tämän luvun otsikossa kysyimme, kuka kontrolloi pulpettipuhetta. Tarkastelemamme esimerkki havainnollistaa, kuinka omakielinen pulpettipuhe, johon opettajalla ei ole pääsyä, luo mahdollisuuksia vuorovaikutukseen, joka muuten ehkä jäisi luokahuoneen ulkopuolelle. Fokusoppilaamme esimerkiksi kiroilevat ja solvaavat toisiaan kameroiden läsnä ollessa. Kaikki epäsovivaksi tulkittava kielenkäyttö ei kuitenkaan ole kiusaamista tai muuten opettajan puuttumista vaativaa käytöstä. En-

19 Garcia & Li Wei 2014, 101–127.

20 Van Lier 2000.

21 Vygotsky 1978.

nemminkin tällä esimerkillä haluamme kiinnittää huomion siihen, että omakielisen pulpettipuheen taakse voi jäädä piiloon koulutyöhön liittyviä haasteita. Niiden ratkaisemiseen tarvittaisiin opettajan aktiivista kognitiivista ja emotionaalista tukea.

Oman kielen läsnäolo ja hyödyntäminen luokkahuonetyöskentelyssä voi tarjota oppilaalle tunteen hyväksytyksi tulemisesta ja rakentaa osallisuutta uudessa yhteisössä. Se siis tarjoaa monikielisille oppilaille sosiaalista ja identiteettitukea. Limittäiskieleily auttaa myös selättämään kognitiivista haastetta, joka muodostuu uuden kielen ja kouluaineiden oppisisältöjen samanaikaisesta opiskelusta. Oma kieli onkin arvokas voimavara uuteen kieleen sosiaalistumisessa, mutta sen hyödyntäminen vaatii pedagogista tukea ja myös huomion suuntaamista koulukielen aktiiviseen käyttöön.

Tutkimusasetelmallamme pyrimme luomaan otolliset olosuhteet monikieliselle matikkapuheelle. Tavoitteenamme oli päästä havainnoimaan monikielistä käsitteenoppimista uuteen kieleen sosiaalistumisen alkuvaiheessa. Varsinaista monikielistä käsitteenoppimista selkeämmin Asman ja Abiirin työskentely havainnollistaa ristiriitaa peruskielitaidon rakentamisen ja oppiainekohtaisten kielellisten odotusten välillä. Valmistavan opetuksen kielitaitotavoitteena on kehittyvä alkeiskielitaito. Käytännössä tällainen kielitaito tarkoittaa kykyä toimia rajallisesti itselle tutuissa tilanteissa usein puhekuppanin tuella. Kuitenkin samaan aikaan kun arjen kielitaito on kehittymässä, valmistavan opetuksen ryhmissä on odotuksena samanaikaisesti sosiaalistua sisältöaineiden huomattavasti hienosyisempään ja abstraktimpaan kieleen ja toimintatapoihin.

Vaikka tässä luvussa tarkasteltu tehtävä on hyvin prototyyppinen sanallinen tehtävä ja näennäisesti kielellisesti yksinkertainen, tehtävän ratkaiseminen osoittautui oppilaille vaikeaksi. Vaikeuksia tuotti toisaalta matemaattinen käsitteistö: tehtävän ratkaiseminen jäi kiinni määränilmauksen *enemmän kuin* ymmärtämisestä. Toisaalta hankaluuksia aiheuttivat myöskin tehtävässä esiintyneet erisnimet, jotka kuuluvat arjen kielitaitoon. Omistusrakenteet *Vilmalla on* ja *Tommilla on* jäävät oppilaille tehtävän ratkaisun yhteydessä vaille tulkintaa. Hieman myöhemmin samassa parityötilanteessa Asma ja Abiir jäävät pitkäksi aikaa pohtimaan, mitä sanallisen tehtävän alussa mainittu *Ville* tarkoittaa. Sa-

mankaltaisia esimerkkejä erisnimien luomista haasteista havainnoimme myös luokkahuonetilanteissa muidenkin ryhmän jäsenten kohdalla.

Tehtävänratkaisun analysointi konkretisoi, että uuteen koulukieleen sosiaalistuminen on pitkä prosessi, joka kestää paljon valmistavaa vuotta kauemmin. Varsinkin prosessin alkuvaiheessa kielellistä tukea tarvitaan runsaasti, myös siinä vaiheessa, kun oppilas siirtyy valmistavan opetuksen ryhmästä yleisopetukseen. Fokusoppilaistamme Asma oli siirtymässä yleisopetukseen pian aineistonkeruun jälkeen.

Valmistavan vuoden jälkeen yleisopetukseen siirryttäessä oppilailla voikin olla vielä aukkoja esimerkiksi matematiikassa aivan perusasioissa, etenkin jos matematiikan taitoja on lähdetty rakentamaan kovin alusta ja koulukielen taito on karttunut syystä tai toisesta verkkaisesti. Tämä asettaa haasteen etenkin yläasteen aineenopettajille, joiden omaan opettajankoulutukseen kielitietoisuuden teemat eivät useinkaan ole vielä kuuluneet. Yleisopetukseen siirryttäessä vastasaapuneen oppilaan riski pudota muun ryhmän kyydistä onkin suuri, koska ryhmäkoot ovat paljon valmistavan opetuksen ryhmiä suurempia ja eri opettajat opettavat eri oppiaineita. Opettajalle ei tällöin välttämättä pääse syntymään kuvaa siitä, millaista tukea oppilas tarvitsee.

Esimerkiksi sanallisten tehtävien ratkaisuun voi kuitenkin sosiaalistaa vaikkapa opettamalla strategioita sanallisten tehtävien tekstilajin ymmärtämiseen. Vaikka valmistavassa opetuksessa opettajalta ja oppilailta usein puuttuu yhteinen kieli, jolla merkitysneuvotteluja voisi käydä, sanallisia tehtäviä on silti mahdollista purkaa havainnollisesti osiin hyvin yksinkertaistakin kieltä ja kuvia käyttäen. Näin olisi mahdollista osoittaa, miten kysymyksenasettelu sanallisissa tehtävissä prototyypillisesti rakentuu: Usein alussa mainitaan tekijän nimi (*Vilmalla on viisi kirjaa.*), sitten kerrotaan ongelma tai lisätietoa siitä (*Tommilla on kahdeksan kirjaa.*) ja lopussa esitellään kysymys, joka paljastaa, mitä laskussa on tarkoitus tehdä (*Kuinka monta kirjaa Tommilla on enemmän kuin Vilmalla?*).

Myös matikkapuheeseen on mahdollista ohjata eksplisiittisten mallien avulla. Kieltä voi opettaa konstruktioina, valmiina muotteina. Niitä oppilas voi käyttää vaikkapa silloin, kun pitää perustella opettajalle miksi päätyi juuri tähän vastaukseen matematiikan sanallista tehtävää ratkoes-

saan. Lausekehikkojen (kuten *Ensin laskin..., sen jälkeen... ja lopuksi...*) harjoittelu ja tietoinen matemaattisten käsitteiden harjoittelu suullisissa vastauksissa auttavat oppilasta rakentamaan suullista matematiikan kielitaitoaan myös suomeksi. Tämä tulee tarpeeseen etenkin yleisopetukseen siirryttäessä, kun ryhmäkoot ovat suuremmat ja oppilailta vaaditaan enemmän omatoimisuutta ja itsenäistä työskentelyä. Sama pätee tietysti kaikkien muidenkin oppiaineiden kieleen. Merkittävä osa tästä työstä jää yleisopetuksen tehtäväksi, sillä valmistavan opetuksen puitteissa rakennetaan vasta mahdollisimman hyvää pohjaa koulukieleen, eikä kaikkien oppiaineiden kieleen ehditä paneutua kovin syvällisesti.

Muistamisen ja oppimisen tukia voi rakentaa myös osaksi luokkahuoneympäristöä. Monessa opetustilassa viikonpäivät ja kuukaudet ovat jo näkyvillä muistin tukena. Vastaavia muistin tukia voi tehdä myös matematiikan opiskeluun. Havainnoimassamme ryhmässä oli käytössä esimerkiksi kortit, jotka auttoivat hahmottamaan peruslaskutoimituksia suomeksi. Kussakin kortissa oli kyseisen laskutoimituksen laskumerkki, nimi ja tuloksen suomenkielinen nimitys. Kortteja pidettiin pöydällä, kun oppilaat tekivät matematiikan tunnilla tehtäviään. Niistä voi ottaa tukea niin omaan matikkapuheeseen kuin esimerkiksi tehtävien kielen tulkittamiseen. Erilaisia muistin tukia on mahdollista toteuttaa myös limittäiskieleilyn hengessä monikielisinä.

Limittäiskieleilyn avulla onkin mahdollista rakentaa eksplisiittisiä siltoja aiempien ja uusien kokemusten ja kielten välille. Omakielinen työskentely tarjoaa mahdollisuuden merkitysneuvotteluihin kieliparin kanssa ja esimerkiksi omakielinen koulunkäynnin ohjaaja voi tukea oppimisprosessia monella tapaa. Limittäiskielisten työskentelytapojenkin olisi tärkeä tukea sosiaalistumista koulukielen aktiiviseen käyttöön. Koulukielen oppimisen alkuvaiheessa tuottamisen taidot seuraavat usein ymmärtämisen taitoja ja kynnys kielen aktiiviseen tuottamiseen voi olla oppilaalla korkea. Jotta opettajan on mahdollista seurata oppilaiden taitojen kehittymistä vaikkapa matematiikassa, luokkahuone työskentelyyn on kuitenkin tärkeä luoda keinoja ja mahdollisuuksia koulukielellä osallistumiseen. Jos oppilas puhuu luokassa vain kotikieltään tai on hyvin hiljainen, saattaa opetushenkilökunnalta helposti jäädä huomaamatta,

ettei oppilas ole ymmärtänyt opiskeltuja asioita. Jokaiselle vastasaapuneiden oppilaiden kanssa työskennelleelle lienee tuttu myös tilanne, jossa ryhmässä syntyy niin tiiviitä omakielisiä klikkejä, että varsinainen kielenoppimisprosessi tuntuu pysähtyvän. Sama saattaa tapahtua silloinkin, jos ryhmässä käytetään innokkaasti jotain *lingua francaa*, usein englantia. Istumajärjestyksen vaihtelu,<sup>22</sup> aktiivinen ryhmäyttäminen ja koulukielitaidon rakentaminen konstruktoiden avulla voivat tarjota apua näihin tilanteisiin, joissa kaivataan lempeää pedagogista ohjausta kohti koulukielen aktiivisempaa harjoittelua.

Suomalaisen koulun tyypillinen matematiikan oppimiskulttuuri pitää sisällään paljon yksinäistä harjoittelua ja tehtävien tekemistä. Erityisesti tämä korostuu valmistavan opetuksen ryhmässä, jossa oppilaat opiskelevat erilaisilla lähtötaidoilla ja eri oppimateriaaleja käyttäen. Pelkkä itsenäinen puurtaminen tehtävien kanssa ei kuitenkaan valmista oppilasta yleisopetuksen todellisuuteen, eikä tarjoa riittävästi mahdollisuuksia suullisen kielitaidon ja matikkapuheen harjoitteluun. Esimerkiksi määränilmausten oppimista tukisi toiminnallinen parityöskentely vaikkapa matematiikan kymmenjärjestelmävälineiden kanssa. Ilmaukset *enemmän kuin*, *vähemmän kuin* tai *yhtä paljon kuin* yhdistyisivät konkretiaan, kun oppilaat saisivat suullisesti vertailla, kumman kasassa on enemmän kuutioita. Uuden kielen rakenteiden harjoittelu yhdistyisi näin ainesisältöihin ja loisi siltaa suomen kielen tunneilta muuhun koulukielen käyttöön.

Opettajan voi olla tarpeen kiinnittää huomiota myös omiin vuorovaikutuskäytänteisiinsä. Esimerkiksi ymmärtämisen varmistaminen vastasaapuneen oppilaan kohdalla on usein opettajalle haastavaa. Tämä näkyy esimerkissämme, jossa tutkijan kysymykseen *miksi laskit tämän näin* hän saa vastaukseksi *koska m- ymm- en ymmärrän tämä kysymys*. Opettajan olisi tärkeää päästä kiinni siitä, mitä en ymmärrä -vastauksen taakse kätkeytyy ja mitä osaa tehtävästä oppilas ei ymmärrä. Sen sijaan, että kysyy ”ymmärrätkö?”, opettaja voi kysyä ”mitä kohtaa et ymmärrä?” tai pyytää oppilasta selittämään, näyttämään tai piirtämään, mitä tehtävässä pitää tehdä. Matematiikan sanallistaminen ja matikkapuheen har-

22 Ks. myös luku 7 tässä kirjassa.

joittelu ovat tärkeitä paitsi koulukielen oppimisen myös matemaattisten taitojen harjaantumisen kannalta.

Monikielisen luokan opettaminen vaatii opettajalta paljon. Yleisopetuksessa samassa luokassa opiskelevat suomea ensikielensä puhuvien lisäksi suomen kielen oppimisessaan alkutaipaleella olevat, arkisen suomen hyvin hallitsevat sekä täysin pintasujuvat oppilaat, joiden tavoitteena on oppia hallitsemaan koulukielen akateemiset poimut ja vivahteet. Koulukielen hallinta on kuitenkin vain yksi lukuisista syistä eriyttää opetusta, sillä opetusryhmään mahtuu monenlaisia muitakin tavoitteita ja erityistarpeita. Varsinkin vastasaapuneiden kohdalla jo kielellisen tuen tarpeiden tunnistaminen vaatii opettajalta herkkää korvaa ja vuorovaikutustilanteisiin paneutumista. Ideaalitalanteissa tarpeita kartoitettaisiin ja niihin vastattaisiin entistä enemmän osana moniammatillista yhteistyötä, johon osallistuisivat kielten ja aineenopettajien lisäksi myös mahdolliset omakieliset koulunkäynnin ohjaajat.

### Luvussa 10 käytetyt litterointimerkit

,	tasainen intonaatio
.	laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
-	kesken jäänyt sana
KAPITA	kovaääninen puhe
° joo°	vaimeammin puhuttu jakso
(--)	epäselvä sana tai jakso
( )	puheenvuoro on epävarmasti kuultu
[	samanaikaispuheen alkamiskohta
(( ))	litteroijan kommentteja



## Lähteet

- Al-Hessan, Mohammed (2016) *Understanding the Syrian educational system in a context of crisis? Vienna institute of demography working papers*. Wien: Austrian Academy of Sciences.
- Altae, Mayamin (2020) An overview of the stages of development of the Iraqi English language curriculum. *Social Sciences & Humanities Open* 2:1, 1–5.
- Cenoz, Jasone (2017) Translanguaging in school contexts: International perspectives. *Journal of Language, Identity & Education* 16:4, 193–198.
- Deppermann, Arnulf (2007) Playing with the voice of the other. Teoksessa Peter Auer (toim.) *Style and social identities – Alternative approaches to linguistic heterogeneity*. Berliini: Mouton de Gruyter, 325–360.
- García, Ofelia & Li Wei (2014) *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Lontoo: Palgrave Macmillan.
- Joutsenlahti, Jorma (2003) Kientäminen matematiikan opiskelussa. Teoksessa Arja Virta & Outi Marttila (toim.) *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta*. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:72. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 188–196.
- Kambel, Ellen-Rose (2016) Translanguaging: The answer to 21st century multilingual classrooms? *Rutu Foundation*, 16.1.2016. <https://www.rutufoundation.org/translanguaging-multilingual-classrooms/> (haettu 23.2.2023).
- Keim, Inken (2007) Socio-cultural identity, communicative style, and their change over time: A case study of a group of German-Turkish girls in Mannheim/Germany. Teoksessa Peter Auer (toim.) *Style and social identities – Alternative approaches to linguistic heterogeneity*. Berliini: Mouton de Gruyter, 155–186.
- Lankinen, Ninni (2010) Monikielisyys helsinkiläistyttöjen vuorovaikutuksen resurssina. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Lehtonen, Heini (2015) *Tyylitellen: Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehtonen, Heini (2019) Monikielisyys koulussa - Yksikielisestä instituutiosta limittäiskieliseen opetukseen. *Kielikello 4/2019*. <https://www.kielikello.fi/-/monikielisyys-koulussa> (haettu 23.2.2023).
- Van Lier, Leo (2000) From input to affordance: Social interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa James P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning: Recent advances*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- Piippo, Irina & Päivi Portaankorva-Koivisto (2019) Monikielinen käsitteenoppiminen valmistavassa opetuksessa: Esimerkkinä matematiikka. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10:3.
- Rajamäki, Silja (2019) Monikielinen käsitteenoppiminen matematiikassa: Tapaustutkimus yläkoulun valmistavalta luokalta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Rampton, Ben (2006) *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Streeck, Jurgen & Siri Mehus (2005) Microethnography: The study of practices. Teoksessa Kristine L. Fitch & Robert E. Sanders (toim.) *Handbook of language and social interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 381–404.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Toim. Michael Cole & Vera John-Steiner & Sylvia Scriber & Ellen Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.



## Käytännön kielipedagogiikkaa

# Monikielisen pedagogiikan käytänteitä

Elisa Repo, Niina Kekki & Jenni Alisaari

Monikieliseen pedagogiikkaan liittyy uskomuksia, jotka tutkimustieto kuitenkin kyseenalaistaa. Yksi uskomus on, että oppilaiden omien kielten käyttö hidastaa suomen kielen oppimista.<sup>1</sup> Asia on kuitenkin päinvastoin: vahva ensikielen taito tukee sekä uuden kielen että kaiken muunkin oppimista.<sup>2</sup> Toisen uskomuksen mukaan luokassa syntyy häiriötä, jos oppilaat käyttävät omia kieliään. Tätä perustellaan sillä, ettei opettaja voi tietää, mistä monikieliset oppilaat puhuvat. Pelätään, että keskustelua käydään tehtävänantojen ulkopuolisista asioista. Jos monikielistä pedagogiikkaa kuitenkin toteutetaan suunnitelmallisesti, jokainen luokassa tietää, mitä kielillä kuuluu tehdä.

Monikielisen pedagogiikan tavoite on luoda oppilaille osallisuutta luokahuonekäytännöissä, hyödyntää osattuja kieliä oppiaineiden sisältöjä ja koulunkäynnin kieltä opittaessa sekä tuoda kielet näkyväksi koulun fyysisissä tiloissa ja tapahtumissa. Opetuksessa tunnustetaan se, että oppilaiden kielelliset resurssit vaihtelevat, mutta vähäinkin kielitaito voidaan ottaa heti käyttöön oppitunneilla. Tässä pedagogisessa sovelusesimerkissä esitellään neljä monikielisen pedagogiikan käytännettä muokattaviksi eri oppiaineiden tunneille. Ideat ovat alun perin kirjasta

---

1 Alisaari ym. 2019, 48–58.

2 Cummins 2007, 221–240.

*Kielestä koppi*,<sup>3</sup> joka on syntynyt osana kieli- ja kulttuuritietoisien opetuksen kehittämishanketta. Lisäksi Kieliverkoston *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* -lehti on julkaissut viime aikoina useita monikielisyyttä ja kielitietoisuutta käsitteleviä artikkeleita.<sup>4</sup> Kielitietoisuutta koulun kehittämisen kulmakivenä tarkastelee yleistajuisesti myös *Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2020*.<sup>5</sup>

### 1) Oppilaiden kaikkien kielellisten resurssien hyödyntäminen sisältötiedon oppimisessa

Tehtävien 1A ja 1B tavoite on tukea oppiaineiden sisältöjen ymmärtämistä vuorovaikutuksellisen tuen (opettajan, parin tai ryhmän) avulla ja tutkia tekstejä kaikkia oppilaan osaamia kieliä hyödyntäen. Molempien tehtävien aluksi oppilaista muodostetaan parit tai pienryhmät heidän osaamiensa kielten perusteella.

**1A) Monikielinen parikeskustelu luetun oppiainekohtaisen tekstin sisällöstä.** Oppilaat valitsevat yhden seuraavista tavoista tekstin sisällöstä keskusteluun.

1. Keskustelkaa parin kanssa suomeksi. Kirjoittakaa vastaukset suomeksi.
2. Keskustelkaa parin kanssa omilla kielillänne ja suomeksi. Kirjoittakaa vastaukset suomeksi.
3. Keskustelkaa parin kanssa omilla kielillänne ja suomeksi. Kirjoittakaa vastaukset omilla kielillänne ja suomeksi. Kirjoittakaa esimerkiksi sana/lause suomeksi ja kirjoittakaa asiasta tarkemmin omilla kielillänne.

3 Alisaari ym. 2020: *Kielestä koppi – Oppimateriaali kielitietoiseen perusopetukseen*. Eri puolilla Suomea on ylipäättään valmistunut runsaasti tuoretta tutkimustietoa soveltavia materiaaleja, joista saa lisätietoa muun muassa KUPERA-hankkeen, Tähtijengin, Luetaan yhdessä -verkoston, Monikielisen oppijan matkassa -hankkeen, Itä-Helsingin uudet Suomen kielet -hankkeen, Vastaantulo-hankkeen, IKI-TARU-hankkeen, Lukuliikkeen tai Lukulumon sivustoilta.

4 Esim. Alisaari 2021; Honko & Mustonen 2018; Lehtonen & Rätty 2018; Piippo & Portaankorva-Koivisto 2019; Repo 2022.

5 Rapatti (toim.) 2020.

**1B) Tietotekstin monikielinen ymmärtäminen.** Anna ohjeet tarvittaessa yksi kerrallaan. Voit helpottaa ohjeiden ymmärtämistä mallintamalla toimintaa.

1. Valitse pari samaa kieltä puhuva oppilas. Millä kielillä teette tehtävän? Käyttäkää näitä kieliä tehtävän eri kohdissa.
2. Lukekaa teksti seuraavien ohjeiden mukaisesti. Tehkää tehtävät parin kanssa.
  - a) Lukekaa otsikko ja katsokaa kuvia. Mistä teksti kertoo?
  - b) Mitä tiedätte tekstin aiheesta? Piirtäkää kuva siitä, mitä tiedätte. Kirjoittakaa kuvassa olevien asioiden nimiä kuvaan.
  - c) Tutkikaa tekstissä olevia avainsanoja (keskeisiä käsitteitä). Mitä avainsanat tarkoittavat? *Huom! Opettaja voi valita avainsanat valmiiksi oppilaiden taitotason mukaan.*
  - d) Tutkikaa tekstin ilmauksia, jotka ovat teille uusia. Mitä nämä ilmaukset tarkoittavat? *Huom! Opettaja voi valita oppiaineen kielen ilmauksia valmiiksi oppilaiden taitotason mukaan.*
  - e) Lukekaa koko teksti. Kirjoittakaa (tai keskustelkaa), mitkä ovat tekstin tärkeimmät asiat.

## 2) Oppilaiden päästäminen asiantuntijarooliin koko luokan monikielisyystietouden kasvattamisessa

Vastasaapuneiden opetuksessa kasvatetaan oppilaiden toiminnallista monikielisyyttä. Kieliä vertailevien tehtävien 2A ja 2B tavoite on tutustua luokassa puhuttaviin kieliin, antaa oppilaalle mahdollisuus toimia oman kielensä asiantuntijana sekä rohkaista siihen, että eri kieliä voidaan käyttää kouluarjessa rinnakkain.

**2A) Luokkakavereiden kanssa tutustuminen kieleillen.** Oppilaat kirjoittavat dialogin jollakin osaamallaan kielellä.

Thang: Moi!

Miikka: Terve!

Thang: Mikä sun nimi on?

Miikka: Mun nimi on Miikka.

Thang: Mistä sä olet kotoisin?

Miikka: Mä olen kotoisin Raisiosta, Suomesta.

Thang: Hauska tutustua!

Miikka: Kiitos samoin!

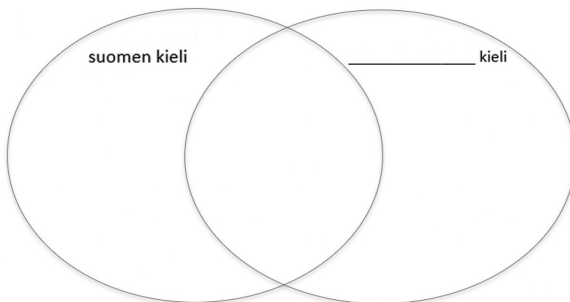
Oppilaat kiertävät ympäri luokkaa musiikin soidessa. Kun opettaja katkaisee musiikin, oppilaat käyvät läpi omat dialoginsa repliikkipari kerrallaan opettajan ohjeiden ja mallin mukaisesti. Kohdat voidaan toistaa vaikkapa kolme kertaa. Anna oppilaille seuraava ohje:

1. Kun musiikki loppuu, ota pari ja tervehdi häntä valitsemallasi kielellä. Pari tervehtii omalla kielellään.
2. Kun musiikki loppuu, ota pari ja kysy, mikä hänen nimensä on. Pari vastaa omalla kielellään.
3. Kun musiikki loppuu, ota pari ja kysy, mistä hän on kotoisin. Pari vastaa omalla kielellään.
4. Kun musiikki loppuu, ota pari ja kerro hänelle, että on hauska tutustua. Pari vastaa omalla kielellään.

Lopuksi tutustutaan parin kieleen tarkemmin. Oppilaat voivat harjoitella kokonaisen dialogin jollain uusista kielistä ja esittää erikielisiä tutustumistilanteita koko luokalle.

**2B) Kielten vertailu asiantuntijaroolleissa.** Tehtävä tehdään yhdessä koko luokan kanssa opettajajohtoisesti, pareittain tai pienissä ryhmissä. Oppilaat voivat perustaa pohdinnat aiempaan tietoonsa tai etsiä tietoa valitsemastaan kielestä esimerkiksi internetistä. Auta oppilaita sanoittamaan suomen kielen ominaispiirteitä. Kielitaidosta riippuen vertailua voidaan tehdä sanatasolla (esim. *volume – volym – volum – äänenvoimakkuus tai volyyymi*) tai taitojen karttuessa laajemmin.

1. Valitse pariaksi samaa kieltä puhuva oppilas. Mitä kieltä vertaatte suomen kieleen?
2. Kirjoittakaa lista siitä, millainen on A) suomen tai ruotsin kieli ja B) valitsemanne kieli. (*Tarvittaessa opettaja voi antaa esimerkkilauseen, kuten "minulla on kitara" tai "siskoni autossa on isot ikkunat".*)
  - a) Miltä kieli näyttää? Millaiset aakkoset siinä on? Mihin suuntaan sitä kirjoitetaan?
  - b) Miltä kieli kuulostaa? Kuinka monta vokaalia ja konsonanttia kielessä on?
  - c) Kuinka kieltä käytetään? Miten puhutaan kaverille? Miten puhutaan vanhemmille ihmisille?
  - d) Kuinka monta sanaa lauseessa tavallisesti on? Kuinka pitkiä sanat ovat?
  - e) Mitä muuta kiinnostavaa kielessä on?
3. Piirtäkää diagrammi siitä, mitä erilaista ja mitä samaa kielissä on.
  - a) Kirjoittakaa ensimmäiseen ympyrään, mitä erilaista suomen kielessä on.
  - b) Kirjoittakaa toiseen ympyrään, mitä erilaista toisessa kielessä on.
  - c) Kirjoittakaa diagrammin keskelle, mitä samaa suomen kielessä ja toisessa kielessä on.



Monikielinen pedagogiikka vahvistaa oppijan kognitiivisia taitoja ja mahdollistaa pääsyn opetus suunnitelman sisältöihin. Tämä puolestaan parantaa oppilaiden mahdollisuuksia menestyä koulu-urallaan ja sitä kautta integroitua yhteiskuntaan. Oppilaiden kielellinen resurssi jää helposti piiloon, jos sitä ei osaa havaita ja arvostaa. Opettaja voi tukea monikielisyttä suomen tai ruotsin opiskelun ohella – vaikka ei itse osaisi kaikkia monikielisen luokkansa kieliä. Tärkeintä on ennakkoluulottomuus, kielten yhdenvertainen kohtelu ja tieto monikielisyttä tukevista käytänteistä.

## Lähteet

- Alisaari, Jenni & Emese Jäppinen & Niina Kekki & Riia Kivimäki & Susanna Kivipelto & Kiia Kuusento & Elisa Lehtinen & Anniina Raunio & Elisa Repo & Salla Sissonen & Maria Tyrer & Heli Vigren (2020) *Kielestä koppi – Oppimateriaali kielitietoiseen perusopetukseen*. Turku: Turun yliopisto.
- Alisaari, Jenni (2021) Monikielinen pedagogiikka sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäjänä – Käytännön ideoita opettajille. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 12:5.
- Alisaari, Jenni & Leena Maria Heikkola & Emmanuel O. Acquah & Nancy Commins (2019) Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58.
- Cummins, Jim (2007) Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée* 10:2, 221–240.
- Honko, Mari & Sanna Mustonen (2018) Kieliä rinnakkain – Koulun monikielisyys näkyviin kieliä vertailemalla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9:5.
- Lehtonen, Heini & Reetta Rätty (2018) Kielitietoisia käytänteitä monikielisessä koulussa: Kokemuksia toimintatutkimuksesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9:3.
- Piippo, Irina & Päivi Portaankorva-Koivisto (2019) Monikielinen käsitteenoppiminen valmistavassa opetuksessa: Esimerkinä matematiikka. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10:3.
- Rapatti, Katriina (toim.) (2020) *Kaikkien koulu(ksi) - Kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Repo, Elisa (2022) Monikielisten oppilaiden kohtaamisessa tarvitaan valmiutta muutoksille. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 13:2.



# 11 Oppilaiden kysymykset valmistavan yläkoululuokan matematiikan tunnilla

**Maija Jonkka**

Kielenoppijoiden kysymykset valottavat matematiikan kielen oppimisen yhdistymistä matematiikan sisältöjen oppimiseen eli sitä, miten matematiikan kieleen sosiaalistutaan. Matematiikan tunneilla oppimista ohjaavat matematiikan tavoitteet, mutta samanaikaisesti myös uusi kieli on käytössä oppimisen kohteena ja välineenä. Siksi onkin tarpeen tarkastella valmistavan yläkoululuokan oppilaiden esittämien kysymysten muotoja ja funktioita matematiikan oppitunneilla.<sup>1</sup>

Kun yläkoululainen alkaa opetella uutta kieltä, hänellä on jo aiemman kielitaitonsa kautta ymmärrys kysymysten funktioista. Kysymysten muodot kehittyvät kuitenkin vähitellen. Kuvaan sitä, miten valmistavan yläkoululuokan oppijat sanallistavat ja ilmaisevat kysymyksiä, joita heillä herää joko matematiikan tehtävistä tai opettajan opetuspuheesta. Tutkimuksellinen viitekehysesni muodostuu matematiikan kieleen sosiaalistumisen, luokkahuonevuorovaikutuksen ja uuden kielen oppimisen näkökulmista. Avaan ensin teoreettista taustaa ja tarkastelen sen jälkeen oppilaiden kysymyksiä kahdesta näkökulmasta: Millaisia kysymyksiä oppijat esittävät matematiikan oppitunneilla? Mitä funktioita oppijoiden esittämillä kysymyksillä on?

## **Matematiikan oppiainekieli ja kielenkäyttötavat**

Kuten kaikkien oppiaineiden, myös matematiikan oppiminen tarkoittaa sisältöjen oppimisen ohella matematiikan oppiainekielen kehittymistä

<sup>1</sup> Luku pohjautuu pro gradu -tutkielmaani, Jonkka 2019.

ja oppimista.<sup>2</sup> Matematiikalla on oma kielenkäyttötapansa, niin sanottu *oppiainekieli*. Sen oppiminen tarkoittaa oppiaineen kielenkäyttötapoihin sosiaalistumista eli tutustumista oppiaineen tapoihin käyttäen kieltä erilaisiin tarkoituksiin.<sup>3</sup> Matematiikan kieleen sosiaalistuminen on kielen ja matematiikan kokonaisuus, jossa kieli ja sisällöt nähdään toisistaan erottamattomina.<sup>4</sup> Koulussa tarvittava kielitaito rakentuu useammasta osasta. Oppijan on hallittava ensinnäkin eri oppiaineiden kielenkäyttötapoja, mutta toisaalta myös puhutun ja kirjoitetun kielen käyttöä.<sup>5</sup> Oppitunneilla kielellä on merkitystä sekä opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa että oppikirjan tehtävien ymmärtämisessä.<sup>6</sup>

Matematiikan oppimisessa kielellä on kaiken kaikkiaan tärkeä rooli.<sup>7</sup> Kielitaidon merkitystä ei ole kuitenkaan aina tunnustettu numeerisen, kansainvälisenä pidetyn merkkijärjestelmän vuoksi. Luokahuoneessa matematiikan kieli on kontekstisidonnaisempaa ja sisältää muutakin kuin numeerista ilmaisua, joten kielitietoisella opetuksella on tärkeä merkitys myös matematiikan oppiaineessa.<sup>8</sup>

Matematiikan oppiainekieli koostuu useista erilaisista kielenkäyttötavoista.<sup>9</sup> Oppiaineen kielessä luonnollinen kieli, matemaattiset symbolit ja visuaaliset esitykset esimerkiksi kaavioiden ja diagrammien muodossa kulkevat rinnakkain. Voidakseen hallita matematiikan kieltä kokonaisvaltaisesti, oppilaiden on ymmärrettävä ja osattava hyödyntää matematiikan kielen erilaisia käyttötapoja monipuolisesti.<sup>10</sup>

Eri rekisterien välillä oppitunneilla liikutaan esimerkiksi silloin, kun oppija esittää opettajalle kysymyksen (puhutun kielen vuorovaikutustilanne), joka liittyy oppikirjassa esiintyvään sanalliseen tehtävään (kirjoitettu kieli). Puhutun ja kirjoitetun kielen välillä on osattava liikkua sujuvasti. Etenkin sanallisten tehtävien kohdalla kielenoppijat kohtaavat

2 Monaghan 2009, 14.

3 Lilja 2014, 30.

4 Barwell ym. 2005, 142–143; Barwell 2012, 161–162.

5 Saario 2012, 225.

6 Joutsenlahti & Tossavainen 2018, 411.

7 Ks. esim. Schleppegrell 2010, 74; Erath ym. 2018, 161.

8 Piippo & Portaankorva-Koivisto 2019.

9 Lilja 2014, 30.

10 Schleppegrell 2010, 74–75.

paljon uutta sanastoa, jota pitää osata hyödyntää tehtävien ratkaisemisessa. Sanallisten tehtävien ratkaiseminen vaatii spesifin oppiainekielen ymmärtämistä sekä samanaikaisesti matemaattista pohdintaa; tehtävänannon lukeminen ei vielä riitä sen ymmärtämiseen.<sup>11</sup> Tehtävän ratkaiseminen edellyttää oppilaalta kykyä muuttaa luonnollisella kielellä kirjoitettu tehtävä matemaattiseen muotoon ja valita oikea laskustrategia.<sup>12</sup>

Matematiikan oppitunteihin usein kuuluvan itsenäisen työskentelyn aikana oppilas voi aloittaa keskustelun tarvitessaan apua tehtävien teossa. Hän voi tehdä aloitteen kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen opettajan kanssa. Oppilaan aloittaessa keskustelun tehtävästä opettaja ei kuitenkaan välttämättä tiedä, mikä ongelma oppijalla on tehtävässä.<sup>13</sup> Vuorovaikutuksen etenemistä ja ongelman ratkaisua varten opettajan ja oppijan on löydettävä yhteisymmärrys siitä, mikä tehtävässä on muodostunut oppijalle ongelmakohtaksi. Opettajalla on melko suuri vaikutus siihen, mitä ongelmaa oppilaan esittämän kysymyksen jälkeen aletaan ratkaista.<sup>14</sup>

## Oppilaat osallistujina luokassa

Luokkahuonevuorovaikutus on luonteeltaan institutionaalista, sillä koulussa tapahtuvan vuorovaikutuksen tavoitteena on koululaitoksen tehtävien eli opetuksen ja kasvatuksen toteuttaminen.<sup>15</sup> Vuorovaikutuksen institutionaalisuuden takia luokkahuoneessa opettajalla ja oppilailla on muun muassa erilaiset osallistujaroolit: opettaja toimii pääasiassa asiantuntijan roolissa instituution edustajana ja oppilas puolestaan on maalikon roolissa.<sup>16</sup>

Opettajan vastuulla on sen vuoksi esimerkiksi oppilaiden toiminnan ja oppitunnin kulun ohjaaminen.<sup>17</sup> Luokassa opettajalla on pedagogisen asemansa kautta oikeus ohjata puheenvuorojen ja -aiheiden jakautu-

11 Barwell 2009, 64–65.

12 Silfverberg ym. 2014, 195–196.

13 Joutsenlahti & Tossavainen 2018, 411; Koole 2012, 1902–1903.

14 Koole 2012, 1902–1907.

15 Lehtimaja 2012, 28.

16 Tainio 2005, 179.

17 Heinonen 2017, 8.

mista. Vuorottelujäsennys eli puheenvuorojen ottaminen ja antaminen institutionaalisessa vuorovaikutustilanteessa onkin pitkälti opettajan säätelystä, ja opettaja määrittelee myös oppilaiden osallistumista vuorovaikutukseen. Vaikka luokkahuoneen vuorovaikutus on tavoitteidensa vuoksi institutionaalista, siinä on usein nähtävissä myös perinteisestä institutionaalisen vuorovaikutuksen kuvauksesta poikkeavia piirteitä ja oppilaiden oma-aloitteiset vuorot kuuluvat vahvasti luokkahuonevuorovaikutukseen.<sup>18</sup> Oppijoiden tekemät aloitteet muokkaavat oppimisen mahdollisuuksia oppimistilanteissa sekä rakentavat oppilaiden osallisuutta opetustilanteissa.<sup>19</sup>

Oppijoiden esittämät kysymykset kertovat esimerkiksi siitä, mitä oppijat ovat pitäneet oppitunneilla kiinnostavina tai ongelmallisina.<sup>20</sup> Kysymykset auttavat myös opettajaa mukauttamaan opetustaan oppilaiden tarpeisiin ja osaamistasoon<sup>21</sup> sekä kertovat opettajalle, miten oppilaat ovat ymmärtäneet käsitellyn asian.<sup>22</sup> Niiden tavoitteena on usein selvittää epäselviä asioita ja siten kaventaa opettajan ja oppijan välistä tiedollista epäsymmetriaa.<sup>23</sup> Luokkahuoneen vuorovaikutuksessa etenkin oppilaiden oma-aloitteisiin kysymyksiin liittyy aina jonkin verran myös kysymyksen tarkoituksesta neuvottelua.<sup>24</sup> Oppijan ongelmakohtaan havaitseminen on oppilaan ja opettajan yhteisen vuorovaikutuksen tulosta.<sup>25</sup>

## Uuden kielen oppijat kysymysten esittäjinä

Kysyminen ja kysymysten esittäminen ovat tavallinen osa vuorovaikutusta<sup>26</sup> ja useissa maailman kielissä kysyvien ilmausten muodoksi on vakiintunut tietynlainen lauseahmo,<sup>27</sup> joten uuden kielen oppijalla on

18 Tainio 2005, 179–181.

19 Heinonen 2017, 52–53.

20 Lilja 2014, 26.

21 Tammelin-Laine 2014, 83.

22 Laine ym. 2013, 82.

23 Merke 2016, 31.

24 Lilja 2014, 28–29.

25 Joutseno 2007, 184–185.

26 Larjavaara ym. 2016, 160.

27 Hakulinen 2016, 128.

usein ainakin implisiittinen tieto aiemman kielitaitonsa pohjalta kysymysten muodostamiseen. Kielenoppijalla voi olla tieto kysymysten funktiosta ja pyrkimys toteuttaa myös uudella kielellä samoja puhefunktioita.

Kysymysten muoto riippuu aina kielestä,<sup>28</sup> joten kysymysten muoto uudella kielellä opitaan vähitellen. Kysymysten esittäminen on tärkeä keino osallistua uudella kielellä, mutta kielenoppimisen alkuvaiheessa luokkahuonetilanteissa kysymysten muodolla ei ole oppijan kannalta yhtä suurta merkitystä kuin kysymysten ymmärtämisellä.<sup>29</sup> Myöhemmin kielitaidon kasvaessa myös kysymysten rakenne muuttuu kieliopillisten muotojen mukaisemmaksi ja kysymysten kohteet tarkentuvat.<sup>30</sup> Oppijankielessä kysyvät funktiot ovat alusta alkaen osa vuorovaikutusta, mutta siirtymä uuden kielen muotoon kysymysten rakentamisessa vie aikaa. Kielenoppijan kysymyksiä tutkittaessa ei voida keskittyä pelkästään rakenteellisesti suomen kielen muodon mukaisiin kysymyslauseisiin, vaan oppijoiden tuottamien vuorojen tulkitseminen kysymyksiksi tapahtuu rakenteen lisäksi myös vuorovaikutustilannetta kokonaisvaltaisesti tarkastellen.<sup>31</sup>

## Aineisto

Luvun esimerkit pohjautuvat Vastaantulo-hankkeessa<sup>32</sup> kerättyyn ja keskusteluanalyysin konventioiden<sup>33</sup> mukaan litteroituun videoaineistoon. Aineisto on kerätty yhden valmistavan opetuksen ryhmän tunneilta ja mukana on ollut tunnista riippuen 6–11 oppilasta. Yhteensä aineistoa on nauhoitettu kuusi 45 minuutin oppituntia. Analysoin videotallenteista oppilaiden esittämiä kysymyksiä. Esitän analyysini tueksi litteroituja aineistoesimerkkejä sekä kuvia oppikirjan tehtävistä.

Ryhmän oppilaat ovat olleet valmistavassa opetuksessa tutkimus-  
hetkellä muutamasta kuukaudesta lähes vuoteen. Oppilaat ovat iältään  
yläkouluikäisiä ja koulunkäyntitauoissa on paljon vaihtelua, mutta kai-

28 Larjavaara ym. 2016, 79.

29 Tammelin-Laine 2014, 81–83.

30 Toropainen & Lahtinen 2014, 81.

31 Lilja 2014, 28.

32 Ks. Ahlholm & Lankinen (toim.) 2021.

33 Tainio 2007.

killä on jonkin verran koulunkäyntitaustaa. Luokan oppilaat puhuvat äidinkielenään seitsemää eri kieltä ja suuri osa oppilaista osaa myös englantia, joten sitä käytetään luokassa toisinaan etenkin vapaammissa vuorovaikutustilanteissa *lingua francana*.<sup>34</sup> Opettajan kanssa oppilaat käyttävät pääosin suomea ja se on myös ainut yhteinen kieli kaikkien luokan oppilaiden välillä. Tutkimuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja raportoinnissa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä.<sup>35</sup> Tähän liittyen kaikki erisnimet on tässä artikkelissa muutettu pseudonyymeiksi.

Myös matematiikan osaaminen on ryhmässä heterogeenista. Suurin osa oppilaista opiskelee 7. luokan opetussuunnitelman mukaisia matematiikan sisältöjä ja heillä on käytössään kyseisen vuosiluokan oppikirja. Neljä oppilasta opiskelee alakoulun oppimäärän mukaisia sisältöjä ja heillä on käytössään opettajan kokoamat monistepaketit.

## Tutkimustulokset kysymysten muodon ja funktion mukaan

Seuraavaksi esittelen tutkimustulokset esittämällä ensin kvantitatiivisesti oppilaskysymysten muotoilun. Sen jälkeen ryhmittelen tulokset kysymysten funktioiden mukaisiin alaryhmiin. Kysymyksiksi määriteltiin ne aloitteet, joissa verbaalit ja nonverbaalit elementit edellyttävät opettajalta vastausta oppilaan vuoroon. Verbaaleja keinoja ovat esimerkiksi kysymyssanat ja muut kysymystä osoittavat sanat. Nonverbaaleja elementtejä ovat puolestaan opettajaan kohdistettu katse ja tehtävän osoittaminen oppikirjasta.

Kysymyslauseet jaotellaan suomen kielessä kahteen päätyyppiin: hakukysymyksiin ja vaihtoehtokysymyksiin. Hakukysymysten alussa esiintyy kysymyssana (esim. *missä, kuka*). Vaihtoehtokysymyksissä kysymyssanaa ei esiinny vaan niiden tunnuspiirteenä on rakenne verbi+*kO*, jossa verbin lisäksi esiintyy kysymyspartikkeli *-ko* tai *-kö*<sup>36</sup> Oppilaat esittivät tutkituilla tunneilla vaihtoehto- ja hakukysymyksiä sekä kysymyksiä, jotka eivät muotonsa puolesta ole sijoitettavissa haku- eivätkä vaihtoehtokysymyksiksi.

34 Esim. Ahlholm 2015.

35 TENK 2012.

36 VISK § 888, §1698.

**Taulukko 1:** Oppilaiden käyttämät kysymyssanat

Kysymyssana	Määrä
mikä	39
mitä	28
miksi	5
milloin	2
kuinka	2
kenellä	1
Kysymyssanat yhteensä	77

Aineistossa esiintyy hakukysymyksiä 77 kertaa. Oppilaat käyttivät kysymyssanoja *mikä*, *mitä*, *miksi*, *milloin*, *kuinka* ja *kenellä*, osa näistä esiintyy vain yksittäisiä kertoja. Oppijat käyttivät hakukysymyksissä eniten kysymyssanaa *mikä* (39 kertaa). Oppilaiden hakukysymyksissä käytetyt kysymyssanat on koottu oheiseen taulukkoon.

Oppilaiden kysymyksissä esiintyy erilaisia kysymyssanoja, mutta *mikä*- ja *mitä*-sanoja lukuun ottamatta kysymyssanojen käyttö on hyvin yksittäistä. Tästä ei kuitenkaan voida päätellä, että oppilaat eivät esittäisi ”*miksi*”- tai ”*miten*”-kysymyksiä. Kielenoppijoiden kannalta luokkahuoneessa olennaisempaa on kysymykseen vastaaminen ja kysymysten ymmärtäminen kuin kysymysten muodostaminen.<sup>37</sup> Kysymyksen muotoa keskeisempään merkitykseen nousee kysymyksen funktio eli se, mitä kysymyksellä tavoitellaan. Oppijan kysymyksen tavoitteena saattaa olla esimerkiksi synn tai tavan kysyminen, vaikka varsinaisessa kysymyksessä ei olisi *miksi*- tai *miten*-sanoja.

Oppilaat esittävät aineistossa 45 vaihtoehtokysymystä, jotka sisältävät kysyvän rakenteen verbi+kO (esimerkiksi *onko*). Suurin osa aineistossa esiintyvistä vaihtoehtokysymyksistä sisältää verbin *olla*. Viisi vaihtoehtokysymystä on muodostettu jotakin muuta verbiä käyttämällä. Muita vaihtoehtokysymyksissä esiintyviä verbejä aineistossa ovat *voida*-verbi muodossa ”*voinko*” sekä *antaa*-verbi muodossa ”*annatko*”. Aiemmissa tutkimustu-

<sup>37</sup> Tammelin-Laine 2014, 81.

**Taulukko 2:** Verbilliset vaihtoehtokysymykset aineistossa (6 x 45min)

Verbi + kO	Määrä	
olla + kO	onko	22
	oletko	1
	onks	19
antaa + kO	2	
voida + kO	3	
Verbilliset vaihtoehtokysymykset yhteensä	47	

loksissa *olla*-verbi osoittautui tyypillisimmäksi vaihtoehtokysymyksen verbiksi alkuvaiheen kielenoppijoilla.<sup>38</sup> Vaihtoehtokysymysten esiintymismäärät ja käytetyt verbimuodot on koottu oheiseen taulukkoon 2.

*Olla*-verbistä käytettiin useimmiten yksikön kolmannen persoonan muotoa ”on” ja yhden kerran yksikön toisen persoonan muotoa ”olet”. Aineistossa oppilaiden esittämät kysymykset liittyvät usein oppikirjan tehtäviin, mikä selittänee kolmannen persoonan käytön yleisyyttä. Vaihtoehtokysymyksissä verbi+kO-rakennetta seurasi usein demonstratiivipronomini, jonka avulla osoitettiin kysymyksen kohde esimerkiksi oppikirjasta. ”Onko tämä/onks tää/onks se/onko se” -ilmaukset vaikuttavat aineistoni perusteella olevan melko vakiintuneita muotorakenteita oppijoiden kysymyksissä, sillä aineistossa esiintyy vain yksittäisiä tilanteita, joissa demonstratiivipronomini puuttuu vaihtoehtokysymyksen jäljestä.

Kysyvä ilmaus saattoi olla muodoltaan myös muu kuin haku- tai vaihtoehtokysymys. Näiden kysymysten kohdalla korostuvat nonverbaalit vuorovaikutuksen piirteet. Oppilaan esittämä kysyvä ilmaus saattoi myös tukeutua pelkästään nonverbaaliin viestintään, kuten katseen kohdistamiseen ja tehtävän osoittamiseen.

Muodostin oppilaiden esittämistä kysymyksistä kolme luokkaa sen mukaan, mikä kysymyksen funktio oli. Ensimmäisen ryhmän kysymykset ovat *tarkistuskysymyksiä*, joilla oppijat varmistivat opettajalta tehtävän ymmärtämisen, oman vastauksensa tai opetuspuheen ymmärtä-

38 Toropainen & Lahtinen 2014, 79.



misen. Toisen ryhmän muodostavat *tiedustelukysymykset*, joilla oppijat kysyivät jonkin käsitteen merkitystä oppikirjan tehtävästä tai opettajan opetuspuheesta. Kolmannen kysymysryhmän muodostavat *avunpyyntökysymykset*, joissa oppijat ilmaisivat tarvitsevansa apua. Seuraavissa alaluvuissa avaan tarkemmin kysymysten funktionaalista ryhmittelyä.

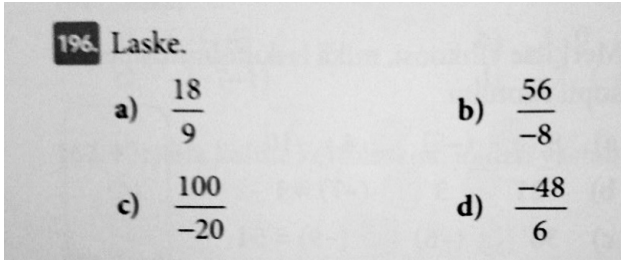
## Tehtävän ymmärtäminen varmistetaan tarkistuskysymyksillä

*Tehtävän ymmärtämiseen* liittyvät kysymykset keskittyvät joko siihen, mikä laskutoimitus tehtävissä tulisi valita tai siihen, onko tehtävänanto ymmärretty oikein. Kun oppilaan tarkistuskysymys kohdistuu siihen, mikä laskutoimitus tehtävässä tulisi valita, kysymysten tyypillinen ilmaus oli usein muotoa ”*onko miinus?*”. Oppilas esittää ajatuksen siitä, mikä laskutoimitus tehtävässä olisi kyseessä, mutta varmistaa laskutavan opettajalta. Seuraava aineistoesimerkki kuvaa tilannetta, jossa oppilas esittää laskutapaan liittyvän tarkistuskysymyksen oppikirjan tehtävästä. Adib (pseudonyymi) on ollut valmistavalla luokalla noin neljä kuukautta ja puhuu äidinkielenään arabiaa.

### Esimerkki 1: *Onks se kertaa?*

- |             |   |
|-------------|---|
| 01 Adib     | ((viittaa)) onks tämä se:: ne- neljäkymmentäkahdeksan   |
| 02          | kertaa kuusi? ((osoittaa tehtävää ja katsoo opettajaa)) |
| 03 Opettaja | ei vaan jaettuna se on jakolasku                        |
| 04 Adib     | aa::  |
| 05 Opettaja | ((kävlee toisen oppilaan luokse))                       |

Esimerkissä 1 Adib esittää tarkistuskysymyksen (r. 01 ja 02), jonka tavoitteena on varmistaa, että tehtävässä on kertolasku. Oppilaan esittämä kysymys on muodoltaan vaihtoehtokysymys, jossa hän sanallistaa symbolisella kielellä kirjassa olevan (ks. kuva 1) tehtävän muotoon ”*neljäkymmentäkahdeksan kertaa kuusi?*”. Opettajan vastaus (r. 03) kuitenkin paljastaa, että laskutapa ei ole oikea. Opettajan vuorossa (r. 03) tuodaan esiin, mikä laskutapa tehtävässä tulisi valita. Opettaja käyttää ensin sanaa *jaettuna* ja täydentää vastaustaan vielä nimeämällä laskun *jakolas-*



Kuva 1: Säde 1, sivu 36, tehtävä 196d.

*kuksi*. Terminä *jakolasku* on selkeästi oppilaalle tuttu, sillä oppilas hyväksyy opettajan vastauksen (r. 04) ja jatkaa tehtävää.

Oppilaan esittämä kysymys liittyy numeerisesti ilmaistuun jakolaskuun (kuva 1), jossa jakolaskun merkinä on jakoviiva jakopisteiden sijaan. Oppilas ei ilmeisesti tunne jakoviivan symbolista merkkiä, koska olettaa, että kyseessä olisi kertolasku. Vaikka matematiikan symbolikieli pyrkii mahdollisimman yksiselitteiseen ilmaisuun abstraktien käsitteiden kohdalla,<sup>39</sup> nämäkin ilmaisut voivat muodostua oppijalle tehtävissä ongelmakohdaksi, kuten esimerkissä 1.

*Oman ratkaisun varmistamiseen* liittyviä tarkistuskysymyksiä esiintyy aineistossa kaikkein eniten ja lähes jokainen oppilas esittää niitä oppitunneilla. Omaan vastausta varmistavissa kysymyksissä näkyy luokahuonevuorovaikutuksen epäsymmetrisyys ja sen tiedollinen ulottuvuus,<sup>40</sup> sillä oppilaat varmistavat opettajalta oman vastauksensa eli opettajalla nähdään olevan tieto oikeista vastauksista. Yksinkertaisimmillaan kysymykset ovat muotoa ”15?”, jolloin oppilas esittää usein nousevalla intonaatiolla oman vastauksensa ja lähes poikkeuksetta joko osoittaa tehtävää kirjasta tai kääntää katseensa opettajaa kohti. Oppilaan esittämä oman vastauksen tarkistuskysymys on tyypillisesti myös ”onko tämä” - tai ”onks tää” -alkuinen vaihtoehtokysymys. Oman vastauksen varmistamiseen kohdistuvia kysymyksiä esiintyy myös muodossa ”onko oikein”.

39 Joutsenlahti & Tossavainen 2018, 411–415.

40 Lehtimaja 2012, 31.

*Ohjeen ymmärtämistä varmistavissa* kysymyksissä oppilas kohdistaa tarkistuskysymyksen opettajan opetuspuheeseen, kuten seuraava ai-neistoesimerkki osoittaa. Raphael (pseudonyymi) on ollut valmistavassa opetuksessa noin neljä kuukautta, mutta on oppinut suomen kieltä nopeasti ja asuu osittain suomenkielisessä kodissa. Raphaelin äidinkieli on ranska ja hän opiskelee 7. luokan matematiikan sisältöjä.

**Esimerkki 2: *Millon minä sanon sinulle?***

01 Opettaja	jatka tästä sarjaa yksi kun olet tehnyt sarjan yksi
02	niin sitten mennään sanot niin mennään sinne
03	(.) jakolaskuun
04 Raphael	öö:: millon minä sanon sinulle?
05 Opettaja	täh?
06 Raphael	millon minä sanon sinulle?
07 Opettaja	kun olet tehnyt tämän sarjan yksi ((näyttää
08	kirjasta))
09 Raphael	a aa:: okei
10 Opettaja	joo niin sen jälkeen
11 Raphael	kun sarja kaksi alkaa?
12 Opettaja	juu kyllä (.) joo (.) JA (.) okei katotaas

Tässä opettaja on ohjeistanut oppilasta kertomaan, kun on tehnyt tehtävät loppuun. Ohjeen jälkeen oppilas ei tiedä, mihin asti hänen pitää tehtäviä tehdä, joten hän esittää kysymyksen (r. 04) ja toistaa sen (r. 06).

Oppilaan kysymyksessä (r. 04 ja 06) käytetään kysymyssanaa ”*mil-loin*” ja kysymys on muodoltaan hakukysymys. Oppilaan kysymys vaatii kielenoppijalta melko paljon kielen osaamista, sillä oppilaan on pitänyt ymmärtää ohjeen temporaalinen rakenne. Opettaja käyttää ohjeessaan sanoja: ”*kun olet tehnyt sarjan yksi niin sitten*”, oppilaan pitää osata poimia tämä opettajan ohjeesta voidakseen esittää kysymyksen siitä, mil-loin hänen pitää kertoa opettajalle olevansa valmis. Oppilaan on hallit-tava kielessä temporaalisten, aikaa kuvaavien, sanojen välisiä suhteita ja ymmärrettävä niiden välistä kausaalisuutta: ”*kun – niin sitten*”.<sup>41</sup>

Oppilas osaa myös valita ajan suhdetta kuvaavan sanan *milloin*. Op-pilas osoittaa ymmärtäneensä ohjeen liittyneen tehtävien tekemisen

41 VISK § 1122.

aikajärjestykseen. Tämä edellyttää oppijalta melko hyvää ohjeen ymmärtämistä, sillä hän osaa kohdistaa kysymyksensä täsmällisesti siihen osaan kysymystä, mitä hän ei ole ymmärtänyt. Jos oppija ei olisi ymmärtänyt opettajan ohjeesta mitään, hän olisi saattanut kysyä epätarkemman interrogatiivin *mitä* sisältävän kysymyksen tai ei olisi kysynyt mitään.

Opettaja ohjeistaa oppilasta uudestaan verbaalisti toistamalla, mitkä tehtävät pitää tehdä ja havainnollistaa vastausta kirjasta osoittamalla. Oppilas varmistaa tarkistuskysymyksellä (r. 11), että on ymmärtänyt ohjeen oikein. Oppilas muotoilee tällä kertaa kysymyksen eri tavoin kuin aiemmin. Opettaja on käyttänyt ohjeessaan sanoja ”*sarjan yksi jälkeen*”, mutta oppilas muotoilee oman kysymyksensä muotoon ”*kun sarja kaksi alkaa?*” Tällä tavoin oppilas saattaa pyrkiä varmistamaan, että he tarkoittavat opettajan kanssa samaa kirjan kohtaa ja mahdollisesti selventää itselleen sanan *jälkeen* merkitystä.

## Tiedustelukysymykset asiasisällöstä

Tiedustelukysymykset kohdistuvat kieleen ja matematiikan sisältöihin joko tehtävänannoissa tai opettajan opetuspuheessa. Nämä ovat aineistossa harvinaisempia kuin tarkistuskysymykset tai avunpyyntökysymykset. Tiedustelukysymyksiä esittävät lähinnä pisimmällä suomen kielen taidoissaan olevat oppijat. Seuraava esimerkki on tyypillinen matematiikan kieleen liittyvä tehtävänantoon keskittyvä tiedustelukysymys. Sebastian (pseudonyymi) puhuu äidinkielenään saksaa. Hän on ollut valmistavalla luokalla noin kaksi kuukautta, mutta on opiskellut aiemmassa koulussaan suomea muutaman tunnin viikossa. Tässä hän esittää haku-kysymyksen oppikirjan tehtävänantoon liittyen.

Tehtävän ohjeena on valita kahdesta esitetystä luvusta suurempi (0 vai –2). Sebastian ei ymmärrä tehtävässä esiintyvää sanaa *suurempi*, joten hän esittää opettajalle tiedustelukysymyksen sanan merkityksestä. Rivillä 01 Sebastian esittää kysymyksen ensimmäisen kerran ilman, että on aiemmin saanut opettajan huomiota itselleen, joten opettaja ei todennäköisesti kuulut Sebastianin kysymystä. Rivillä 03 Sebastian esittää kysymyksen uudelleen vaihtaen kysymyssanan *mikä*-sanaan. Opettaja toistaa (r. 04) *suurempi*-käsitteen ja ikään kuin kohdistaa siten vuoronsa oppilaan ongelmakohtaan.

**Esimerkki 3: Mikä on suurempi?**

- 01 Sebastian ((kääntää katseen opettajaan)) mitä on suurempi?  
 02 Opettaja mmm?  
 03 Sebastian mikä on suurempi?  
 04 Opettaja suurempi  
 05 Raphael bigger  
 06 Opettaja kumpi luvuista kyllä kumpi luvuista on  
 07 suurempi kumpi niistä on iso, isompi,  
 08 big, suurempi ((osoittaa kynällä tehtävää))  
 09 Sebastian suurempi, on iso  
 10 Opettaja joo, mutta luvuista sanomme suurempi kumpi näistä on  
 11 suurempi, nolla vai miinus kaksi?  
 12 Sebastian nolla

Sebastian on osoittanut kysymyksensä alun perin opettajalle, joten opettajan ja oppilaan välillä on alun perin kahdenkeskinen vuorovaikutus, jonka osallistumiskehikossa ovat opettaja ja Sebastian. Sebastianin kysymyksen jälkeen viereisessä pöydässä istuva oppilas, Raphael, muuttaa tilanteen osallistumiskehikkoa<sup>42</sup> ottamalla yllättäen osaa keskusteluun. Raphael osallistuu keskusteluun vastaten Sebastianin kysymykseen (r. 05) kääntämällä *suurempi*-sanana englanniksi ”*bigger*”. Tässä valmistavassa luokassa kuusi oppilasta, mukaan lukien Raphael ja Sebastian, puhuvat keskenään englantia, vaikka se ei ole kenenkään heistä äidinkieli. Raphaelin osallistuminen opettajan ja Sebastianin keskusteluun englanniksi limittäiskieleille on luonnollinen valinta, sillä Raphael olettaa käsitteen (*suurempi*) olevan englanniksi Sebastianille tuttu.

Opettaja (r. 06–08) sanallistaa kysymyksen toisin sanoin ja hyödyntää myös oppilaan muuta kielitaitoa. Opettaja selittää vuorossaan sanan käyttäen synonyymia iso (muodoissa *iso* ja *isompi*) (r. 07) sekä käyttämällä englanninkielistä käännettä (r. 08), jonka myös Raphael on tuottanut aikaisemmin.

On mielenkiintoista pohtia myös sitä, käyttääkö opettaja englantia vastauksessaan sen vuoksi, että toinen oppilas on tuottanut sanan aiemmassa vuorossa (r. 05). Muuten kyseinen opettaja on käyttänyt

<sup>42</sup> Londen 1997, 57.

luokassa havainnointijakson aikana oppilaiden kanssa vähän englantia, mutta tässä tilanteessa opettaja saa sidottua oman vastauksensa Raphaelin vuoroon ja ikään kuin vahvistaa samalla Raphaelin vuoron oikeellisuuden.

Opettaja toistaa tehtävässä esiintynyttä sanaa useamman kerran. Hän myös tarjoaa Sebastianille sanoja hakien oppijalle tuttua ilmausta. Rivillä 09 Sebastian osoittaa opettajalle ymmärtäneensä käsitteen merkityksen, sillä hän toteaa ”*suurempi on iso*” varmistaen näin vielä sanojen *suuri* ja *iso* olevan synonyymejä.

### **Kehollisesti vahvistetut avunpyyntökysymykset**

Avunpyyntökysymykset ovat kysymyksiä, joissa oppilas ilmaisee opettajalle tarvitsevansa apua, mutta ei tarkenna kysymyksen kohdetta opettajalle. Avunpyyntökysymykset ovat aineistossa yleisiä ja niissä korostuvat keholliset vuorovaikutuksen keinot.<sup>43</sup> Ongelmakohdan paikantaminen on etenkin näissä opettajan ja oppilaan yhteisen vuorovaikutuksen tulos.<sup>44</sup> Avunpyyntökysymyksille tyypillistä aineistossa on vähäinen verbaali toiminta. Aineistossa tyypillisin avunpyyntökysymys on *opettaja*-tai *ope*-sanojen käyttäminen ja siihen yhdistetyt keholliset keinot, kuten opettajan katsominen ja tehtävän osoittaminen. Seuraavassa esimerkissä avunpyyntökysymyksessä yhdistyvät verbaali toiminta sekä sitä tukeva kehollinen toiminta. Esimerkissä 4 bulgariankielinen Boris (pseudonyymi) esittää avunpyyntökysymyksen opettajalle. Boris on opiskellut suomen kieltä reilun kuukauden, joten alkuvaiheen kielenoppijana hänen vuoroissaan korostuvat nonverbaalit piirteet.<sup>45</sup>

Keskustelu alkaa ”*ope*” sanalla (r. 01), johon yhdistyy viittaaminen ja katseen kääntäminen opettajaa kohti. Opettajan huomionkiinnittämiseen ja vuoron pyytämiseen liittyy esimerkissä 4 sekä kielellisiä että ei-kielellisiä yksiköitä.<sup>46</sup> Boriksen avunpyyntökysymys ei tarkenna, mihin hän tarvitsee apua, mutta hän kuitenkin osoittaa (r. 03) opettajalle

43 Lehtimaja 2012, 63–65; Kalliokoski 2001, 115.

44 Joutseno 2007, 184–185.

45 Cekaite 2009, 10–13.

46 Lehtimaja 2012, 63–64.

**Esimerkki 4: Ykkösiä on kolme**

- 01 Boris ope? ((nostaa käden ja katsoo opettajaa))  
 02 Opettaja ((kävelee oppilaan luokse))  
 03 Boris ((osoittaa tehtävää))  
 04 Opettaja hyvä nyt siinä LUkee (.) väritä ((kyykistyy katsoo oppilasta))  
 05 Boris ((lukee tehtävää ääneen)) väritä punaisella ne lu-lu-lutut lutut joissa-  
 06 Opettaja luvut  
 07 Boris luvut jossa ykkösiä on kolme  
 08 Opettaja mm (.) nyt väritä tarkoittaa- ((katsoo oppilasta))  
 09 Boris joo  
 10 Opettaja joo ((osoittaa värikynälaatikkoa)) punainen ota punainen  
 11 ((katsoo oppilasta ja osoittaa laatikkoa uudesta)) punainen väri  
 12 Boris ((siirtyy värikynien luokse))  
 13 Opettaja mikä oli punainen? ((katsoo oppilasta))  
 14 Boris hmm (2.0) ((ottaa punaisen kynän ja katsoo opettajaa))  
 15 Opettaja ((katsoo oppilasta)) näytä (.) HYvä (2.0) ne luvut  
 16 ((ottaa punaisen kynän käteen))  
 17 joissa Ykkösiä on kolme  
 18 ((värittää yhden luvun, jossa ykkösiä on kolme))  
 19 katso täältä (2.0) missä on (.) tämä on ykköset kymmenet sadat (.)  
 20 täällä on YKkösiä on kolme  
 21 ((värittää yhden luvun)) katso kaikki missä on ykkösiä on kolme  
 22 ((katsoo oppilasta))  
 23 värität ne ((katsoo oppilasta)) (.) sitten sinisellä jos kymmeniä on viisi  
 24 Boris okei

sen tehtävän, johon hänen ongelmansa liittyy. Riviltä 03 alkaa opettajan ja oppilaan välinen neuvottelu siitä, mihin oppilas tarvitsee apua.

Kymmenjärjestelmän harjoittelutehtävässä pitää värittää ne luvut punaisella, joissa ykkösiä on kolme. Koska Boris on ollut luokalla vasta alle kaksi kuukautta ja hänen suomen kielen taitonsa on alkuvaiheessa, opettaja olettaa suomenkielisen tehtävänannon olevan Borikselle hankala. Opettaja tarttuu tehtävän kannalta olennaiseen verbiin *väritä* (r. 08) ja selittää sen merkitystä. Kuitenkin (r. 09) Boris ilmaisee tietävänsä sanan *värittää* merkityksen keskeyttämällä opettajan vuoron *joo*-ilmauksella. Opettaja jatkaa tehtävän selittämistä pyytämällä Borista ottamaan punaisen kynän (r. 13).

Tämän jälkeen opettaja alkaa selittää tehtävän matemaattista osaa eli sitä, millaiset luvut punaisella täytyy värittää (*joissa ykkösiä on kolme*). Opettaja selittää tehtävää käyttäen sanallista ilmaisua, jota tukee nonverbaaleilla ilmauksilla (r. 15–23). Opettaja nimeää tehtävän luvuista kymmen-

järjestelmän luvut ja näyttää värittämällä esimerkin luvusta, jossa ykkösiä on kolme. Boris opiskelee alaluokkien matematiikan sisältöjä ja harjoittelee kymmenjärjestelmää, joten opettaja toistaa ohjeessa useaan kertaan lukujen nimiä ja osoittaa niitä tehtävästä. Opettaja kohdistaa katseella oppilaan huomion tehtävän kannalta tärkeimpiin käsitteisiin. Opettaja kääntää katseensa oppilaaseen sen jälkeen, kun on tuonut esille jonkin tärkeän sanan, esimerkiksi (r. 08) sanan *väritä* ja (r. 10–11) sanan *punainen* jälkeen.

Tehtävässä on useita sanoja, jotka olivat oppilaalle loppujen lopuksi tuttuja (*värittää*, *punainen*) eli Boris tiesi, mitä toimintaa tehtävä vaati, mutta tehtävän ratkaiseminen ei onnistunut yksin. Tehtävässä pitää perussanaston lisäksi ymmärtää, mitä matematiikan kontekstissa tarkoitetaan *ykkösillä*. Opettaja lähtee selityksessä liikkeelle perussanojen selittämisestä, sillä Boriksen avunpyyntökysymys ei sisältänyt tarkennusta siitä, mikä tehtävässä oli ongelmallista.

## Oppilaiden kysymykset keinoina vuorovaikutuksen lisäämiseen

Tarkastelin edellä sekä kielellisiä että multimodaalisia keinoja, joita kysymysten muodostuksessa käytettiin. Oppilaiden esittämien kysymysten muodot vaihtelivat yksittäisistä sanoista kokonaiseen kysymyslauseisiin. Kysymyksissä korostuivat hakukysymykset ja etenkin *mikä/mitä*-alkuiset kysymykset. Vaihtoehtokysymyksissä oppilaat käyttivät eniten *olla*-verbistä muodostettuja kysymyksiä. Oppilaiden kysymysten muodoissa oli paljon nonverbaaleja elementtejä, jotka korostuivat etenkin niillä oppilailla, jotka olivat opiskelleet suomea vasta vähän aikaa. Koska tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat alkuvaiheen suomen kielen oppijoita, pelkkä kysymysten muodon analysointi ei kuvaa riittävästi siitä, mitä ja millaisia tavoitteita oppilaiden kysymyksillä on.

Oppilaiden kysymysten tehtävien tutkiminen laajensi näkökulmaa kysymysten tavoitteisiin ja valaisi sitä, millaisia asioita oppilaat matematiikan oppitunneilla tehtäviä tehdessään kysyvät. Analysoin kysymysten funktioita tavoitteiden kautta sen mukaan, pyrittiinkö niillä tarkistamaan jotakin asiaa (*tarkistuskysymykset*), hakemaan uutta tietoa (*tiedustelukysymykset*) vai pyytämään opettajan apua (*avunpyyntökysymykset*). Aineis-



tossa matematiikan oppitunneilla esitettiin runsaasti kysymyksiä, joista suuri osa oli tarkistus- ja avunpyyntökysymyksiä. Jokainen tutkimuksessa mukana ollut oppilas esitti kysymyksiä opettajalle tutkituilla oppitunneilla. Tässä oli kuitenkin suurta vaihtelua eri oppilaiden välillä. Vaihtelua oli myös sen suhteen, mihin ryhmään kuuluvia kysymyksiä oppilaat esittivät.

Tarkistuskysymyksiä esitettiin tutkituilla oppitunneilla paljon ja etenkin oman vastauksen tarkistamisen kysymykset korostuivat aineistossa. Niitä esitti lähes jokainen tutkimuksessa mukana ollut oppija. Tarkistuskysymyksissä tuli esille institutionaalisen koulutilanteen sisältämä tiedollinen epäsymmetria keskustelussa, sillä niiden avulla oppilaat varmistivat omien vastaustensa oikeellisuuden ja tehtävän ymmärtämisen opettajalta.

Tiedustelukysymyksiä esiintyi aineistossa vähiten. Niitä esittivät lähinnä oppilaat, jotka olivat pisimmällä suomen kielen taidoissaan. Tiedustelukysymysten esittäminen edellyttää taitoa sanallistaa tarkemmin tehtävän ongelmakohtaa (esimerkiksi *mikä on vastaluku?* tai *mikä on suurempi?*). Ne vaativat taitoa muodostaa uudella kielellä kokonaisia kysymyksiä sekä kykyä kohdistaa kysymys tiettyyn kohtaan esimerkiksi sanallista tehtävää. Oppijan täytyy ymmärtää tehtävänannosta niin paljon, että hän osaa poimia sieltä kohdan, jota ei ymmärrä ja sen lisäksi osaa muodostaa siitä tiedustelukysymyksen.

Avunpyyntökysymyksiä esitettiin aineistossa paljon. Avunpyyntökysymyksissä korostuivat nonverbaalit vuorovaikutuksen keinot. Avunpyyntökysymyksiä esittivät niin alkuvaiheen kielenoppijat kuin pidempään kieltä opiskelleet, mutta pidempään kieltä opiskelleet esittivät avunpyyntökysymyksen jälkeen usein myös tarkemman tarkistus- tai tiedustelukysymyksen. Opettajan rooli ongelmakohtan selvittämisessä oli merkittävä. Oppilaan avunpyyntökysymys oli usein epätarkka ja sisälsi vain vähän ongelmakohtan sanoittamista.

Aineistosta piirtyy selkeänä kuva siitä, miten matematiikan tunteihin ja kieleen sosiaalistuminen hiljalleen muokkaa oppilaiden esittämiä kysymyksiä kielitaidon kasvaessa. Tutkittujen oppilaiden suomen kielen taito oli vaihtelevaa, sillä osa oli ollut Suomessa vasta reilun kuukauden ja osa lähes vuoden. Oppilas, joka oli opiskellut suomea vasta reilun kuukauden, esitti lähinnä nonverbaaliin viestintään ja yksittäisiin luku- ja osoi-

tussanoihin tukeutuvia kysymyksiä. Tällöin opettajan merkitys ongelmakohdan tarkentamisessa korostui erityisen paljon. Toisaalta oppijan sanavaraston ollessa vasta aivan alussa, opettajan oli luonnollista keskittyä selittämään matematiikan tunnillakin perussanastoa ja tukea esimerkiksi lukusanojen hallintaa. Alkuvaiheen kielenoppijan matematiikan kieleen sosiaalistuminen keskittyy peruslaskutoimitusten sanaston harjoitteluun ja erilaisten tehtävätyyppien tunnistamiseen, etenkin jos oppilaalla ei ole ollenkaan tai on vain vähän koulutaustaa aiemmassa asuinmaassaan.

Matematiikan oppitunneilla harjoiteltiin eri luokka-asteiden matematiikan sisältöjä, millä oli luonnollisesti vaikutus oppituntien vuorovaikutustilanteisiin, sillä suuri osa oppituntien keskusteluista käytiin kahdenkeskinä (opettaja ja oppilas) muiden työskennellessä vieressä eri aiheen parissa. Tämä johti myös siihen, että vaikka matematiikan tunneilla oli periaatteessa runsaasti tilaa esittää kysymyksiä, niin toisaalta oman vuoron saaminen tällaisissa oppituntitilanteissa voi olla haastavaa. Oppilaiden uskallus ja halu aloittaa vuorovaikutus opettajan kanssa vaihteli melko paljon ja osa oppijoista vaikutti odottavan opettajan tekemään aloitteen vuorovaikutukselle.

Kysymykset näyttäytyivät aineistossani ennen muuta toimintana. Oppilaan kannalta merkityksellistä oli se, että hän teki jonkinlaisen kysymysaloitteen opettajalle ja pääsi vuorovaikutukseen opettajan kanssa. Opettajan kanssa vuorovaikutuksessa oppilas ja opettaja kävivät ensin neuvottelua siitä, mikä oppilaan kysymys oli, ja sen jälkeen etenivät kysymyksen sisällölliseen ratkaisuun. Kysymyksen muotoa tai ongelmakohdan tarkennusta tärkeämmäksi asiaksi nousi oppilaan vuorovaikutusaktiivisuus. Olipa kysymys muotoiltu kielellisesti tai pelkästään elein, jotta oppilas saa kysymykseensä vastauksen, hänen on tehtävä aktiivinen kysyvä aloite opettajan suuntaan. Jopa pelkällä katseella ilmaistun avoimen avunpyyntökysymyksen ilmaiseminen palkitsi oppilaan, koska se tarjosi mahdollisuuden neuvotella kysymyksestä opettajan kanssa ja päästä sitä kautta eteenpäin ongelmakohdassa.

**Luvussa 11 käytetyt litterointimerkit**

((katsoo oppilasta))	eleet ja katse merkitty kaksoislukeisiin
(.)	mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
(0.5)	mikrotaukkoa pidempi tauko: pituus sekunnin kymmenesosina
KYllä	painotus
ky::llä	äänteen venytys

**Lähteet**

- Ahlholm, Maria (2015) Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. Teoksessa Jyrki Kalliokoski, Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: Vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 93–112.
- Ahlholm, Maria & Ninni Lankinen (toim.) (2021) Vastaantulo – Meeting in the middle 2017–2019. Valmistavaa opetusta tutkivan ja kehittävän hankkeen blogi. Helsingin yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/> (haettu 23.2.2023).
- Barwell, Richard (2009) Mathematical word problems and bilingual learners in England. Teoksessa Richard Barwell (toim.) *Multilingualism in mathematics classrooms: Global perspectives*. Bristol: Multilingual Matters, 63–77.
- Barwell, Richard (2012) Heteroglossia in multilingual mathematics classrooms. Teoksessa Helen Forgasz & Ferdinand Rivera (toim.) *Towards equity in mathematics education*. Berliini: Springer, 315–332.
- Barwell, Richard & Constant Leung & Candia Morgan & Brian Street (2005) Applied linguistics and mathematics education: More than words and numbers. *Language and Education* 19:2, 141–146.
- Cekaite, Asta (2009) Soliciting teacher attention in an L2 classroom: Affect displays, classroom artefacts, and embodied action. *Applied Linguistics* 30:1, 26–48.
- Erath, Kirstin & Susanne Prediger & Uta Quasthoff & Vivien Heller (2018) Discourse competence as important part of academic language proficiency in mathematics classrooms: The case of explaining to learn and learning to explain. *Educational Studies in Mathematics* 99:2, 161–179.
- Hakulinen, Auli (2016) Lauserakenteet. Teoksessa Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.) *Keskusteluanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 122–142.
- Heinonen, Pilvi (2017) *Evaluointi opettajan vuorovaikutustoimintana: Osallistajuuden ulottuvuudet luokkahuoneessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Jonkka, Maija (2019) ”Mitä on lukusuora?” Oppilaiden kysyvät ilmaukset kielenoppimisen alkuvaiheen matematiikan opetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Joutsenlahti, Jorma & Timo Tossavainen (2018) Matemaattisen ajattelun kielentäminen ja siihen ohjaaminen koulussa. Teoksessa Jorma Joutsenlahti, Harry Silfverberg & Pekka Räsänen (toim.) *Matematiikan opetus ja oppiminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 410–431.
- Joutseno, Jutta (2007) Tehtäväjaksujen ongelmien käsittely. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 181–209.
- Kalliokoski, Jyrki (2001) Vuorovaikutuksen näkökulma ja toisen kielen käytön tutkimus. Teoksessa Mia Halonen & Sara Routarinne (toim.) *Keskusteluanalyysin näkymiä*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 105–121.
- Koole, Tom (2012) The epistemics of student problems: Explaining mathematics in a multilingual class. *Journal of Pragmatics* 44, 1902–1916.

- Laine, Anu & Liisa Näveri & Anu Kankaanpää & Maija Ahtee & Erkki Pehkonen & Markku Hannula (2013) Opettajien ja oppilaiden kysymykset ongelmanratkaisutunnilla. Teoksessa Eija Yli-Panula, Harry Silverberg & Elina Kouki (toim.) *Opettaminen valinkauhassa: Ainedidaktinen symposiumi Turussa 15.3.2013*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 7. Helsinki: Helsingin yliopisto, 31–57.
- Larjavaara, Meri & Matti Miestamo & Krista Ojutkangas & Jussi Ylikoski (2016) *Johdatus kielitieteeseen*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Lehtimaja, Inkeri (2012) *Puheen suuntia luokkahuoneessa: Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lilja, Niina (2014) Matematiikkaa vai suomea? S2-oppijoiden oma-aloitteiset kysymykset peruskoulun matematiikan oppitunneilla. Teoksessa Maarit Mutta, Pekka Lintunen, Ilmari Ivaska & Pauliina Peltonen (toim.) *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät. Language users of tomorrow*. AFinLAN vuosikirja 2014 vol. 72. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 25–48.
- Londen, Anne-Marie (1997) Kahden- ja monenkeskinen keskustelu. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 56–74.
- Merke, Saija (2016) *Opiskelijoiden aloittamat kysymysekvenssit suomi vierasana kielenä -oppitunnin voimavarana*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Monaghan, Frank (2009) Mapping the mathematical landscape. Teoksessa Richard Barwell (toim.) *Multilingualism in mathematics classrooms: Global perspectives*. Clevedon: Multilingual matters, 14–31.
- Piippo, Irina & Päivi Portaankorva-Koivisto (2019) Monikielinen käsitteenoppiminen valmistavassa opetuksessa: Esimerkkinä matematiikka. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10:3.
- Saario, Johanna (2012) *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet: Toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Schleppgegel, Mary (2010) Language in mathematics teaching and learning: A research review. Teoksessa Judit Moschkovich (toim.) *Language and mathematics education: Multiple perspectives and directions for research*. Charlotte, NC: Information Age Pub, 73–112.
- Silverberg, Harry & Jorma Joutsenlahti & Henry Leppäaho (2014) Peruskoulun kuudesluokkalaiset sanallisten tehtävien tulkitsijoina ja tuottajina. Teoksessa Ann-Sofi Røj-Lindberg, Lars Burman, Berit Kurtén-Finnäs & Karin Linnanmäki (toim.) *Spaces for learning: Past, present and future: Proceedings of the FMSERA 30th annual symposium in Vaasa, November 6–8*. Vaasa: Åbo Akademi University, 195–206.
- Tainio, Liisa (2005) Luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen rikkomukset. Teoksessa Leena Kuure, Elise Kärkkäinen & Maarit Saarenkunnas (toim.) *Kieli ja sosiaalinen toiminta*. AFinLAN vuosikirja 2005 vol. 63. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 179–192.
- Tainio, Liisa (2007) Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 15–58.
- Tammelin-Laine, Taina (2014) “Tämä hyvä?” Kurkistus luku- ja kirjoitustaidottomien suomenoppijoiden esittämiin kysymyksiin. *Puhe ja Kieli* 34:2, 81–99.
- TENK (2012) Hyvä tietellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Toropainen, Outi & Sinikka Lahtinen (2014) Interrogative clauses across CEFR levels in Finnish and Swedish as an L2. *Journal of Applied Language Studies* 8:3, 71–84.
- VISK (2004) Auli Hakulinen & Maria Vilkkuna & Riitta Korhonen & Vesa Koivisto & Tarja Riitta Heinonen & Irja Alho (toim.) *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversio <http://scripta.kotus.fi/visk> (haettu 23.2.2023).

## 12 Kielitietoista matematiikan opetusta

**Päivi Portaankorva-Koivisto**

Matematiikka on jaettu ideoita ja merkityksiä, joiden löytäminen edellyttää yhteistä kieltä ja sanastoa.<sup>1</sup> Kielitietoinen matematiikan opetus lähteekin siitä, että mahdollistamme oppilaille rikkaan vuorovaikutusympäristön, jossa heillä on tilaa jakaa oivalluksiaan. Matematiikan tunneille kuuluvat puheensorina, hihkaisut, tuskailut, väittelyt, perustelut ja sanailu, joihin kaikkien tulee saada osallistua. Kyse ei siis ole hiljaisista tunteista, joilla kuulemme vain kynien rapinaa ja havaitsemme oppilaiden vihkoihin tai työkirjoihin ilmestyvän laskuja, vaan matematiikan tunnit ovat täynnä monikielistä puhetta. Mutta millainen rooli matematiikan opettajalla on monikielisessä matematiikan luokassa? Miten toimia opettajana tässä riemukkaassa ympäristössä?

Matematiikan osaaminen ei ole vain numeeristen laskutoimitusten suorittamista tai kaavoihin sijoittamista. Käsittelenkin nyt aluksi kielitietoista matematiikan opetusta pohtien matematiikan kielellisiä piirteitä. Rikkaaseen matematiikan kieleen kuuluvat myös erilaiset tavat esittää matematiikkaa ja erilaiset matematiikalle tyypilliset käytänteet. Voidakseen täysipainoisesti toimia matematiikan oppijana, oppilaan tulee siis kokea olevansa tutulla maaperällä oppitunnilla työskennellessään ja osata tulkita sanallisia tehtäviä, mallintaa niitä matemaattisesti, kuvailla matemaattisia tilanteita erilaisilla esitysmuodoilla. Lisäksi häneltä edellytetään taitoa keskustella, ja joskus myös taitoa arvottaa erilaisia tapoja ratkaista ongelma. Tähän kaikkeen tarvitaan kielitaitoa, arjen kielitaitoa,

---

<sup>1</sup> Hersh 1994; Mason 1999.

akateemista koulukielen taitoa ja matematiikan akateemista lukutaitoa. Toiseksi tartun siis matematiikan kieleen erilaisten esitysmuotojen näkökulmasta. Kolmanneksi kokoan yhteen ajatuksia matematiikan ja kielen yhteyksistä sen pohjalta, miten teoksen muut matematiikkaa käsittelevät luvut antavat siihen herätteitä.

Luvun lopuksi kiteytän kielitietoisien matematiikan opettajan avuksi käytänteitä, joilla tukea oppilaiden oppimista monikielisessä luokassa. Nämä käytänteet eivät välttämättä edellytä, että luokalla on useita vastasaapuneita oppilaita. Kokoneiden opettajien esittämät arjen toimintatavat auttavat kaikkia oppilaita ja luovat pienillä, oppilaita huomioivilla tavoilla myönteistä oppimisilmapiiriä.

## Matematiikan kielellisiä piirteitä

Vastasaapuneet matematiikan luokassa muodostavat hyvin heterogeenisen ryhmän. Joillakin oppilailla on ollut mahdollista kartuttaa matematiikan osaamistaan äidinkielellään jo useita vuosia. Jotkut ovat matematiikan oppimisen alkutaipaleilla. Matematiikasta ajatellaan helposti, että se on ensimmäinen oppiaine, jonka tunneille vastasaapunut voi osallistua. Tästä on esimerkkejä myös kansainvälisesti.<sup>2</sup> Päätelmä kertoo siitä, miten usein näemme matematiikan numeroina, lukuina ja symboleina, sekä niitä yhdistävinä laskutoimituksina. Havaitsematta jää, että matematiikka on vahvasti kieleen sitoutunutta ongelmanratkaisua, mallintamista ja loogista päättelyä, joita harjoiteltaessakin kielen merkitys on keskeinen. Otetaanpa esimerkiksi ympyrän määritelmä ”ympyrä on niiden tason pisteiden joukko, joiden etäisyys annetusta pisteestä on vakio”. Määritelmä edellyttää kahden muuttujan yksikäsitteistämistä. Meidän on päätettävä, mikä on se annettu piste, johon tässä viitataan. Se on ympyrän keskipiste ja se määrittää yksikäsitteisesti ympyrän paikan tasossa. Voimme merkitä pistettä vaikkapa kirjaimella  $O$ , joka tulee sanasta origo eli koordinaatistossa  $x$ - ja  $y$ -akselien leikkauspiste. Usein ympyrä nimitetään sijoitetaan koordinaatistoon ja juuri keskelle sitä. Lisäksi määritelmä sisältää toisen muuttujan, etäisyyden, jota ympyrän tapauksessa

<sup>2</sup> Petersson & Norén 2017.

kutsutaan säteeksi  $r$  (*radius*) ja se määrittelee yksikäsitteisesti ympyrän koon eli kuinka kauas ympyräviiva piirretään keskipisteestä katsottuna. Mitä siis saamme määritelmällä aikaiseksi? Huomaamme, että määritelmä määrittää ympyrän kehän eli äärettömästä määrästä pisteitä muodostuvan ympyräviivan, joka rajaa tietyssä kohtaa tasoa tietyn kokoisen ympyrän. Tämä olisi esimerkki mallintamisesta ja se osoittaa, miten tärkeitä ovat käsitteet ja kieli, joilla niitä määritellään.

Matematiikan kielestä tekee myös haastavan se, että saatamme tarvita lukuisia käsitteitä yhdelle ainoalle matemaattiselle idealle. Oteetaanpa tästäkin esimerkki. Pituus ei aina ole sopivin käsite identifioimaan mitattavaa kohdetta.<sup>3</sup> Kappaleita käsiteltäessä käytämme sen lisäksi käsitteitä leveys ja korkeus, mutta voimme tarvita myös käsitteitä lyhyys, paksuus, syvyys, etäisyys, väli tai välimatka. Samat käsitteet voivat kuitenkin olla myös toisenlaisessa merkityksessä ja niitä voidaan käyttää aivan eri suureen yhteydessä. Nimittäin sekä pituus että lyhyys voivat olla myös mittoja, jotka kertovatkin ajankulusta. Semantiikassa tätä kutsutaan monimerkityksisyydeksi. Monimerkityksisyys on myös taloudellista, kun samaa sanaa voidaan käyttää eri tarpeisiin ja eri konteksteissa. Toisaalta käsitteellinen moninaisuus tarkoittaa käsitteiden tarkkuutta ja yksiselitteisyyttä. Jos käytössä on käsitteitä, joilla voidaan ilmaista pieniä merkitysvaihteita, ne kuvaavat tarkasteltavaa ilmiötä yksityiskohtaisemmin ja erottelevammin. Huomaamme siis, että myös matematiikka voi olla kielellisesti rikasta.

Vastasaapuneiden luokkahuoneessa matematiikan opettajan on otettava huomioon, että hänenkin tunneillaan oppilaat ovat uuden kielen oppijoita, eivät vain matematiikkaa oppimassa. Opettajan tulee siis entistä enemmän sanoittaa päättelyään ja selvittää käsitteitä. Tuoda esille matematiikan kielen rikkaus ja kysyä kysymyksiä: mitä tässä tulisi laskea, miten päätelisi tai perustelet tuon, miksi tämä tapa ei toimi ja tuo toimii, missä tätä voitaisiin käyttää, milloin tuo tapa olisi parempi. Usein matemaattisia ilmiöitä voidaan yksinkertaistaa tai havainnollistaa ja hyödyntää niiden monia esitysmuotoja kielellisen esityksen tukena.

---

3 Freudenthal 1983.

Seuraavaksi tarkastelen lähemmin, miten esitysmuotojen moninaisuus näyttäytyy matematiikan tehtävissä.

## Matematiikan kielen erilaiset esitysmuodot

Matematiikassa pelkästään kirjoitettu kieli näyttäytyy monessa eri esitysmuodossa. Prediger kirjoittajakumppaneineen<sup>4</sup> määrittelee kielellistä moninaisuutta artikkelissaan seuraavasti (taulukko 1). He jakavat kielen eri käyttötarkoituksien mukaan arkikieleksi, koulukieleksi ja tekniseksi matematiikan kieleksi. Lisäksi he tarkastelevat kirjoitusmuotoa, onko kyse sanallisesta, kuvallisesta, symbolisnumeerisesta vai symbolis-algebrallisesta esitysmuodosta.

**Taulukko 1.** Matematiikan kielen moninaiset esitysmuodot (Prediger ym. 2016).

	Arkikieli	Koulukieli	Tekninen kieli
Sanallinen esitysmuoto			
Kuvallinen esitysmuoto			
Symbolinen numeerinen esitysmuoto			
Symbolinen algebrallinen esitysmuoto			

Otetaan esimerkki prosenttilaskennasta ja sen erilaisista kielellisistä esitysmuodoista. Arkikielisessä sanallisessa esitysmuodossaan tehtävä on esitetty tarinallisesti ja kontekstoituna.

Kävelin tuttuun kauppaan ja huomasin, että farkut sai nyt 10 euroa halvemmalla. Koska maksoin käteisellä sain vielä lisälennuksen 5 %. Lopulta maksoin housuista vain 82 euroa. Mikä oli farkkujen alkuperäinen hinta?

Jos tehtävästä laaditaan akateemisempi koulukielinen muoto, sitä tiivistetään ja siitä karsitaan tarinallisuutta ja personointia, mutta kontekstina on edelleen farkkujen ostaminen.

<sup>4</sup> Prediger ym. 2016.

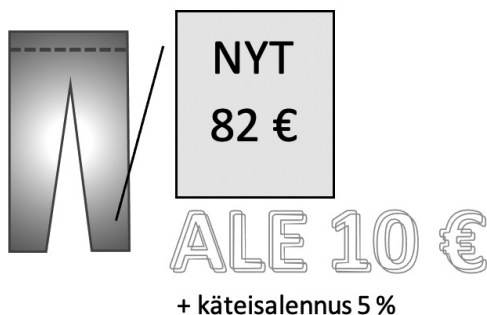


Alennusmyynnissä farkuista saa 10 € alennuksen ja lisäksi käteisostona 5 % lisäalennuksen. Mikä oli farkkujen alkuperäinen hinta, kun lopullinen hinta on 82 €?

Matematiikan teknistä kieltä käytettäessä teksti lyhenee edelleen ja matematiikan käsitteitä tulee mukaan. Tehtävä muuttuu puhtaasti prosenttilaskutehtäväksi ilman kontekstia.

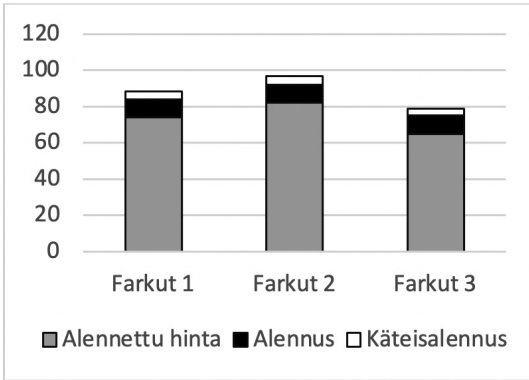
Alkuperäistä arvoa alennetaan ensin 10 € ja lisäksi vielä 5 %, ja uusi arvo on 82 €. Mikä oli alkuperäinen arvo?

Kuvallinen arkikielinen esitysmuoto sisältäisi kuvitetun tehtävän annettuine matemaattisine tietoineen (kuvio 1).



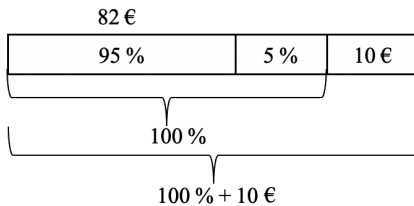
**Kuvio 1.** Prosenttilaskuesimerkki kuvallisessa arkikielisessä esitysmuodossa.

Sen sijaan koulukielisenä sama kuvallinen informaatio voitaisiin esittää esimerkiksi pylväskaaviona (kuvio 2). Kaaviosta havaitaan, että jokaisista farkuista on alennettu yhtä paljon (musta osuus), mutta näiden lisäksi myös jonkin verran enemmän (valkoinen osuus). Tällä kertaa kuitenkin jokaisista farkuista hiukan eri määrä. Farkut 2 vastaa nyt alkuperäistä tehtävää.



**Kuvio 2.** Prosenttilaskuesimerkki kuvallisessa koulukielisessä esitysmuodossa.

Matemaattisesti teknisempi kuvallinen muoto sen sijaan olisi esimerkiksi matemaattinen apukuva (kuvio 3), jossa tilanne on kuvattu palkki-kaavionä. Palkki kokonaisuudessaan vastaa alkuperäistä hintaa, josta on vähennetty ensi kymmenen euroa ja sitten vielä 5 % ja jäljelle on jäänyt 95 %, joka tässä tapauksessa vastaa 82 euroa.



**Kuvio 3.** Prosenttilaskuesimerkki kuvallisessa matemaattisesti teknisessä kielellisessä esitysmuodossa.

Symbolisesta numeerisesta ja symbolisesta algebrallisesta esitysmuodosta ei ole arkikielistä muotoa. Ne ovat jo lähtökohtaisesti matemaattisempia esitysmuotoja. Symbolinen numeerinen esitysmuoto olisi koulukielisessä muodossaan taulukko, jossa muuttujat on nimetty konkreettisesti farkuiksi ja alennukset euroina (taulukko 2). Teknisessä esityksessä

nämä korvattaisiin nimityksillä: havainto, perusarvo, ensimmäinen vähennetty arvo ja toinen vähennetty arvo (taulukko 3).

**Taulukko 2.** Prosenttilaskuesimerkki symbolisessa numeerisessa koulukielellisessä esitysmuodossa.

	Alkuperäinen hinta (€)	Alennettu hinta (€)	Lopullinen hinta (€)
Farkut 1	87,89	77,89	74
Farkut 2	96,32	86,32	82
Farkut 3	78,42	68,42	65

**Taulukko 3.** Prosenttilaskuesimerkki symbolisessa numeerisessa matemaattisesti teknisessä kielellisessä esitysmuodossa.

	Perusarvo	1. vähennetty arvo	2. vähennetty arvo
Havainto 1	87,89	77,89	74
Havainto 2	96,32	86,32	82
Havainto 3	78,42	68,42	65

Symbolisesta algebrallisesta muodosta ei ole koulukielistikään versiota, vaan siitä on vain tekninen kaavan tai yhtälön muodossa esitetty esitysmuoto.

$$(H - 10) \cdot 0,95 = 82$$

Silloin tehtävässä ratkaistavaa havaintoa voidaan esimerkiksi merkitä muuttujakirjaimella H. Havainnosta H vähennetään aluksi luku 10, ja nyt suureellakaan ei enää ole väliä, joten yksikkö jätetään merkitsemättä. Tämän jälkeen saatu luku kerrotaan prosenttikertoimella 0,95. Koska tehtävässä kysyttiin aivan tiettyä havaintoa, niin esitysmuotona on nyt yhtälö ja sen oikealla puolella on luku, joka tehtävässä saadaan tehtyjen laskutoimitusten jälkeen. Tämä yhtälö ratkaisee siis tehtävänannossa esitetyn ongelman. Jos haluaisimme esittää ratkaisun kaavana, joka sopisi tilanteeseen kuin tilanteeseen ja kaikille havainnoille, jättäisimme jäljelle vain vasemman puolen lausekkeen.

Kielitietoinen matematiikan opettaja käyttää opetuksensa tukena milloin arkikielistämistä, milloin teknistä kieltä. Lisäksi hänen keinovalikoimaansa kuuluu paljon muitakin työvälineitä, joita on tarkasteltu kirjan aiemmissa luvuissa. Seuraavaksi palaankin niistä muutamiin.

## Matematiikan ja kielen yhteyksiä

Matematiikan ja kielen yhteyttä on käsitelty useissa kirjan edeltävissä luvuissa ja pedagogisissa näkökulmissa. Tässä alaluvussa nostan esille näistä luvuista matematiikan ja kielen yhteyksistä tekemiäni havaintoja, jotka koskettavat erityisesti kielitietoista matematiikan opettajaa.

Matematiikan akateemista lukutaitoa voi kutsua kielitietoisena matematiikan opetuksen perustaksi, ja siitä voi lukea lisää luvusta 8. Matematiikan osaamisen laajentuminen sekä tieteenalalle tyypillisten käytänteiden että oppiaineen diskurssin suuntaan lisäävät oppituntien vuorovaikutteisuutta ja tarvetta ottaa huomioon luokan kaikki kielet. Kielitietoinen matematiikan opettaja näkeekin kielten limittäisyyden matematiikan opiskelun tukena. Limittäiskieleilystä voi lukea lisää luvuista 1, 2 ja 10 sekä näkökulmaluvusta *Käytännön kielipedagogiikkaa: Kielten limittäisyys matematiikan opiskelun tukena*. Jos oppilailla on useita yhteisiä kieliä, he limittäiskieleilevät niiden välillä ja jossain yhteyksissä jokin kieli tukee yhdessä työskentelyä. Joskus taas yhteinen kieli lisää oppilaan matemaattista ymmärrystä ja erityisesti ongelmanratkaisussa tarvittavaa strategista osaamista ja päättelytaitoa. Molemmista löytyy viimeksi mainitusta näkökulmaluvusta esimerkki: ensimmäisessä esimerkissä englanninkieliset ilmaukset rakentavat yhdessä tekemisen ilmapiiriä, mutta eivät varsinaisesti vie matemaattista ymmärrystä eteenpäin. Keskustelun jälkeenkin jää vielä epäselväksi, ovatko sekä Adib että Raphael ymmärtäneet vastaluvun käsitteen vai ovatko he vain päässeet yhteisymmärrykseen siitä, että luvun 12 vastaluku on  $-12$ . Toisessa esimerkissä limittäiskieleily taas tukee matemaattisen ymmärryksen kehittymistä. Asman ja Abiirin keskustellessa he käyttävät yhteistä äidinkieltään arabiaa ja selvittävät, mitä tarkoitetaan tehtävän kysymyksellä ”Kuinka paljon?”. Vaikka kyseessä ei olekaan varsinainen matematiikan käsite, niin tehtävän ratkaisemisen näkökulmasta näiden yleiskielen sa-

nojen kääntäminen on merkityksellistä ja keskustelu vie eteenpäin matemaattista ymmärrystä.

Tämän teoksen luku 9 *Matematiikan tiedonalan kielen, oppimisen ja opettamisen multimodaalisuus* nostaa esille matemaattisen diskurssin multimodaalisuuden ja multisemioottisuuden. Emme siis voi sivuuttaa kuvailevia ja metaforisia eleitä matematiikan oppitunneillakaan. Nou-sevan suoran tai sinikäyrän kuvaileminen elein piirtää samalla oppilaiden silmien eteen dynaamisen kuvan, johon tukeutua. Matematiikasta puhuessaan opettaja usein tukeutuukin visuaaliseen ilmaisuun suullisen rinnalla ja opetustuokioihin liittyy lähes aina liitu-, aktiivi- tai valkotaulun käyttö. Se pienentää opettajan kognitiivista kuormaa ja hän voi aina halutessaan liikkua näiden kahden ilmaisumuodon välillä. Samalla hän voi ikään kuin palata ajassa takaisinpäin ja katsoa, mistä lähdimmekään liikkeelle, millaisen reitin valitsimme ja mihin päädyimme. Kielitietoisuuden matematiikan opettajan tulisi kuitenkin pohtia, missä määrin tämä vuorostaan lisää oppilaan kognitiivista kuormaa. Vastasaapuneen oppilaan saattaa olla haastava seurata yhtä aikaa sekä symbolista ja kirjallista esitystä, visuaalista ja graafista esitystä että opettajan puhetta ja reagoida niihin joustavasti, milloin mihinkin näistä viitaten.

Samaisessa luvussa en malta olla tarttumatta myös kahteen geometriaan liittyvään kiehtovaan käsitteeseen. Kulma on esimerkki käsitteestä, jota on helppo havainnollistaa elein ja konkreettisoin esimerkein. Kulmat voidaan jakaa karkeasti staattisiin tai dynaamisiin ja rajattuihin tai rajaamattomiin. Oppilas Feron esimerkki 'huoneen nurkka' on staattinen kulma, jonka aukeama voidaan määrittää asteina. Yleensä se on 90 astetta eli suora kulma. Feron käsien väliin jäävä kulma tai opettajan esille ottama harppi ovat taas esimerkkejä dynaamisista kulmista. Molempien aukeamaa voidaan muuttaa, mutta silti ne ovat rajattuja. Käsien välillä oleva kulma rajautuu todennäköisesti täysikulmaan 360 astetta, toki riippuen käsien asennosta, ja harppi aukeaa lähes oikokulmaan eli 180 asteeseen. Miranda-oppilas taas hahmottelee vihkonsa yläpuolelle staattisen kulman, jonka kyljet ovat rajatun mittaiset. Haasteena kulman käsitteessä onkin, että kulman kylkinä ovat puolisuorat, jotka rajaavat tasoalueen. On siis osattava ajatella kulma alueeksi, jonka pinta-ala

lähestyy ääretöntä, vaikka kaikki konkreettiset ja visuaaliset esimerkit esittävätkin kulman kyljet rajatun mittaisina. Lisäsi tulee tunnistaa matemaattinen tilanne, jossa kulmalla tarkoitetaan nimenomaan kulman aukeamaa ja sen suuruutta vaikkapa asteina, tilanteesta, jossa kulma ajatellaan tason alueeksi.

Yhdenmuotoisiin kolmioihin liittyvässä opetustuokiassa yhdistyvät apukuva, eleet ja suullinen kuvaus tilanteesta, ja oppilaiden tulee osata yhdistää niitä toisiinsa ratkaistakseen esitetyn tehtävän. Tehtävänä on ratkaista talon korkeus käyttäen hyväksi yhdenmuotoisia kolmioita. Tehtävään liittyy paljon matemaattista informaatiota, jota kaikkea ei kuitenkaan ole merkitty kuvaan, vaan niitä on tunnistettava esitetystä arkitilanteesta ja yhdisteltävä matemaattisiin määritelmiin. Esimerkiksi kulmia ei ole merkitty yhtäsuuriksi, joten emme voi olla varmoja niiden yhtäsuuruudesta. Matemaattiset apukuvat eivät välttämättä olekaan tarkkoja kulmien suuruuden ja sivujen pituuksien suhteen. Sanallinen selitys auringon säteistä ja varjoista tukee kulmien yhtäsuuruutta, mutta kummatkaan eivät näy kuvassa. Lisäksi apukuvassa on taustaoletuksena, että talon seinä muodostaa maanpinnan kanssa suoran kulman ja että henkilö ei ole nojallaan mihinkään suuntaan. Tehtävässä ei tietenkään ole tarkoituksena kyseenalaistaa yhdenmuotoisuutta, vaan käyttää sitä annettuna ja osattava tulkita tilanne sen mukaiseksi. Yhdenmuotoisuuden käsite nimittäin edellyttää sivujen suhteilta tai kulmien suuruuksilta tiettyjä ominaisuuksia, joita kutsutaan yhdenmuotoisuuslauseiksi (kuvio 4).

”Jos kolmiossa kaksi kulmaa ovat yhtä suuria kuin vastinkulmat toisessa kolmiossa, niin kolmiot ovat yhdenmuotoiset. (KK)”

”Jos kolmiossa kaikki sivut ovat verrannolliset vastinsivuihin toisessa kolmiossa, niin kolmiot ovat yhdenmuotoiset. (SSS)”

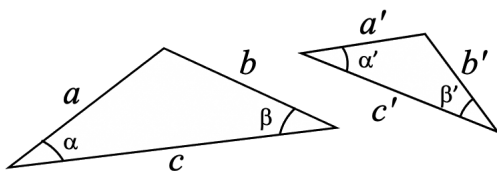
”Jos kolmion kaksi sivua ovat verrannollisia vastinsivuihin toisessa kolmiossa ja niiden välinen kulma on yhtä suuri kuin vastinkulma toisessa kolmiossa, niin kolmiot ovat yhdenmuotoiset. (SKS)”

Tehtävän apukuvassa oletetaan siis kaksi kulmaa yhtäsuuriksi. Kielitietoiselle matematiikan opettajalle tässä on tärkeä viesti: merkitysten

$$\text{KK: } \alpha = \alpha' \text{ ja } \beta = \beta'$$

$$\text{SSS: } \frac{a}{a'} = \frac{b}{b'} = \frac{c}{c'}$$

$$\text{SKS: } \frac{b}{b'} = \frac{c}{c'} \text{ ja } \alpha = \alpha'$$



**Kuvio 4.** Kolmion yhdenmuotoisuuslauseet.

rakentaminen tapahtuu yhdistellen eleitä, arkikieltä, konkreettisia välineitä, kuvia ja kuvailuja, ja samalla pitäen mielessä oppilaalle näin syntyvä kognitiivinen kuorma. Tätä kuormaa voidaan keventää antamalla enemmän aikaa prosessointiin ja keskusteluun.

Rinnakkain multimodaalisen matematiikan oppimisen kanssa on myös tunnistettava, että oppilaat kiinnittävät eri tavoin huomiota tehtävän sanalliseen ja kuvalliseen informaatioon tai suhtautuvat niihin toisistaan irrallisina. Joskus toista niistä käytetään osoittamaan saatu ratkaisu oikeaksi tai tarkistamaan saatu lopputulos, joskus taas esimerkiksi visuaaliset lisätiedot tehtävän tilanteesta tuottavat oppilaiden mielessä uusia ratkaisuideoita.<sup>5</sup> Silmänliikkeisiin perustuvissa tutkimuksissa onkin havaittu, että oppilaat poimivat tehtäviä tehdessään eri informaatiota. Jotkut keskittyvät kuviin, jotkut kuvailevaan tekstiin, jotkut taas kaavaan, esimerkkiin tai kysymykseen. Vaikka kuvia ja tekstiä yhdistelevien tehtävien kognitiivinen kuorma onkin suurempi, on näissä tutkimuksissa havaittu, että matemaattista ongelmatehtävää havainnollistaviin kuviin keskittyvät oppilaat näyttävät onnistuvan vertaisiaan paremmin jälkitesteissä.<sup>6</sup>

Tämän teoksen luvussa 10 *Opettaja ja luokan monet kielet: kuka kontrolloi pulpettipuhetta?* kirjoittajien esimerkit tulevat matematiikan tunneilta ja siksi tarkastelen niitä myös osana tätä lukua. Asman ja Abiirin keskustelu tuo hyvin esille, miten eri asioihin oppilaat tehtävässä

<sup>5</sup> Teledahl & Olsson 2021.

<sup>6</sup> Norqvist ym. 2019.

voivat keskittyä. Asma poimii lukuja ja pohtii todennäköisesti aikaisempien tehtävien perusteella, että niitä tulisi laskea yhteen tai kertoa. Abiir taas haluaisi selvittää, mitä tehtävässä kysytään, mutta tunnistaa vain sanat *kuinka monta*, ja tässä kohtaa se ei riitä. Tehtävän keskeinen sana on *enemmän* ja se jää tunnistamatta. Työskentelyjakson aikana voidaan myös tunnistaa, että sekä Asmalla että Abiirilla on vielä arkikielen kanssakin haasteita, sillä tehtävässä esiintyvät sanat *Vilmalla* ja *Tommilla* eivät heidän mielessään linkity ehkä tutummaksi tulleeseen sanaan *minulla*. Siksi on myös ymmärrettävää, että akateeminen koulukielikin on vasta kehityksessä ja tehtävän kysymys jää todennäköisesti sen vuoksi epäselväksi. Jos oppilaiden matemaattista osaamista arvioitaisiin tämän tehtävän suorittamisen perusteella, Asma ja Abiir tuskin saisivat ansaitsemaansa arvosanaa.

Sanallisia tehtäviä vaikeuttavat vaikeat sanat, vieraat kontekstit ja puutteellinen ymmärrys käsitteistä.<sup>7</sup> Opettajan on kuitenkin joskus vaikea havaita, milloin juuri sanat ovat vaikeita ja milloin taas sanan tarkoittamaa käsitettä ei ymmärretä. Joskus nimittäin vaikeimpia sanoja eivät olekaan matemaattiset sanat, vaan esimerkiksi tehtäviin liittyvät kaupunkien tai ihmisten nimet ja niiden taivutetut muodot kuten *Asman* ja *Abiirin* esimerkissään. Tällöin monikielisten oppilaiden ohjauksessa voidaan tutkijoiden mukaan tukeutua seuraaviin apukeinoihin:<sup>8</sup> sisällön muokkaaminen tutummaksi, jolloin oppilaat voivat sijoittaa itsensä tutkittavaan tilanteeseen, rikkaan kielellisen kulttuurin vaaliminen ja oman kielen käyttäminen, kysyminen, tärkeiden sanojen merkitseminen tekstistä, sekä vaihteleva, pitkäaikainen tuki. Matematiikan akateemisen lukutaidon näkökulmasta tässä tuetaan erityisesti matemaattista diskurssia, mutta lisäksi opettaja voi tukea matemaattisten käytänteiden oppimista. Hän voi tukea esimerkiksi perustelemisen oppimista kirjoittamalla huoneentaulun, jossa on tukisanoja perustelemiseen:

*Ensin laskin..., sen jälkeen... ja lopuksi..., sain vastaukseksi..., vastaus on oikein, koska ....*

7 Norén & Caligari 2021.

8 Norén & Caligari 2021.



Matematiikan oppiminen on sinnikkyyttä ja sitkeyttä edellyttävä prosessi. Sen vuoksi oppilaille tuleekin antaa vaativia tehtäviä, joissa he joutuvat ponnistelemaan, mutta samalla heidän tulee saada tukea tehtävien suorittamiseen. Tuella ei tässä yhteydessä kuitenkaan tarkoiteta sellaista ohjausta, jossa oppilaalle tarjoillaan valmis ratkaisumenetelmä käytettäväksi, vaan opettajan tulee auttaa oppilaita huomaamaan, mitä he ovat jo keksineet ja miten siitä voi jatkaa eteenpäin. Kysymykset kuten ”osaatko selittää, miten päädyit tähän ratkaisuun” tai ”miten voisit tarkistaa, onko ratkaisusi toimiva” sopivat hyvin tähän tarkoitukseen.<sup>9</sup>

Luvun lopuksi haluan antaa äänen kokeneille, kielitietoisille opettajille, jotka ovat muokanneet opetustaan kokemustensa pohjalta.

## Kielitietoinen matematiikan opettaja

Tuoreessa tutkimuksessa<sup>10</sup> havaittiin, että opettajien toiminta monikielissä luokassa oli toisinaan tarkkaan etukäteen suunniteltua ja perustui aiemmilta oppitunneilta tehtyihin havaintoihin, diagnostisiin testeihin tai käytettäviin materiaaleihin. Toisinaan toiminta oli spontaania reagointia oppilaiden kysymyksiin tai vastauksiin ja liittyi tällöin usein matemaattisiin käsitteisiin. Opettajat kehottivat oppilaita etsimään tehtävistä vaikeat sanat tai sanat, joita he eivät ymmärtäneet. Tämän jälkeen oppilaiden tuli etsiä ja merkitä valitsemallaan värillä kaikki luvut, matemaattiset sanat ja tehtävässä esitetty kysymys. Näistä keskusteltaessa havaittiin, että joskus tärkeitä sanoja olivat matemaattiset käsitteet, joskus aivan arkikieliset sanat, jotka toimivat ikään kuin avainsanoina tehtävän ratkaisemisessa. Opettajilla onkin usein hyvin käytännöllisiä keinoja tukea matematiikan tehtävien ratkaisemista. Kiinnostuneena näistä erilaista toimintatavoista pyysin eräässä täydennyskoulutuksessa osallistujia haastattelemaan oppilaitoksensa matematiikan opettajaa ja kysymään ideoita, joilla opettaja voi tukea monikielisiä oppilaita luokkansa matematiikan tunnilla. Jaotellen esille tulleet ideat kolmeen opetuksen kannalta keskeiseen osaan: opettajan esitys, oppilaan tukeminen ja kokeen järjestäminen.

9 Teledahl & Olsson 2021.

10 Norén & Caligari 2021.

Matematiikan luokassa on tilanteita, joissa opettaja ottaa itselleen puheenvuoron selittääkseen opittavaa asiaa. Vastasaapuneille opettajan esitys voi olla vaativaa seurattavaa. Siksi onkin hyvä, jos opettaja pyrkii puhumaan selkeämmin ja hitaammin, sanallistaa ja toistaa, hyödyntää puheen painotusta ja rytmitystä selkiyttääkseen viestiään ja tukee suullista ilmaisuaan sormilla, ilmeillä ja eleillä. Samoille asioille on matematiikassa useita vastineita ja niiden esille tuominen voi olla tärkeää. Esimerkiksi sanat *piiri*, *kehä* ja *ympärysmitta* saattavat esiintyä saman tehtäväkirjan aukeaman tehtävissä tarkoittaen samaa asiaa. Opetustuokion tueksi opettaja voi tulostaa laatimansa esityksen, jolloin oppilas voi tehdä siihen muistiinpanoja omalla kielellään, ja arkikielistää matemaattisia termejä joillakin kuvaavilla ilmaisulla, kuvilla, piirroksilla ja kaavioilla. Myös värien avulla voi ilmaista käsitteiden luonnetta. Esimerkiksi positiiviset luvut voidaan värittää punaisella ja negatiiviset luvut sinisellä. Alleviivaukset ja ympyröinnitkin auttavat usein oppilasta löytämään tehtävän kannalta keskeiset sanat ja käsitteet. Opetusta kannattaa myös havainnollistaa toimintamateriaalien, esineiden ja videoiden avulla, ja ottaa mukaan mahdollisimman paljon käytännön esimerkkejä. Luokassa voi olla taululle piirrettynä lukusuora, lämpömittari ja erilaisia ruudukkoita. Näihin voi sitten tukeutua opetuksessaan sen missä vaiheessa tahansa.

Millaisia keinoja matematiikan opetuksessa on tukea vastasaapuneita oppilaita? Merkittävintä on varmasti avustajan tuki ja mahdollisuus käyttää omaa kieltään opittavien asioiden selkiyttämiseksi. Jos omakielistä tukea ei ole käytettävissä, ennakoivalla tukiopetuksella, valinnaisilla tukikursseilla ja henkilökohtaisilla oppimissuunnitelmilla voidaan tukea opiskelua ja vähentää oppilaan kognitiivista kuormaa. Toimivia arjen keinoja ovat myös tehtävämäärän ja tekojärjestyksen selkiyttäminen oppijalle näkyväksi ja tehtävien pilkkominen pienempiin osiin. Luokan seinille ripustetut huoneentaulut helpottavat muistamista ja sanastot tai selkokirjat auttavat tehtävien ymmärtämisessä. Usein vertaislittäminen auttaa oppilasta alkuun, sillä luokkatoverin kertomana asia saattaa aivan eri tavalla. Jotkut opettajat ovat havainneet, että oppilas voi toimia hyvin myös opettajan roolissa. Matematiikan opiskelussa peleillä,

laluilla ja leikeillä on positiivisen ilmapiirin luomisen lisäksi sekä matematiikkaa että kieltä kehittävä vaikutus. Pienet laskemista tukevat ratkaisutkin kannattaa pitää tunneilla mukana. Esimerkiksi sanallisesti ilmaistut numerot voi kirjoittaa lukuina tehtävän viereen, sanallisia tehtäviä voi lukea ääneen ja piirtää esimerkiksi palloina tai piirakoina aiheesta riippuen. Äänitiedostot, opetusvideot, Google-kääntäjän käyttö tukevat matemaattisten käsitteiden ja kielen oppimista. Myös opetuksen kääntäminen eli etukäteen aiheeseen tutustuminen (*flipped learning*) voi olla kokeilemisen arvoinen työmenetelmä.

Jo aiemmin pohdin Asman ja Abiirin tehtävän yhteydessä vastasaa-puneen oppilaan arvioinnin vaikeutta. Milloin arvioimme matemaattista osaamista, milloin taas kielellistä sujuvuutta? Tutkimuksissa<sup>11</sup> on havaittu, että monikielisten oppilaiden opettajat toisinaan madalsivat liikaakin odotuksiaan, ja oppilaille syntyi näiden ennakko-odotusten mukainen matemaattinen identiteetti. Toisinaan taas heidän laatimansa kokeet mittasivat enemmän kielen kuin matematiikan osaamista. Näitä havaintojaan pohdittuaan tutkijat ehdottivatkin, että oppilaat voisivat tehdä kokeita omalla äidinkielellään. Oman äidinkielen käyttäminen ei kuitenkaan aina ole mahdollista ja silloin vaihtoehtona voisi olla, että koetehtäviin liitettäisiin kuvallista informaatiota niin paljon kuin se tehtävien näkökulmasta on mahdollista. Silloin kielen osaamisen tukena olisi myös visuaalista informaatiota. Kokeen järjestämisessä kokeneet opettajat ovat lisäksi havainneet, että tehtäviä voi osin helpottaa ja näin parantaa oppilaiden minäpystyvyyden tunnetta. Joskus pelkkä lisäaika saattaa riittää tai että opettaja lukee tehtävät ääneen, jolloin oppilas saa myös auditiivista tukea. Koetilannetta voi myös keventää jaksottamalla koetta tai antamalla uuden tehtävän vasta kun edellinen on tehty.

Oppiaineiden joukossa matematiikalle on lukumääräisesti varattu paljon tunteja. Vastasaa-puneet viettävät siis paljon aikaa matematiikan parissa. Siksi on tärkeää pohtia, miten opetusta voisi muokata sellaiseksi, että oppilaat pääsevät kiinni matematiikan maailmaan, kokevat osallisuutta ja innostusta. Kielitietoinen matematiikan opettaja on tässä

11 Petersson & Norén 2017.

avainasemassa, hän osaa tehdä oppilaille näkyväksi myös matematiikan näkymättömän, abstraktin maailman.<sup>12</sup>

## Lähteet

- Arcavi, Abraham (2003) The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics* 52:3, 215–241.
- Freudenthal, Hans (1983) *Didactical phenomenology of mathematical structures*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Hersh, Reuben (1994) Fresh breezes in the philosophy of mathematics. Teoksessa Paul Ernest (toim.) *Mathematics, education and philosophy: An international perspective*. Lontoo: Falmer Press, 11–20.
- Jaber, Maisa Saadi & Hana Asaad Daana (2020) English as a language medium of teaching mathematics in Jordanian primary schools. *Journal of Education and e-Learning Research* 7:3, 25–262.
- Mason, John (1999) The role of labels in promoting learning from experience among teachers and students. Teoksessa Leon Burton (toim.) *Learning mathematics: From hierarchies to networks*. Studies in mathematics education series 13. Lontoo: Falmer Press, 187–208.
- Norén, Eva & Laura Caligari (2021) Practices in multilingual mathematics classrooms: Word problems. Teoksessa Johan Häggström, Yvonne Liljekvist, Lisa Björklund Boistrup, Lisa Mattsson, Oduor Olande & Hanna Palmér (toim.) *Sustainable mathematics education in a digitalized world. MADIF 12, The twelfth research seminar of the Swedish society for research in mathematics education Växjö January 14–15 2020*. Skrifter från Svensk förening för matematik didaktisk forskning Nr. 15. Göteborg: Swedish Society for Research in Mathematics Education, 61–70.
- Norqvist, Mathias & Bert Jonsson & Johan Lithner & Tony Qwillbard & Linus Holm (2019) Investigating algorithmic and creative reasoning strategies by eye tracking. *The Journal of Mathematical Behavior* 55, 1–14.
- Petersson, Jöran & Eva Norén (2017) To halve a fraction: An issue for second language learners. *Education Inquiry* 8:3, 173–191.
- Prediger, Susanne & Philip Clarkson & Arindam Bose (2016) Purposefully relating multilingual registers: Building theory and teaching strategies for bilingual learners based on an integration of three traditions. Teoksessa Richard Barwell, Philip Clarkson, Anjum Halai, Mercy Kazima, Judit Moschkovich, Núria Planas, Mamokgethi Setati Phakeng, Paola Valero & Martha Villavicencio Ubillús (toim.) *Mathematics education and language diversity: The 21<sup>st</sup> ICMI Study*. Cham: Springer, 193–215.
- Robertson, Sally-Ann & Graven, Mellony (2020) Language as an including or excluding factor in mathematics teaching and learning. *Mathematics Education Research Journal* 32:1, 77–101.
- Teledahl, Anna & Jan Olsson (2021) Students' use of written and illustrative information in mathematical problem solving. Teoksessa Yvonne Liljekvist, Lisa Björklund Boistrup, Johan Häggström, Linda Mattsson, Oduor Olande & Hanna Palmér (toim.) *Sustainable mathematics education in digitalized world. Proceedings of MADIF 12, the twelfth research seminar of the Swedish society for research in mathematics education, Växjö January 14-15 2020*. Skrifter från Svensk förening för matematik didaktisk forskning Nr. 15. Göteborg: Swedish Society for Research in Mathematics Education, 173–182.

---

12 Arcavi 2003.

## **IV**

# **Monikielisen koulun sosiaalinen oikeudenmukaisuus**



# 13 Koulun yhdenvertaisuutta rakentamassa

**Anna-Leena Riitaoja & Irina Piippo**

Aiemmissä luvuissa huomio on ollut vastasaapuneissa oppilaissa ja heidän kielellisessä sopeutumisessaan uuteen maahan ja opiskeluympäristöön. Kotiutuminen on kuitenkin muutakin kuin uuden kielen oppimista: yhtä lailla tärkeää on kokea itsensä osalliseksi uuteen yhteisöön ja löytää keinoja osallistua uuden yhteiskunnan toimintaan.<sup>1</sup> Nyt kohdistamme katsemme vastasaapuneita oppilaita laajemmalle ja tarkastelemme yhteiskunnan – ja samalla kouluinstituution – eriarvoistavia käytänteitä rakenteellisena ilmiönä. Lavennamme näkökulmaa koulun kielikysymyksistä yhteiskunnan, palveluiden ja koulutusjärjestelmän yhdenvertaisuutta käsittelevään tutkimukseen. Luku ei niinkään ole yhteenveto kirjan teemoista, vaan se avaa keskustelua feministisen,<sup>2</sup> jälkikolonialistisen<sup>3</sup> ja antirasistisen tutkimusperinteen suuntaan.<sup>4</sup>

Kielentutkimuksessakin ovat yleistyneet näkökulmat, joissa pyritään purkamaan myös kielellistä ja yhteiskunnallista eriarvoisuutta.<sup>5</sup> Rakenteelliset eriarvoistavat käytänteet ovat kuitenkin laajempi ilmiö, joka ei rajaudu vain kielelliseen tai etniseen taustaan tai ajallisesti

---

1 Osallisuuden käsitteestä ks. Isola ym. 2017; ks. myös Ahmed 2012; Mietola & Niemi 2014; Pötsch 2020.

2 Ks. esimerkiksi Butler 2006; Saresma ym. (toim.) 2010 sekä Laukkanen ym. (toim.) 2018.

3 Ks. Andreotti 2011; Suomessa ja Pohjoismaissa erityisesti Keskinen ym. (toim.) 2016; Loftsdóttir & Jensen (toim.) 2012; Mikander 2016 sekä Keskinen ym. (toim.) 2019.

4 Suomessa esim. Rastas 2007; Souto 2011; Alemanji (toim.) 2018. Rasismiin ja koloniaalisuuteen liittyvästä valkoisuuden normatiivin problematisoimisesta ks. esimerkiksi Castagno 2013; 2014; suomalaisesta kontekstista Keskinen ym. 2021.

5 Kriittisen sosiolingvistiikan menetelmistä, ks. Heller ym. 2018.

maahanmuuton jälkeisiin ensimmäisiin vuosiin. Lisäksi koska identiteettimme rakentuvat moninaisista subjektipositioista (nainen, kurmandžia ensikielenään puhuva, lääkäri), myös eriarvoistavia käytänteitä on tarpeen tarkastella tällaisesta moniulotteisemmasta näkökulmasta. Otamme lähtökohdaksi yksilöön kohdistuvat normatiiviset oletukset ja pohdimme, millä tavoin nämä piilo-oletukset odotuksenmukaisesta yhteisön jäsenestä ruokkivat eriarvoistavia käytänteitä.

Lähestymistavassamme on myös yhtäläisyyksiä aiempiin lukuihin. Luvussa 3 normeihin ja ideologioihin esitellyn näkökulman tavoin lähestymme normatiivisia oletuksia diskursiivisesti rakentuvina. Vaikka eriarvoistavat käytänteet voivat ulottua syvälle instituutioiden rakenteisiin, lopulta näitäkin käytänteitä ylläpidetään toisintamalla niitä arjessa. Siten myös mahdollisuus muutokseen on arjen käytänteissä. Normatiivin käsitteen avulla lähestymme tässä luvussa erityisesti sosiaalisten normien indeksisyyttä eli kykyä kantaa mukaan monikerroksisia sosiaalisia merkityksiä.<sup>6</sup>

Luvussa havainnollistamme eriarvoistavien käytänteiden taustalla vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi pyrimme tarjoamaan välineitä puuttua koulun käytännöissä muodostuvan syrjinnän eli eriarvoistavan kohtelun<sup>7</sup> varsinaisiin syihin. Esimerkiksi syrjivissä kommentteissa ei ole niinkään kyse vain yksilön harkitsemattomasta käyttäytymisestä, vaan usein yhteiskunnassa laajalevikkisemmistä käsityksistä, vallitsevista normatiiveista ja käytänteistä, joissa tiettyjä ihmisryhmiä toistuvasti toiseutetaan. Toiseuttamisella tarkoitamme sitä, että joitain ihmisryhmiä pidetään vähempiarvoisina tai joukkoon kuulumattomina tai ne tulevat toistuvasti jätetyiksi ulkopuolelle suhteessa etuoikeutettuihin ryhmiin.<sup>8</sup>

Syrjintä ei välttämättä ole myöskään tahallista, vaan kyse on usein näennäisesti tasa-arvoisten periaatteiden ja käytäntöjen tuottamista eriarvoisuuksista.<sup>9</sup> Koululaitokset ja monet muut yhteiskunnan järjestelmät ja niiden toimintatavat ovat rakentuneet palvelemaan tietynlaisia yhteis-

6 Indeksisyydestä ks. Silverstein 1976; 2003; yleistajuisemmin Piippo ym. 2016, 35–38.

7 Syrjinnän määritelmästä ks. *Kotoutumisen sanasto* (2021, 39). Syrjintä on myös oikeustieteellinen käsite.

8 Riitaoja 2013, 35–45; Löytty 2005. Nuorten eriarvoisuuksista ks. esim. Myllyniemi (toim.) 2015; Gissler ym. (toim.) 2014.

9 Riitaoja 2013; ks. myös Yhdenvertaisuusvaltuutettu 2023.



kunnan jäseniä (esimerkiksi suomen- ja ruotsinkielisiä tai vammattomia oppilaita ja heidän perheitään). Näitä oletuksia vastaamattomien oppilaiden ja perheiden toiminta koulujärjestelmässä vaikeutuu. Lisäksi kielellistä eriarvoisuutta tuottavat rakenteet kietoutuvat usein yhteen muiden eriarvoisuuksia tuottavien rakenteiden, kuten esimerkiksi etnisyyden ja yhteiskuntaluokan kanssa. Eriarvoisuuksien yhteen kietoutumisen takia rakenteellinen syrjintä on vaikeasti hahmotettava ilmiö. Usein tarvitaan lähestymistapaa, joka huomioi monipuolisemmin sen, kuinka ihmisiä asetetaan taloudellisiin, sosiaalisiin ja poliittisiin järjestyksiin.<sup>10</sup>

Vaikka syrjiviä käytänteitä ja rakenteita voi olla vaikea huomata, yhdenvertaisuuden edistämiseen on kouluilla vahva velvoite niin tasa-arvolain kuin yhdenvertaisuuslain nojalla.<sup>11</sup> Lisäksi kouluja ja opettajia velvoittavat myös YK:n Ihmisoikeuksien julistus sekä Lasten oikeuksien sopimus. Näiden velvoittava merkitys on avattu myös vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.<sup>12</sup>

Aluksi pohdimme, kuinka yhdenvertaisuus ja sen vastapooli eriarvoisuus rakentuvat. Ilmiön taustalla on valistuksen jälkeisen ajattelun ja tieteen kehityksen mukanaan tuoma tapa luoda sosiaalisia luokituksia, joita arvotetaan korosteisen hierarkkisesti.<sup>13</sup> Esimerkiksi sukupuoleen ja etniseen taustaan liittyy paljon arvottavia oletuksia kyseisiin ryhmiin identifioitavien henkilöiden piirteistä ja kyvykkyydestä toimia erilaisissa tilanteissa. Tällaiset normatiiviset oletukset haittaavat arvostavaa kohtaamista ja kohtelua, koska niillä ennakkoon kavennetaan toisen osapuolen identiteettiä. Lisäksi ne asettavat ihmiset keskenään eriarvoiseen asemaan silloin, kun jokin sosiaaliryhmä muotoutuu odotuksenmukaisimmaksi ja hyväksytyimmäksi toimijajoukoksi, jonka lähtökohdista ja ehdoilla jossain kontekstissa toimitaan. Tässä luvussa tarkastelemmekin eriarvoisuuden ulottuvuuksia, niiden yhteen kietoutumista ja pyrimme tarjoamaan keinoja toiseuttavien käytänteiden tunnistamiseen.

10 Tällaista moniperustaista lähestymistapaa kutsutaan intersektionaalisuudeksi. Ks. Crenshaw 1991; Karkulehto ym. 2012; Saresma 2018.

11 Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014; Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986. Lain toteutumisen haasteista ks. Nieminen & Jauhola 2022.

12 Ks. myös Tasa-arvovaltuutettu 2023.

13 Foucault 2010.

Tarkastelemme tässä luvussa myös kouluinstituutioon historiallisesti sisältynyttä erottelun ja hierarkkisoinnin sekä kulttuurisen yhdenmukaisuuden ja sosiaalisen koheesion tehtävää suhteessa nykyiseen osallisuuden ja yhdenvertaisuuden kokemuksesta painottavaan koulutusdiskurssiin. Koulutuksen tavoitteena yhdenvertaisuuden lisääminen on verrattain tuore<sup>14</sup> ja koulun tehtävät edelleenkin sellaisia, että yhdenmukaisuuden lisäksi luodaan myös eriarvoisuutta.<sup>15</sup> Pohdimme näiden tehtävien välistä ristiriitaa ja koulutusrakenteiden tarjoamia puitteita yhdenvertaisuustyölle. Lopuksi keskitymme käytänteisiin, joilla normatiivisia oletuksia ja niiden luomaa eriarvoisuutta voidaan purkaa koulun arjessa. Vaikka syrjintä on perimmiltään rakenteellista, myös instituutionaalaisia rakenteita ylläpidetään ja muokataan arjen toiminnalla. Niinpä yhdenvertaisuustyönkin perusta on reflektiivisyydessä, käytänteiden jatkuvassa arvioinnissa ja arjen teoissa. Myös monikielisen pedagogiikan työtavoilla on yhdenvertaisuustyössä roolinsa.

## Normatiivisten oletusten ja etuoikeuksien tunnistamisesta

Yhteiskunnassa on paljon normatiivisia oletuksia ja niihin perustuvia käytäntöjä liittyen siihen, millainen odotuksenmukainen yhteisön jäsen on. Toisin sanoen yhteiskunta instituutioineen on rakennettu määrätynlaiselle, kapealle käsitykselle tai ideaalille ihmisyydestä.<sup>16</sup> Niille, jotka vastaavat oletuksia, toimiminen yhteiskunnassa on helpompaa ja he ovat kyseisen piirteen osalta etuoikeutettuja suhteessa muihin. Nämä normatiiviset oletukset – jotka siis kuvaavat yhteiskunnallisissa hierarkioissa odotuksenmukaisimpia, arvostetuimpia ja hyväksytyimpiä subjektipoisioita<sup>17</sup> – voivat liittyä esimerkiksi kieleen, ihonväriin, luokka-asemaan, ikään, katsomukseen, fyysiseen kyvykkyyteen, sukupuoleen tai sek-

14 Koulutuksen ääneen lausutuksi tavoitteeksi tasa-arvotyö tuli hyvinvointivaltion rakentamisen sekä peruskoulu-uudistuksen myötä (ks. Ahonen 2003).

15 Valikoinnista erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin ks. Antikainen ym. 2013. Koulun rakenteiden ja käytänteiden tuottamista luokka-asemaan, sukupuoleen, ihonväriin ja vammaisuuteen liittyvistä eriarvoisuuksista ks. Reay ym. 2011; Jahnukainen ym. (toim.) 2019; Bernelius & Huilla 2021; Tomlinson 2014; Kauppila ym. 2018; Huilla ym. 2021.

16 Esim. Juva 2019.

17 Ks. Riitaoja 2013, 49.

suaalisuuteen. Tällaiset oletukset ulottuvat kaikkialle, myös kasvatus- ja koulutusinstituutioihin.

Seuraavat väittämät herättelevät huomaamaan joitain niistä etuoikeuksista, joita arjen toimintaympäristöihin myös kouluissa kytkeytyy. Etuoikeusväittämät kuvaavat joitain tyypillisiä lapsia, nuoria ja aikuisia koskevia etuoikeuksia. Olemme keränneet ne SETAn kouluille tuottamasta *Normit Nurin – Älä oleta* -oppaasta<sup>18</sup> sekä kirjasta *Feministisen pedagogiikan ABC*<sup>19</sup> ja muokanneet ne tähän lukuun sopiviksi.

---

Väitteiden avulla voit toteuttaa etuoikeustestin. Voit tehdä tehtävän joko yksin tai ryhmässä, ja käyttää omia tai kuvitteellisia identiteettejä. Merkitse rasti jokaisen väittämän kohdalle, johon vastaat kyllä.

1. Pyhäpäiväsi on aina merkattu valmiiksi painettuna punaisella värillä kalenteriin.
2. Kukaan ei ole kysynyt sinulta, oletko tyttö vai poika.
3. Mahdollisuutes saada töitä eivät ole huonommat nimesi tai äidinkielesi takia.
4. Äidinkieltäsi, uskontoasi ja kulttuuriasi arvostetaan yhteiskunnassasi.
5. Voit matkustaa minne haluat ilman, että sinun pitää selvittää onko bussi, juna tai lentokone esteetön.
6. Voit varata matkan useimpiin maailman maihin miettimättä ensimmäiseksi viisumiasioita.
7. Et pelkää sitä, että poliisi pysäyttäisi sinut.
8. Voit ostaa laastaria, joka on samanväristä kuin ihosi.
9. Kukaan ei ole kommentoinut seksuaalista suuntautumistasi tai sukupuoltasi halventavasti.
10. Voit mennä uimahalleihin ilman, että sinun pitäisi miettiä menetkö naisten vai miesten pukuhuoneeseen.

---

18 Saarikoski & Kovero 2013.

19 Laukkanen ym. (toim.) 2018.

11. Jos asioit lääkärissä, pankissa tai viranomaisissa, voit yleensä luottaa siihen, ettei sinua vähätellä kieleksi, ihonvärisi, vaatetuksesi, kokosi tai ikäsi vuoksi.
12. Ihmiset eivät juuri koskaan vilkuile sinua epäluuloisesti kadulla.
13. Et ole pyrkinyt muuttamaan puhettasi, murrettasi tai käyttäytymistäsi saadaksesi arvostusta.
14. Mennessäsi kauppaan sinun ei tarvitse miettiä, seuraako kamera tai vartija sinua.
15. Sinulle ei ole maksettu vähemmän palkkaa ikäsi, sukupuolesi tai etnisen taustasi takia.
16. Voit näyttää romanttiset tunteesi rakastetullesi julkisella paikalla ilman, että koet pelkoa ivasta tai väkivallasta.
17. Kuva, jonka media ja populaarikulttuuri antaa omasta identifikaatioryhmästäsi, tuntuu sinusta mukavalta.
18. Voit löytää itsesi kaltaisia ihmisiä oppikirjoista ja -materiaaleista sekä muista koulun seinillä ja koulutiloissa olevista kuvista.
19. Sinun kaltaisiasi ihmisiä on akateemisissa ammateissa sekä yhteiskunnan johtotehtävissä.
20. Kieltäsi ja puhetaapaasi arvostetaan koulussa ja yhteiskunnassa.
21. Et ole aloittanut koulunkäyntiä itsellesi vieraalla kielellä.
22. Kielivarantoasi sekä kykyäsi selviytyä ja hoitaa asioita monilla eri kielillä arvostetaan koulussasi, työpaikallasi tai yhteiskunnassasi.
23. Jos olet kirjoittanut ylioppilaaksi tai valmistunut yliopistosta, et ole sukusi ensimmäinen.
24. Sinun kaltaisistasi ihmisistä ja heidän läheisistään puhutaan koulussa ja yhteiskunnassa arvostavasti.
25. Kukaan ei ole kysynyt sinulta, mistä sinä oikeasti olet kotoisin.
26. Sinä tai vanhempasi eivät ole kokeneet pakkomuuttoa.
27. Tulit tämänhetkiseen olinpaikkaasi ilman, että sinun piti miettiä rappusia tai kynnyksiä.
28. Sinulla ei ole ollut taloudellisia vaikeuksia.
29. Olet elänyt suurimman osan lapsuudestasi kahden vanhemman perheessä.

Kuinka monen väittämän kohdalla vastasit kyllä? Jos vastasit suurimpaan osaan myöntävästi, kuinka monta väittämissä esitettyä etuoikeutta olet tiedostanut aiemmin? Jos taas vastasit suurimpaan osaan ei, olet luultavasti kohdannut elämässäsi monta tilannetta, joihin sisältyy erilaisuuden ja toiseuden kokemuksia tai jopa syrjintää, rasismia tai ulkopuolelle jättämistä. Miltä väittämien lukeminen tuntui? Entä oliko joukossa väittämiä, jotka yllättivät sinut? Oivalsitko jotain uutta?

---

Etuoikeustestin väittämien listaa refleктоimalla voi nähdä, miten kieleen, ihonväriin, luokka-asemaan, ikään, katsomukseen, fyysiseen kyvykkyyteen, sukupuoleen tai seksuaalisuuteen liittyvät normatiiviset oletukset kietoutuvat toisiinsa. Toisiinsa risteävät normatiiviset oletukset, jotka nostavat tietyt yksilön piirteet ja toiminnan tavat toisia odotuksenmukaisemmiksi ja suvaitummiksi, muodostavat eräänlaisen normatiivisuuden keskiön, joka implikoi myös yhteiskunnallista valtaa (Kuvio 1). Mitä paremmin ihminen sopii oletusten kokonaisuuteen ja mitä lähempänä henkilö ominaisuuksineen ja toimintatapoineen on oletusarvojen muodostamaa keskiötä, sitä vähemmän hän kohtaa rakenteellisen eriarvoisuuden tuottamia esteitä omalla kohdallaan. Oletuksiin sopivan henkilön on helpompaa tulla tunnistetuksi sellaisena kuin itse haluaa, määrittellä oma identiteettinsä vapaasti, tulla kuulluksi sekä saada arvostusta ja kannustusta omille tavoitteilleen. Sen sijaan mitä kauempana ihminen on normatiivisista, odotuksenmukaisista tavoista olla, ajatella ja toimia, sitä vaikeampaa on tulla tunnistetuksi omana itsenään haluamallaan tavalla. Normatiivisista oletuksista poikkeavaan henkilöön kohdistuu arjessa usein stereotyyppisiä, voimakkaan arvottavia oletuksia esimerkiksi siitä, kuinka pystyvä hän on yhteiskunnalliseen toimintaan. Tällaisista toisinaan avoimen negatiivista asenteista ja toisaalta usein piiloon jäävistä institutionaalisista eriarvoistavista toimintakäytänteistä muotoutuu verkko, jossa yksilön on vaikea tulla kuulluksi tai saada arvostusta toiminnalleen.



Kuvio 1. Etuoikeuksien kehä.<sup>20</sup>

Jos ihminen on tullut määritetyksi tai kohdeksi poikkeavana, tai häntä on syrjitty jonkin ominaisuuden perusteella, hänelle on saattanut muodostua laaja ymmärrys siitä, miten normatiiviset oletukset sekä erottelun ja arvottamisen prosessit toimivat. Siirtovaikutus eli toisen kokemusten

20 Versiomme pohjautuu Sylvia Duckworthin tulkintaan etuoikeuksien kehästä (engl. *wheel of power and privilege*). Sitä on muokannut Suomen kontekstiin Michaela Moua. Olemme laajentaneet tulkintaa edelleen.

ja aseman ymmärtäminen omien kokemusten pohjalta ei kuitenkaan ole automaatio.<sup>21</sup> Ensinnäkin toiseutetuksi tulemisen kokemukset eivät välttämättä vastaa toisiaan edes kahdella suhteellisen samankaltaisissa tilanteissa olevalla henkilöllä. Jos oma asema on ollut suhteellisen etuoikeutettu ja turvattu, vielä vaikeampaa voi olla samaistua tilanteeseen, jossa henkilö joutuu pelkäämään vaikkapa mahdollista väkivaltaa tai yhteiskunnan eri osa-alueilla systemaattisesti toistuvaa syrjintää. Prosessina siirtovaikutus vaatiikin aktiivista reflektiota ja sensitiivistä pyrkimystä ymmärtää sekä etuoikeuksia tuottavia normatiivisia oletuksia ja yhteiskunnallisia rakenteita että muita toiseutettuja asemia.<sup>22</sup> Samalla on kuitenkin tarpeen myöntää, ettei muiden ihmisten ”saappaisiin” voi koskaan täysin asettua, eikä heidän kokemuksensa koskaan täysin palaudu omaan kokemukseen ja ymmärrykseen.<sup>23</sup>

Koulukontekstissa erilaiset kiusaamiseen ja syrjintään liittyvät teemat puhuttavat toistuvasti. Koulu on institutionaalisesti myös konteksti, jossa osana koulun laajempaa kasvatustehtävää olisi luontevaa luoda tietoisuutta siitä, kuinka etuoikeudet ja toiseudet muodostuvat ja kuinka niitä voidaan purkaa. Tilannetta vaikeuttaa kuitenkin usein se, että uusliberalistisessa maailmankuvassa huomio keskittyy syrjivien rakenteiden sijaan yksilöön.<sup>24</sup> Myös syrjinnän kontekstisidonnaisuus ja limittyminen pidempiin historiallisiin kehityskulkuihin unohtuvat helposti.<sup>25</sup> Tällöin esimerkiksi kiusaamista, syrjintää ja rasismia lähestytään tyypillisesti yksilöllisinä eli yksittäisiä ihmisiä koskevinä asioina (joku on rasisti tai joku on kiusaaja) sen sijaan, että ymmärrettäisiin rasismien olevan historiallisesti muodostunut tapa nähdä ja arvottaa maailmaa, ihmisiä, yhteiskuntia ja asioita.<sup>26</sup> Samoin kiusaamisessa huomio kohdistuu usein kiusaamistekoon sen sijaan että tarkasteltaisiin, millaiset normatiiviset

21 Siirtovaikutuksen (engl. *transfer*) käsite tulee oppimisen tutkimuksesta (esim. Hakkarainen ym. 2004) sekä sosiaalipsykologisesta tutkimuksesta (esim. Pettigrew 2009). Sillä tarkoitetaan aiemmassa kontekstissa opitun tai omaksutun siirtämistä uuteen kontekstiin.

22 Ks. esim. Riitaoja 2013; Riitaoja & Dervin 2014.

23 Andreotti 2011, 217–239; Riitaoja 2013, 40–43.

24 Ks. esim. Brunila & Siivonen 2016; Brunila ym. (toim.) 2021.

25 Juva 2019.

26 Keskinen ym. 2021; Juva 2022.

oletukset kiusaamisen takana vaikuttavat.<sup>27</sup> Usein taustalla on käsitys erilaisuudesta, joka liittyy paitsi niin kutsuttuihin sosiaalisiin kategorioihin myös näihin luokituksiin kytkeytyviin ajattelun tai toiminnan tapoihin.<sup>28</sup> Tutkimuksessa on myös huomattu, että opettajat saattavat jopa oikeuttaa oppilaan kiusaamisen. Jos oppilaan katsotaan toimivan ennako-oletuksia vastaan, saatetaan muutoksen vaatimus kohdistaa kiusaamisen kohteena olevaan oppilaaseen, eikä tasapäistäviin odotuksiin tai yhteisöön, joka niitä pitää yllä.<sup>29</sup>

Vaikka yllä esitellyssä eriarvoisuuksien kehässä sosiaaliryhmät on esitetty selkeän hierarkkisinä, etuoikeuksista ja toiseuksista muodostuvia positioita on ajateltava moninaisina ja liikkuvina. Henkilö voi samanaikaisesti kuulua yhtäältä etuoikeutettuihin ja toisaalta toiseutettuihin ryhmiin.<sup>30</sup> Jotkut näistä ryhmistä voivat olla vahvasti institutionalisoituja, jolloin niiden mukaan ottava tai ulkopuolelle jättävä vaikutus on laajamittaista. Esimerkiksi köyhyyden sosiaaliset seuraukset ulottuvat kaikkialle arkeen.<sup>31</sup> Ilman Suomen passia tai oleskelulupaa oikeus yhteiskunnalliseen osallisuuteen, kuten työntekoon, opiskeluun tai sosiaalisiin ja perhesuhteisiin ei mahdollistu. Toisaalta etuoikeutettujen ja toiseutettujen ryhmien vaikutus vaihtelee paikallisissa konteksteissa ja tilanteissa. Vaikka esimerkiksi varallisuus ja hyvä (koulu)menestys auttavat elämässä eteenpäin monessa kohtaa, ne voivat myös toisessa tilanteessa johtaa esimerkiksi kiusaamiseen. Muiden kuin eurooppalaisperäisten maailmankielten taitoa ei välttämättä tunnisteta tai arvosteta koulussa, mutta vaikkapa arabian taito voi olla etu kotimaisilla työmarkkinoilla esimerkiksi pääkaupunkiseudulla tietyissä asiakaspalvelutehtävissä. Kasvatuksen ja koulutuksen parissa toimiville tarvittaisiinkin enemmän yhteiskunnallisesti orientoitunutta tietoisuutta siitä, kuinka monin tavoin eriarvoistavat rakenteet ja normatiiviset oletukset ilmenevät sekä miten ne liittyvät toisiinsa.

27 Juva 2019; 2022.

28 Walton 2011; Juva & Vaahtera 2017.

29 Juva 2019.

30 Karkulehto ym. 2012.

31 Lapsiperheköyhyydestä ks. esim. Karvonen & Salmi (toim.) 2016, köyhyydestä ja selviytymisestä Isola ym. 2016.



## Eriarvoisuuden anatomia

Yhdenvertaisuutta ja eriarvoisuuteen johtavia tekijöitä voi tarkastella erilaisten tunnistettavien luokitusten avulla. Yhdenvertaisuutta koskevissa keskusteluissa ja myös yhdenvertaisuutta koskevassa lainsäädännössä huomion kohteena ovat usein niin kutsutut *sosiaaliset luokitukset* (engl. *social categories*).<sup>32</sup> Tällaisia ovat esimerkiksi ihonväri, ikä, yhteiskuntaluokka, sukupuoli, seksuaalisuus, katsomus ja fyysinen kyvykkyys.<sup>33</sup> Sosiaaliin luokituksiin liittyvät eriarvoistavat asemat ja syrjivä kohtelu ovat helppoja nimetä ja tunnistaa.

Vaikka sosiaaliin luokituksiin liittyvä syrjintä on helposti tunnistettava ilmiö, edes niiden kohdalla toiseuttamisen sosiaaliset seuraukset eivät ole suoraviivaisia. Tämä johtuu siitä, että sosiaaliset kategoriat liittyvät toisensa kanssa ja tuottavat suuren määrän erilaisia yhdistelmiä etuoikeuksista ja toiseuttavista tekijöistä. Esimerkiksi valkoihoinen pyörätuolia käyttävä mies ja tummaihoisen korkeasti koulutettu nainen kohtaavat todennäköisesti erilaisia eriarvoistavia tilanteita ja voivat kokea syrjinnän hyvinkin eri tavalla. Sosiaalisten luokitusten lisäksi on olemassa myös toisenlaisia, vahvasti yksilöllisiksi kuviteltuja ihmisten ajatteluun ja toimintaan liittyviä luokitteluja, joita kutsumme *ominaisuusluokituksiksi*. Näihin liittyvät käsitykset esimerkiksi rationaalisuudesta, itsenäisyydestä, kypsyydestä, sosiaalisuudesta, tietämisestä, asiantuntijuudesta, ammattimaisuudesta, edistyneisyydestä ja niin edelleen. Tällaiset asiat ajatellaan yleensä ihmisten henkilökohtaisiksi ominaisuuksiksi ja persoonallisuuden piirteiksi.

Ominaisuusluokituksilla (engl. *subjectivity categories*) tarkoitamme ajattelun, olemisen ja toiminnan malleja, jotka linkittyvät sosiaaliin kategorioihin. Kyse on kokoavasta käsitteestä. Esimerkiksi bourdieulainen tutkimusperinne käyttää *habituksen* käsitettä hahmottamaan yhteiskuntaluokan ja ajattelun, olemisen ja toiminnan tapojen suhdetta. Tietylainen pukeutuminen, puhetapa, arvostukset, toiminta-

32 Gillespie ym. 2012.

33 Karkulehto ym. 2012; Hill Collins & Bilge 2016.

tapa tai vaikka ajatus koulutuksesta pitkän aikavälin investointina voidaan palauttaa yhteiskuntaluokkaan.<sup>34</sup> Toimintatapoja voidaan tarkastella myös sukupuolittumisen näkökulmasta: millaista toimintaa pidetään naisille tai miehille ominaisina. Tällöin puhutaan esimerkiksi *naistapaisesta* tai *miestapaisesta toiminnasta*.<sup>35</sup> Antirasistinen ja kriittinen valkoisuuden tutkimus puhuu puolestaan *valkoisesta toiminnasta* (engl. *acting white*)<sup>36</sup> ja vammaisuuden tutkimus *kyvykkyyssnormatiiveista* (ableismista) sekä niiden mukaisista arvoista sekä ajattelun ja toiminnan tavoista.<sup>37</sup>

Tarkemmin katsottuna ominaisuusluokitukset ovat kuitenkin yhtä lailla historiallisia ja diskursiivisesti tuotettuja kategorioita kuin sosiaaliset luokituksetkin. Monet arvostettuina pidetyt ajattelun, toiminnan ja olemisen tavat palautuvat esimerkiksi keskiluokkaisuuteen,<sup>38</sup> valkoisuuteen<sup>39</sup> tai tietynlaiseen maskuliinisuuteen.<sup>40</sup> Myös esimerkiksi työelämästä tulevat vaatimukset siirtyvät kouluihin odotuksina siitä, millaisia sosiaalisia taitoja normaalksi ajattelun oppilaan tulisi osoittaa. Esimerkiksi sosiaalisten taitojen käsite on sosiaalinen konstruktio, jonka historia voidaan jäljittää psykologian oppikirjoihin sekä laajemmin kulttuurisesti ideaaliksi ajatellun ihmisen toimintaan.<sup>41</sup> Sosiaalisuuden odotus on siirtynyt työelämästä kouluihin ja osaksi oppilaiden arviointia. Opettajan ammatillisuutta saatetaan puolestaan arvioida tietynlaisen

34 Reay ym. 2011; Skeggs 2021; Purhonen ym. 2014; Huilla ym. 2021.

35 Ks. Veijola & Jokinen 2001.

36 Carbado & Gulati 2013.

37 Esim. Vaahtera 2019.

38 Purhonen ym. 2014.

39 Fanon 1986; Carbado & Gulati 2013; Castagno 2014.

40 Hyvönen 2018; Hyvärinen ym. 2021.

41 Juva & Vaahtera 2017; arvioinnista ks. Pitkänen 2022.

pukeutumisen tai itsensä esittämisen kautta.<sup>42</sup> Erilaiset tyypittelyt myös elävät jatkuvasti ajassa ja saavat uudenlaisia merkityksiä.<sup>43</sup>

Ominaisuusluokitukset limittyvät usein kiinteästi erilaisiin sosiaalisiin kategorioihin. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että teemme ihmisistä monia heidän persoonaansa, olemustaan ja toimijuuttaan koskevia oletuksia ja tulkintoja sosiaalisten kategorioiden perusteella. Sosiaalisten luokitusten perusteella oletamme joidenkin olevan rationaalisempia, itsenäisempiä, tietävämpiä, ammattimaisempia tai kypsempiä kuin toisten. Esimerkiksi opettajanhuoneeseen kävelevältä ei-valkoiselta opettajalta tai yliopistolla liikkuvalla opiskelijalta saataan varmistaa, onko henkilö varmasti oikeassa paikassa, koska häntä ei mielletä opettajaksi tai yliopiston opiskelijaksi.<sup>44</sup> Naisministeriiden kykyä hoitaa tehtävänsä kyseenalaistetaan levittämällä kuvamuokkauksia, jossa aikuisille naisille on muokattu lapsen kasvot.<sup>45</sup> Luokkaan juuri saapuneesta, suomen kieltä vielä osaamattomasta oppilaasta voidaan puhua kielitaidottomana,<sup>46</sup> vaikka hän juuri edellisellä viikolla kertoisi käyneensä koulua kolmessa maassa ja puhuvansa neljää kieltä sukulaistensa kanssa. Vastaavia esimerkkejä sosiaalisten luokitusten ja yksilöllisiksi kuviteltujen ominaisuuksien yhteen kietoutumisesta voidaan löytää monilta muiltakin elämän aloilta. Esimerkiksi pyörätuolilla liikkuvan vanhemman kykyä huolehtia lapsistaan voidaan kyseenalaistaa<sup>47</sup> tai isokokaisen henkilön ahkeruutta ja suorituskykyä epäillä työhönottohaastattelussa.<sup>48</sup>

42 Opettajan pukeutumisesta ks. Kamila 2012. Itsensä esittämisestä ja ”opettajamaisesta” toiminnasta esim. Vick & Martinez 2011.

43 Vrt. rekisteröitymisen (engl. *enregisterment*) käsite semioottisessa antropologiassa ja sosiolingvistiikassa. Rekisteröityminen on alati jatkuva prosessi, jossa käyttäytymiseen liittyvät piirteet (joko kielelliset tai ei-kielelliset) analysoidaan toiminnan kulttuuriseksi malkeiksi, jotka voivat indeksoida tiettyjä stereotyyppisiä vuorovaikutuksellisia rooleja (Agha 2007, 55). Kielelliset ja muuhun sosiaaliseen toimintaan liittyvät indeksit, joihin tässäkin kuvatut ominaisuusluokitukset kuuluvat, ovat tiiviisti kytköksissä myös ideologioihin (kieli-ideologioista ks. luku 3 sekä esim. Mäntynen ym. 2012 sekä Piippo ym. 2016, 23–38.)

44 Ks. Järvinen 2021.

45 Ks. MTV-uutiset 2020.

46 Kielitaidottomuudesta opettajapuheessa ks. Riitaoja 2013, 227–228.

47 Urhonen 2011.

48 Esim. Harjunen 2020.

Edellä kuvatuissa esimerkeissä arvioinnin kohteina ovat näennäisesti yksilön henkilökohtaiset piirteet, vaikka arvottamisen tavat liittyvätkin laajempiin sosiaalisiin luokituksiin ja normatiivisuuksiin. Jos ominaisuusluokitusten historiallis-yhteiskunnallisia taustoja ja yhteyksiä ei tunnusteta, on niihin liittyvien ennako-oletusten sekä oletuksista johtuvan syrjinnän tunnistaminen ja siihen puuttuminen hankalaa.

Monien edellä mainittujen luokitusten yhteiskunnallinen, sosiaalinen ja taloudellinen merkitys vahvistui valistuksen jälkeiseen moderniin aikaan tultaessa. Valistuksen aikaa leimasi monien tieteiden ja tieteellisen maailmankuvan kehitys. Tällöin ryhdyttiin muodostamaan systemaattisia, toisensa poissulkevia ja hierarkkisia luokitteluja,<sup>49</sup> joista osa muodostui myös tavaksi jaotella ihmisiä esimerkiksi sukupuolen, ihonvärin, fyysisen ja psyykkisen kehityksen tai mielenterveyden mukaan. Siirtomaavalta puolestaan laajensi tunnettua maailmaa. Sekä kolonialismiin että moderniin aikaan liittyy myös muutoksia sosiaalisissa luokituksissa, jotka yhä useammin nähtiin erilaisina dikotomioina ja hierarkioina. Tällaisia ovat esimerkiksi ihmisten sukupuolittaminen miehiin ja naisiin, missä mies on tyypillisesti tarkoittanut ensimmäisyyttä ja etuoikeutettua asemaa suhteessa naiseen. Länsimainen ihminen ja moderni yhteiskunta muodostui vastakohdaksi siirtomaille ja niiden asukkaille, joilla ei mielletty olevan samanlaista ihmisarvoa.<sup>50</sup> Yhteiskuntaluokka puolestaan kuvaa tilannetta, jossa ihmiset ovat jakautuneet materiaalisilta resursseiltaan erilaisiin, sukupolvissa siirtyviin asemiin, joissa myös pääsy kulttuuriseen ja sosiaaliseen pääomaan on erilaista. Iästä muodostui elämänkaariteorioiden, taloudellisen tehokkuuden ja siihen liitetyn suorituskyvyn myötä yhä enemmän kaksipäinen hierarkia, jossa elämän parhaaksi ajaksi kuvataan taloudellisesti tehokkaimpana ja suorituskykyisimpänä pidettyä aikuisuutta.

Sosiaalisten luokitusten ja yksilöllisiksi ajateltujen ominaisuuksien lisäksi on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millaisilla alueilla normatiivisuus ja eriarvoisuudet ilmenevät. Tämä auttaa kohdentamaan yhden-

49 Foucault 2010.

50 Grosfoguel 2011; de Sousa Santos 2007.

vertaisuustyötä. Normatiivisia oletuksia ja eriarvoisuuksia synnyttäviä käytänteitä voi hahmottaa esimerkiksi kiinnittämällä huomiota seuraaviin viiteen ulottuvuuteen:

- **Tieto, uskomukset, arvot ja maailmankuvat.** Normatiivisia oletuksia tarkasteltaessa on keskeistä kysyä, kenen tieto ja millainen tieto tunnistetaan tiedoksi ja mitä taas pidetään subjektiivisena näkemyksenä. Tähän tematiikkaan kuuluvat myös kysymykset siitä, ketkä ja millaisissa asemissa olevat ihmiset voivat osallistua tiedon rakentamiseen ja kenen tai keiden jakamaa tietoa kuunnellaan. Minkä ikäisten, kielisten tai taustaisten puhujien viestit otetaan koulussa vakavasti? Vastasaapuneiden luokkahuoneissa näitä kysymyksiä voi lähestyä vaikkapa miettimällä, kenen näkökulmista oppisisällöt on laadittu ja mitä maantieteellisiä alueita niissä on otettu huomioon. Esimerkiksi omakielinen tiedonhaku ja oppilaiden tai heidän vanhempiensa tai sisarusten osallistaminen tiedon rakentamiseen ovat keinoja tehdä luokkahuoneen näkökulmista moniäänisempiä.<sup>51</sup>
- **Kielen ja muiden semioottisten merkkien avulla luodut kategoriat, diskurssit, visuaalinen kuvasto ja puhettavat.** Sosiaalinen todellisuutemme, sen arvolataukset, hierarkiat ja kategorisoinnit rakentuvat hyvin pitkälti kielellisesti. Tästä syystä tarkastelemalla kielentämisen tapoja päästään kiinni myös normatiivisiin oletuksiin. Keskeisiä kysymyksiä ovat, miten kieltä käytetään nimeämiseen ja kategorisoimiseen sekä millä tavalla tehdyt kategorisoinnit ottavat mukaan eri ihmisryhmiä ja toisaalta sulkevat heitä ulos. Arvottavien puhetapojen ja poissulkevien kategorisointien tunnistaminen on avain diskursiivisten prosessien ja narratiivien muuttamiseen. Kielellisesti tuotettu ja normatiivisia oletuksia ja toiseuttamista esiintyy esimerkiksi oppikirjoissa ja muissa kirjallisissa materiaaleissa, visuaalisessa ja media-aineistoissa, mutta myös arkipuheessa, jossa asioita ja ih-

51 Limittäiskieleilyn pedagogisista sovelluksista, ks. esim. artikkelit teoksessa Juvonen & Källkvist (toim.) 2021 sekä Lehtonen 2021.

misiä kuvataan, määritetään ja arvotetaan. Esimerkiksi median tavat kuvata Eurooppaan suuntautuvaa muuttoliikettä luonnonvoimametaforin ovat omiaan kehystämään turvapaikanhakijat uhkaksi.<sup>52</sup> Oppikirjoissa Euroopan teollistumisen aikaisesta väestönkasvusta puhutaan kehityksen edellytyksenä, kun taas globaalin etelän väestönkasvu kuvataan uhkaksi.<sup>53</sup> Samaan aikaan globaaliin etelään suuntautuvasta turismista voidaan puhua ikään kuin itsestään selvänä oikeutena.<sup>54</sup> Afrikasta, kokonaisuudesta maanosasta, puhutaan maantiedon oppikirjassa yhden kappaleen verran ongelmiin keskittyen.<sup>55</sup> Länsimaiden väkivalta arabimaita kohtaan esitetään piiloisesti ja oikeutettuna kun taas arabit ja muslimit kuvataan väkivaltaiseksi uhkaksi.<sup>56</sup>

- **Instituutiot.** Yhteisesti, mahdollisesti ylätasolta määritellyt säännöt ja viralliset käytännöt ohjaavat koulun kaltaisten instituutioiden toimintaa. Eriarvoisuuksia tarkasteltaessa on siksi tärkeä kysyä, luovatko säännöt ja käytännöt suoraa tai epäsuoraa epätasa-arvoa ja syrjintää.<sup>57</sup> Esimerkiksi näennäisesti tasa-arvoinen periaate kaikkien kohtelemisesta samalla tavoin voi asettaa sekä koulun aikuisia että lapsia monin tavoin eriarvoiseen asemaan.<sup>58</sup> Oman kotikielen opetukselle ja sen arvioinnille annetaan muita kieliä vähäisempi painoarvo opetussuunnitelmassa, lukujärjestyksissä, sekä oppituntien ajankohtala- ja koulusijoittelussa. Suomeen vasta saapuneiden tai suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden kielelliset haasteet johtavat erityisopetussijoitukseen: maahanmuuttajataustaisia oppilaita opiskelee erityisopetuksen statuksella huomattavasti enemmän kuin heidän osuutensa koko oppilasmäärästä antaisi olettaa.<sup>59</sup> Oppilaan S2-status saattaa myös määräytyä oppilaan nimen,

52 Ks. Horsti 2021

53 Mikander & Holm 2014.

54 Ks. Mikander 2012.

55 Ks. Riitaoja 2013, 83.

56 Mikander 2012.

57 Riitaoja 2013, 303–348.

58 Riitaoja 2013, 249–273.

59 Esim. Sinkkonen ym. 2011; Tuittu & Klemelä 2012.

kotikielten tai ihonvärin, eikä todennetun suomen kielen osaamisen perusteella.<sup>60</sup> Jos tällaisia käytänteitä löytyy, tunnistetut käytänteet on mahdollista muuttaa.

- **Sosiaalinen vuorovaikutus.** Koulun kaltaisessa institutionaalisessa kontekstissäkin arki rakentuu sosiaalisen vuorovaikutuksen varaan. Osaa vuorovaikutuksesta säätelevät erilaiset institutionaaliset käytänteet, mutta koululla on paikka myös epävirallisemmalle kanssakäymiselle ja sosiaalisille suhteille. Myös tätä sosiaalisen vuorovaikutuksen ulottuvuutta koulusta on hyvä tarkastella yhdenvertaisuustyön yhteydessä. Miten sosiaaliset ja yksilöllisiä ominaisuuksia koskevat luokitukset ottavat mukaan ja jättävät ulkopuolelle? Mitkä normatiiviset oletukset säätelevät vuorovaikutusta ja miten niitä voi muuttaa?
- **Materiaalinen ympäristö.** Sosiaaliset ja ominaisuuksia koskevat luokitukset näkyvät myös materiaalisessa ympäristössä. Kysymällä, miten erilaiset luokitukset saavat merkityksensä tilassa, on mahdollista päästä kiinni kyseisen toimintaympäristön tai instituution normatiivisiin oletuksiin. Esimerkiksi sukupuolineutraalien wc-tilojen lisääntyminen kertoo sukupuolikäsitysten moninaistumisesta ja siitä, että erilaiset identiteetit ja ihmiset otetaan huomioon. Esteettömien tilojen rakentaminen ja tilojen esteellisyden tai esteettömyyden ilmoittaminen kuvastaa sitä, että saavutettavuuteen kiinnitetään aiempaa enemmän huomiota. Koulutilaa ja siinä olevaa visuaalista kuvastoa ja esineitä voi tarkastella myös siitä näkökulmasta, kuinka ne tunnistavat esimerkiksi oppilaiden kieliin, kulttuuritaustoihin, uskontoihin ja sosioekonomiseen asemaan liittyviä eroja.<sup>61</sup> Tällaisia seikkoja tarkastelemalla on mahdollista

60 Jos status määritetään nimen, kielen tai ihonvärin perusteella eikä osaamisen perusteella, syrjinnän kriteerit täyttyvät.

61 Visuaalisesta kuvastosta helsinkiläiskoulussa ks. Riitaoja ym. 2015; suomalaiskoulujen sekä Yhdysvaltojen Meksikon rajalla sijaitsevien, rajan yli kulkevien tai sosioekonomisesti heikommassa asemassa olevien oppilaiden koulujen tiloissa ks. Kralovec ym. 2017; Riitaoja ym. 2017. Kielellisen moninaisuuden näkyväksi tekemisestä ks. esim. Lehtonen 2021. Materiaali- ja ideapankki kielellistä moninaisuutta tukevaan työhön, ks. Lehtonen ym. 2020.

päästä normatiivisuuksien jäljille. Myös kehoon kiinnittyvät merkitykset ovat osa normatiivisuuksien materiaalista ulottuvuutta. Kehoon kiinnittyvät merkitykset voivat vaikuttaa myös taloudellisiin mahdollisuuksiin joko edesauttamalla tai vaikeuttamalla kouluun, jatkokoulutukseen ja tietynlaisiin työpaikkoihin etenemistä.

Vaikka eriarvoisuuksia synnyttävien käytänteiden ulottuvuudet on nostettu tässä erikseen tarkasteltaviksi, todellisuudessa ne kietoutuvat yhteen. Esimerkiksi maailmankuvat ja niille rakentuva tieto, uskomukset ja arvot heijastuvat diskursseihin ja siihen, miten erilaisia ihmisiä määritetään ja miten heistä puhutaan, sekä miten heitä instituutioiden käytännöissä ja jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa kohdellaan. Nämä puolestaan heijastuvat materiaaliseen ympäristöön. Eri ulottuvuuksien yksilöinti voi kuitenkin tarjota tартtumapintoja niihin usein monitahoisiin prosesseihin, joilla eriarvoisuuksia tuotetaan vaikkapa koulukontekstissa.

## Osallisuuden lyhyt historia

Koulun osallistava rooli on tätä nykyä myös tärkeä opetuksellinen tavoite. Koulun yhdenvertaisuudesta puhuttaessa on kuitenkin tärkeä tiedostaa, etteivät koulun eriarvoistavat eivätkä ulkopuolisuutta tuottavat rakenteet ole sattumaa. Ennemminkin koulu instituutiona toimii juuri niin kuin sen on ajateltukin toimivan. Koulutusjärjestelmän historian<sup>62</sup> sekä koulun yhteiskunnallisten tehtävien tarkastelu osoittaa, että monet tehtävistä ovat joko suoraan tai epäsuorasti eriarvoisuutta ylläpitäviä ja lisääviä. Tällaisia ovat esimerkiksi tietojen ja taitojen tuottaminen, yhteiskunnallisen koheesion rakentaminen ja erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin sosiaalistaminen.<sup>63</sup> Tarkastelu myös osoittaa, että yhdenvertaisuuden edistäminen on tullut osaksi koulutuksen tehtäviä varsin myöhään.

Ensinnäkin historiallisesti tarkasteltuna massakoulutusjärjestelmä rakennettiin tilanteessa, jossa lisääntyvän teollisuuden tarpeisiin tarvit-

62 Esim. Ahonen 2003; Cook (toim.) 2009.

63 Antikainen ym. 2013.



tiin luku-, kirjoitus- ja laskutaitoista työvoimaa. Koulun tehtävänä oli tuottaa tehtaille työntekijöitä sekä huolehtia tehtaissa työskentelevien vanhempien lapsista päivän aikana.<sup>64</sup> Tuossa vaiheessa yhteiskunnallinen tietoisuus tai yhdenvertaisuuden lisääminen ei kuulunut koulun rooliin, vaan ennemminkin tarkoituksena oli sosiaalista oppilaat tietynlaiseen yhteiskunnalliseen asemaan ja tarjota valmiuksia sen mukaisiin tehtäviin.

Massakoulutusjärjestelmä syntyi vaiheessa, jossa eurooppalaiset kansallisvaltiot luotiin. Uudenlaisen poliittisen järjestäytymisen ohella kansallisvaltioiden synty oli diskursiivinen prosessi, jossa käsitystä yhtenäisestä kansakunnasta rakennettiin mielikuvien ja kertomusten avulla. Kansakuntia onkin kutsuttu kuvitteellisiksi yhteisöiksi,<sup>65</sup> joissa suuri määrä ihmisiä tuntee voimakastakin yhteenkuuluvuutta ihmisiin, jotka ovat heidän elämänpiirinsä ulkopuolella. Yhteinen kieli on yksi keskeisiä kansallisvaltion symboleja, joka todistaa yhtenäisen kansakunnan olemassaolosta. Koulu puolestaan on ollut keskeinen instituutio niin kansalliseen kieleen sosiaalistajana kuin kansallisen identiteetin luojana. Kansallisen yhtenäisyyden korostamisella on kuitenkin myös kääntöpuolensa: kun painotetaan yhteistä kieltä ja kulttuuria, sivuutetaan yhteisöjen sisäinen variaatio ja luonnostaan moninaiset kielelliset ja kulttuuriset identiteetit. Modernia aikaa onkin kuvattu ajanjaksona, jolloin pyrittiin järjestykseen ja puhtauteen karsimalla kielellistä moninaisuutta ja luomalla sosiaalisten hierarkioiden rinnalle myös kielellisiä hierarkioita, joissa kansalliset standardikielet asettuivat korkeammalle kuin niiden murteelliset varieteetit tai muiden vähemmistöryhmien kielet.<sup>66</sup>

Yhtenäisyyttä korostavat diskurssit ovat johtaneet myös koulutuspolitiikkaan, joka on avoimesti syrjinyt erilaisia vähemmistöjä. Niin historiasta kuin nykypäivästä löytyy esimerkkejä siitä, kuinka kasvatus- ja koulutusinstituutiot voivat toimia myös siirtomaavallan, rotuerottelupolitiikan ja fasismin välineinä sekä osallistua autoritaarisen yhteiskuntajärjestyksen, vihapuheen ja monenlaisiin vähemmistöihin kohdistuvan

64 Koulutuksen tehtävistä ks. Antikainen ym. 2013.

65 Anderson 1983.

66 Ks. esim. Blommaert ym. 2012, 2–7.

syrynnän ja väkivallan tukemiseen. Eurooppalaisen imperialismiin ja kolonisaation prosesseissa koulutus toimi keskeisenä vallankäytön välineenä. Vähemmistöjen identiteetit ja kulttuuriperinteet ovat tuhoutuneet, kun heidät on sosiaalistettu valloittajan maailmankuvaan, tietoon ja arvoihin. Kun oman vähemmistön identiteetti, tieto ja kieli näyttävät vähempiarvoisina, yhteys omaan perinteeseen katkeaa helposti.<sup>67</sup> Suomessa eriarvoistamista ovat kokeneet sekä saamelainen alkuperäiskansa että romanit vähemmistönä.<sup>68</sup> Saamelaisen alkuperäiskansan pakotettu kielenvaihto lienee näistä räikeimpiä esimerkkejä. 1940-luvulta alkaen saamelaislapset lähetettiin lukukausien ajaksi asuntolakouluihin, joissa saamen kielten käyttö oli kiellettyä. Asuntolakoulujen käytäntö jatkui 1970-luvulle saakka ja vaikka Suomessa suomalaistamispolitiikka ei missään vaiheessa ollut virallistettua, se on jättänyt syvät jäljet saamelaisyhteisöihin.<sup>69</sup> Vaikka saamelaisten alkuperäiskansaoikeudet on tunnustettu ja kirjattu lakiin vuonna 1995,<sup>70</sup> saamelaisten assimiloimisprosessia ja sen seurauksia on valtion puolelta virallisesti ryhdytty tutkimaan vasta vuoden 2021 syksyllä.<sup>71</sup>

Asuntolakoulujen todellisuus saattaa näyttäytyä kaukaisilta nykykoulun ja vastasaapuneiden arjen näkökulmasta. Kansalliskieleen kytkeytyvät yksikielisyyden ideaalit elävät kuitenkin edelleen koulujen arjessa. Yksikielisyys on aiheuttanut räikeimmillään juuri vähemmistöjen avointa sortoa.<sup>72</sup> Koulu instituutiona on edelleen rakentunut vahvasti yksikielisyyden ideaalin varaan ja sama on nähtävissä myös opettajien käsityksissä. Esimerkiksi Alisaaren ym. vuonna 2019 tekemän kyselytutkimuksen mukaan merkittävä osa opettajista piti perusteltuna rajata oppilaan ensikielen käyttöä luokkahuoneessa. Myös Suuriniemen ym. vuonna 2021 tekemä tutkimus antaa samansuuntaisia tuloksia: peräti 48 prosenttia kyselyyn vastanneista opettajista sijoittui kielikäsitteeseen

67 Ks. Saarikivi & Virtanen 2020; Romaine 2015, saamen kielten muuttuvasta sosiolingvistiksestä ympäristöstä ks. myös Pietikäinen ym. 2016.

68 Saamelaisesta alkuperäiskansasta, ks. esim. Skuttnabb-Kangas 2000, romanivähemmistöstä ks. Granqvist 2021; 2001.

69 Puuronen 2014.

70 Laki saamelaiskäräjistä 1995/974.

71 Ks. Saamelaisten totuus- ja sovintokomissio VNK072:00/2020.

72 Yksikielisyyden ideaaleista kielentutkimuksessa ja -opetuksessa ks. Piippo 2021.

monikielisyyteen varauksellisesti suhtautuvien ryhmään. Lehtonen puolestaan raportoi opettajien kertoneen viime aikoinakin kouluista, joissa muun kuin suomen kielen käyttöä pyritään rajaamaan myös välitunneilla.<sup>73</sup> Vastasaapuneilla on siis vastassaan samat ideologiset mekanismit, jotka ovat ruokkineet perinteisten vähemmistöjen eriarvoisuutta.

Yhdenvertaisuuden lisääminen on tullut koulun tavoitteeksi vasta 1960-luvulla, jolloin koulu alettiin nähdä mahdollisuutena tarjota hyvää ja tasa-arvoista opetusta kaikille oppilaille yhteiskuntaluokasta riippumatta.<sup>74</sup> Myöhemmin kouluille ja muille koulutusinstituutioille on lisätty velvoite yhdenvertaisuuden edistämisestä myös laajemmin. Suomen perustuslain, tasa-arvolain ja yhdenvertaisuuslain asettama velvoite systemaattisesta tasa-arvotyöstä kouluissa ja muissa oppilaitoksissa koskee jokaista opettajaa ja koulussa työskentelevään henkilöä.<sup>75</sup> Näiden tavoitteiden rinnalla koululla kuitenkin säilyy myös sen perinteinen tehtävä valikoijana. Toisin sanoen arvioimalla ja asettamalla oppilaat arvosanajärjestykseen koulu muovaa oppilaiden jatko-opintomahdollisuuksia. Osaltaan koulutusinstituutiot siis tuottavat yhteiskunnan kerrostuneisuutta. Yhteiskuntaluokan ohella muun muassa ihonväriin, etnisyyteen, kieleen, sukupuoleen, seksuaalisuuteen, katsomukseen ja kyvykkyyteen liittyvät normatiiviset oletukset sekä alueelliset erot vaikuttavat siihen, millaisiin yhteiskunnallisiin kerroksiin ihmiset koulutuspolkujen myötä päätyvät.

Koulun moninaiset roolit huomioiden koulutusinstituutioiden kriittinen tarkastelu on edelleen paikallaan. Edelleen on syytä kysyä, millaisia tietoja ja taitoja koulu tarjoaa, kenen maailmankuvaa, arvoja ja tavoitteita ne edustavat sekä millaiset olemassa olevat taidot ja tiedot tunnistetaan.<sup>76</sup> Kaikki kielitaidot eivät vielä nykyiselläänkään ole tasaveroisia.<sup>77</sup> Suomessa kaksikielisten, suomea ja ruotsia taitavien työntekijöiden arvo tunnistetaan työelämässä esimerkiksi kaupan alalla ja sairaanhoidossa. Suomalainen koululaitos ei kuitenkaan vielääkään tue

73 Lehtonen 2021, 75.

74 Ahonen 2003.

75 Opetushallitus 2014, 14–15.

76 Ks. Viesca ym. 2022.

77 Esim. aksenttien eriarvoisuudesta ks. Ennsner-Kananen ym. 2021.

uusien vakituisesti maahan asettuneiden kielivähemmistöjen oman äidinkielen oppimista niin, että oma äidinkieli kulkisi tuntikehyksessä koulukielen rinnalla ja oman äidinkielen opettajat olisivat osa opettajayhteisöä.<sup>78</sup>

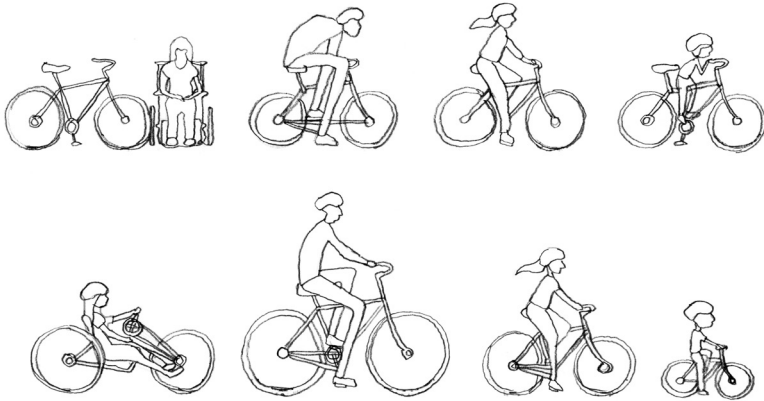
Oppilaita sosiaalistetaan kansallisiin ja yhteiskunnallisiin ideaaleihin, jotka ovat monella tapaa muuttuneet viime vuosikymmeninä. On kuitenkin yhä ajankohtaista kysyä, millaisia normatiivisia oletuksia koulujen käytänteisiin kytkeytyy. On myös syytä pohtia, mitä yhdenvertaisuustyöllä tulisi tavoitella.

## **Yhdenvertaisuus: samanlaista kohtelua vai samalle viivalle pääsemistä**

Usein ajattelempa, että kaikkien kohtelevminen samalla tavalla merkitsee automaattisesti yhdenvertaisuutta. Koska ihmiset eivät kuitenkaan ole aina samassa lähtötilanteessa, yhdenmukainen kohtelu voi myös pitää yllä aiempia eriarvoisuuksia. Aidosti samalle viivalle pääseminen vaatii siis yhdenvertaisuuden esteenä olevien käytäntöjen tunnistamista ja muuttamista. Yhtenä tällaisena esimerkkinä on käytetty vertausta polkupyörällä ajamisesta (Kuvio 2). Jos lapselle, nuorelle, aikuiselle ja pyörätuolia käyttävälle henkilölle annettaisiin kaikille samanlainen ja samankokoinen polkupyörä, vain yksi heistä pystyisi kunnolla ajamaan pyörällä. Vertaus kuvaa samanlaista kohtelua, jonka taustalla on oletus ihmisten samanlaisuudesta. Jotta kaikki edellä mainitut henkilöt pystyvät oikeasti liikkumaan pyörällä, he tarvitsevat eri kokoiset ja eri tavoin toimivat pyörät. Erilaisten lähtökohtien tunnistaminen on siis tässä tapauksessa yhdenvertaisuuden edellytyksenä. Mallit ja vertaukset ovat toki yksinkertaisuuksia monimutkaisista asioista. Aina on myös olemassa rajoitteita, jotka estävät esimerkiksi polkupyörällä liikkumisen. Ratkaisutavain ongelmia ei ole syytä jättää käsittelemättä, vaikkei kaikkia esteitä voi poistaa yhdenvertaisuustyöllä.

Jos henkilöllä on omakohtaista kokemusta siitä, miten vaikeaa it-selle vääränkokoisella tai muutoin vääränmallisella polkupyörällä aja-

78 Ks. Tainio 2019; Tainio & Kallioniemi (toim.) 2019.



**Kuvio 2.** Samanlainen kohtelu ja yhdenvertaisuus.

minen on, eri kokoisten ja mallisten polkupyörien tarve on luultavasti helppo ymmärtää. Haastavampaa normatiivisten käytäntöjen ja niiden tuottamien eriarvoisuuksien tunnistaminen on silloin, kun meillä ei ole omaa kokemusta käsillä olevan normatiivisen oletuksen aiheuttamista ongelmista. Tämä johtuu siitä, että etuoikeudet ovat usein näkymättömiä niille, jotka ovat itse etuoikeutetussa asemassa. Vaikka jokin voi itsestä tuntua tutulta, neutraalilta tai tavanomaiselta, se saattaaakin olla normatiivinen oletus. Tällöin oletus asettaa toisen ihmisen samaan aikaan vierauden, erilaisuuden tai poikkeavuuden kohteeksi tai tekee hänestä esimerkiksi fyysisesti, sosiaalisesti, tiedollisesti, kielellisesti tai taloudellisesti ulkopuolisen muihin verrattuna. Saatamme esimerkiksi luoda tilanteita, joihin osallistuminen vaatii vaikkapa rahallista panostusta, esteellisissä tiloissa liikkumista, tilaisuuteen kuuluvaa sosiaalista kanssakäymistä koskevan sosiaalisen koodiston osaamista tai sujuvaa suomen kielen taitoa. Voimme myös toistaa tuttuja hyvää tarkoittavia käytänteitä, joihin sisältyy oletuksia esimerkiksi sukupuolesta, perhesuhhteista, kodista, etnisestä identiteetistä tai katsomuksesta. Tällaisia voivat olla vaikkapa oletukset tyttöjen ja poikien kiinnostuksen kohteista

ja osaamisesta, jotka johtavat eriytyneeseen toimintaan, tietyn ammatin suositteluun sukupuolen ja etnisen ryhmän perusteella (esim. hoito-ala) tai jotain etnistä ryhmää tai uskontoa edustavien lasten ja perheiden arvoja ja toimintatapoja koskevat oletukset, jotka eivät ota huomioon yksilöllisiä ja perheiden välisiä eroja. Myös oletukset esimerkiksi kahden vanhemman heteroperheestä, kodin varallisuudesta, varustelusta tai kulttuurisesta pääomasta voivat johtaa yleistyksiin, jotka jättävät joitain lapsia ulkopuolelle.<sup>79</sup> Etuoikeus tulee näkyväksi vasta kun joudumme sellaiseen kontekstiin, johon emme taustamme tai identiteettimme puolesta sovi ja jossa siis menetämme etuoikeutetun asemamme.

Yhdenvertaisuuden edistämisen näkökulmasta etuoikeuksien ja niitä yllä pitävien normatiivisten oletusten tunnistaminen onkin yhtä tärkeää kuin epätasa-arvoisuuden tunnistaminen. Muutoin voi jäädä huomamatta, että eriarvoisuutta ja syrjintää ruokkivat samat normatiiviset rakenteet ja käytännöt, jotka pitävät samaan aikaan yllä myös etuoikeutettujen asemaa. Tällöin yhteiskunnalliset ongelmat alkavat näyttäytyä ryhmien ja yksilöiden ongelmina, mikä stigmatisoi ryhmän. Myös hyväntahtoiset aikomukset ja teot voivat tuottaa eriarvoisuutta silloin, kun toiminta perustuu toiseuttaviin ajattelumalleihin, esimerkiksi käsityksiin omasta tai oman viiteryhmän paremmuudesta.<sup>80</sup> Yhdenvertaisuuden edistäminen ei siten tarkoita vain eriarvoisuuden vähentämistä, vaan etuoikeuksia ja toiseuksia yllä pitävien normatiivisten oletusten tunnistamista ja purkamista sekä yhdenvertaisuutta ja inklusiivisuutta edistävien arvojen ja periaatteiden juurruttamista.

## **Normatiivisten oletusten purkaminen rakentaa osallisuutta**

Koulun historiallisten ja yhteiskunnallisten sidosten sekä roolien vuoksi tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutuminen vaatii kasvattajien eettistä sitoutumista sekä tietoisuutta taustalla vaikuttavista tekijöistä. Se vaatii myös jatkuvaa ja aktiivista toisin toimimista. Virran mukana me-

79 Esimerkeistä ks. Riitaoja 2013, 175–193.

80 Andreotti 2011.

nemisestä seuraa se, että järjestelmään sisään kirjoitetut epäoikeudenmukaisuudet uusintavat itse itsensä. Sosiaalipedagogiikan pioneeri Paulo Freire<sup>81</sup> käytti käsitettä *tallettava kasvatus* prosessista, joka sosiaalistaa ihmisen olemassa olevaan yhteiskuntajärjestelmään, jonka etuoikeuksia ylläpitäviä rakenteita ja käytäntöjä ei kyseenalaisteta. Sen sijaan *vapauttava kasvatus* pyrkii yhteiskunnallisen tietoisuuden lisäämiseen sekä yhteiskunnalliseen muutokseen yhdenvertaisuuden edistämiseksi.

Osallisuuden rakentaminen koulussa vaatii normatiivisten oletusten tunnistamista ja niiden purkamista. Tällöin tavoitteena ei ole samanlaisuus, vaan toiminnan muuttaminen niin, että kaikilla on mahdollisuus tulla tunnistetuiksi ja arvostetuiksi. Toisaalta tavoitteena on myös se, että samalle viivalle pääsyä tukevat käytänteet olisivat niin arkipäiväisiä, että erilaiset identiteetit yhteisössä valtavirtaistuvat ja arkipäiväistyvät. Tässä teoksessa on esitelty pedagogisia työkaluja, joilla esimerkiksi oppilaiden kielellisiä ja kulttuurisia identiteettejä voidaan tuoda osaksi luokkahuoneityöskentelyn arkipäivää vastasaapuneiden opetuskonteksteissa.<sup>82</sup> Kyseessä ei ole kuitenkaan yksikertainen tai suoraviivainen, loppuun saatettava prosessi vaan tavoite, jonka tilannetta ja toteutumisen haasteita on seurattava jatkuvasti. Normatiivisia oletuksia purettaessa tartutaan nimittäin ajattelu- ja toimintamalleihin, jotka ovat normalisoituneet osaksi yhteisön toimintaa ja jotka ovat tästä syystä hankalia havaita.

Normatiivisten oletusten ja etuoikeuksien tunnistaminen sekä työskentely ennako-oletusten purkamiseksi ovat tyypillisesti myös kohtia, jotka herättävät monenlaisia reaktioita ja vastustusta. Omien etuoikeuksien prosessointi vie ihmiset usein epä mukavuusalueelle, ja itselle tuttuun ja toimiviksi todettujen normatiivisten oletusten muuttaminen voi myös herättää epävarmuutta ja pelkoa. Joskus voikin tuntua helpommalta kieltää tai vähätellä ongelman merkitystä kuin ryhtyä työhön. Esteeksi voi tulla myös pelko siitä, että tekee jotain väärää tai että ei onnistu toimimaan toisenlaisella tavalla. On kuitenkin parempi kokeilla uutta, silloinkin kun yritys ei onnistu, kuin olla kokeilematta ollenkaan.<sup>83</sup>

81 Freire 2005.

82 Ks. myös Intke-Hernandez 2020 osallisuuden merkityksestä kielenoppimiselle.

83 Andreotti 2010, 244.

Etuoikeuksista syyllistymisen ja pakoilleen jähmettymisen sijaan voi myös toimia liittolaisena niille, jotka syrjintää kohtaavat. Etuoikeuksia ja omaa asemaansa voi myös käyttää vaiennettujen ryhmien asioiden esille tuomiseen ja ongelmallisten käytäntöjen muuttamiseen. Lisäksi on tärkeää muistaa, että tavoitteena on rakenteellisten ongelmien tunnistaminen ja muuttaminen eikä yksittäisten ihmisten paremmuuden tai huonommuuden osoittaminen. Jos huomio keskittyy yksilöihin, menetetään mahdollisuus systeemiseen muutokseen.

Kuinka siis normatiivisten oletusten purkaminen toimii koulun arjessa? Vaikka tämän luvun näkökulma on ollut rakenteellisessa eriarvoisuudessa, niidenkin osalta koulu yhteisöä, yhteiskuntaa ja maailmaa muokataan arjen toiminnalla ja haastamalla totuttuja ajattelutapoja. Toiminnan normit ja niihin kytkeytyvät odotukset kyseisissä konteksteissa odotuksenmukaisista toimijoista vaativat nimittäin uudentuakseen diskursiivisia ketjuja eli sitä, että yhteisössä toimitaan kerta toisensa jälkeen totutuilla tavoilla totuttuja ideologioita ymmärrettyä toisintaen. Tällä tavoin diskursiiviset ketjut muodostavat ikään kuin verkon, joka kietoo yhteisön sisäänsä. Diskursiiviset ketjut on kuitenkin mahdollista katkaista. Tällöin koko verkko ei toki romahda, mutta paikallisesti syntyy mahdollisuus uusiin, osallistavampiin tapoihin toimia.

Laajempien yhteiskunnallisten eriarvoisuuksien kohdalla paikallinen toiminta saattaa tuntua vähäpätöiseltä, mutta esimerkiksi vastasääpuneille koulu- ja opiskelukonteksti on usein ensimmäisiä kosketuksia uuden yhteiskunnan institutionaalisiin toimijoihin. Siten ei ole yhden tekevää, millä tavoin koulu tukee osallisuutta. Koska yhdenvertaisuustyö vaatii voimallista totuttujen toimintatapojen reflektiota, työ etenee luontevasti luokkahuone tai koulu kerrallaan. Osviitaksi työlle voi ottaa esimerkiksi turvallisemman tilan periaatteet.<sup>84</sup>

Yhdenvertaisuustyö on tuonut turvallisemman tilan periaatteet osaksi monien organisaatioiden toimintaa. Niiden avulla on mahdollista tuoda näkyväksi esimerkiksi se, ettei syrjivää puhetta sallita tai että

84 Tiloja kutsutaan mieluummin "turvallisemmiksi" siksi, ettei täysin turvallista tilaa kaikille pystytä varmuudella luomaan. Lisäksi tällainen nimeäminen mahdollistaa keskustelun tilan turvallisuudesta. (ks. Kulttuuria kaikille 2021)



henkilöllä on oikeus fyysisen tai psyykkisen tilan koskemattomuuteen vaikkapa organisaation järjestämissä tilaisuuksissa. Turvallisemman tilan periaatteet on kuitenkin mahdollista tulkita myös samaan tapaan kuin limittäiskieleilyn pedagogiikkaan kuuluva ajatus limittäiskieleilyn tiloista.<sup>85</sup> Limittäiskieleilyn tiloja luotaessa haastetaan perinteisiä normatiivisia odotuksia esimerkiksi yksi- ja monikielisyteen liittyen ja rakennetaan luokkahuoneisiin paikallisia käytänteitä, jotka osallistavat tasapuolisemmin eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevia oppilaita.<sup>86</sup> Tällöin on kyse pitkäjänteisestä työstä, johon sitoutuu koko yhteisö. Ympäriä yhteiskuntaa ei ole aina mahdollista muuttaa. Luokkahuone ja koulu voivat kuitenkin olla ympäristö, jossa on mahdollista toisaalta keskustella kriittisesti kipeistäkin toiseuteen liittyvistä aiheista ja toisaalta luoda käytänteitä, joissa ryhmän moninaisuus ja erilaiset identiteetit ovat arkipäivää.

Samalla kun rakenteellisten, eriarvoistavien ajattelutapojen ja käytänteiden tunnistaminen on tärkeää, yhdenvertaisten kohtaamisten kulmakivenä on, että toinen pyritään kohtaamaan yksilönä tekemättä ennako-oletuksia erilaisten sosiaalisten luokitusten pohjalta. Sen sijaan annetaan toiselle mahdollisuus halutessaan asemoida ja identifioida itsensä – tai olla tekemättä sitä. Kaiken kaikkiaan tämä tarkoittaa siirtymää kulttuuri- ja erokeskeistä lähestymistavasta hienosyisempään ymmärrykseen, jossa tunnistetaan erilaisiin subjektipositioihin liittyvät eriarvoisuudet, identiteettien kerroksellisuus ja kulttuurien sisäinen moninaisuus.

## Lähteet

- Agha, Asif (2007) *Language and social relations*. Cambridge: Cambridge University Press.  
 Ahmed, Sara (2012) *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Durham: Duke University Press.  
 Ahonen, Sirkka (2003) *Yhteinen koulu: Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?: Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään*. Tampere: Vastapaino.

85 Li Wei 2018.

86 Limittäiskieleilyn pedagogiikasta ks. esim. Garcia 2009; Lehtonen 2021; Juvonen & Källkvist (toim.) 2021.

- Anderson, Benedict (1983) *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Lontoo: Verso.
- Andreotti, Vanessa (2010) Glimpses of a postcolonial and postcritical global citizenship education. Teoksessa Geoffrey Elliot, Chahid Fourali & Sally Issler (toim.) *Education and social change: Connecting local and global perspectives*. New York: Continuum, 238–250.
- Andreotti, Vanessa (2011) *Actionable postcolonial theory in education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Antikainen, Ari & Leena Koski & Risto Rinne (2013) *Kasvatussosiologia*. 5. uud. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alemanji, Aminkeng, Atabong (toim.) (2018) *Antiracism education in and out of schools*. Cham: Springer Nature.
- Bernelius, Venla & Heidi Huilla (2021) *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Blommaert, Jan & Sirpa Leppänen & Massimiliano Spotti (2012) Endangering multilingualism. Teoksessa Jan Blommaert, Sirpa Leppänen, Päivi Pahta & Tiina Räisänen (toim.) *Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 1–21.
- Brunila, Kristiina & Esko Harni & Antti Saari & Hanna Ylöstalo (toim.) (2021) *Terapeuttinen valta – Onnellisuuden ja hyvinvoinnin jännitteitä 2000-luvun Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Brunila, Kristiina & Päivi Siivonen (2016) Preoccupied with the self: Towards self-responsible, enterprising, flexible and self-centred subjectivity in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 37:1, 56–69.
- Butler, Judith (2006) (alkup. 1990) *Hankala sukupuoli*. Helsinki: Gaudeamus.
- Carbado, Devon W. & Mitu Gulati (2013) *Acting white? Rethinking race in post-racial America*. Cary: Oxford University Press.
- Castagno, Angelica (2013) Multicultural education and the protection of whiteness. *American Journal of Education* 120:1, 101–128.
- Castagno, Angelica (2014) *Educated in whiteness: Good intentions and diversity in schools*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Cook, Thomas Goldie (toim.) (2009) (alkup. 1974) *The history of education in Europe*. Lontoo: Routledge.
- Crenshaw, Kimberlé (1991) Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review* 43, 1241–1299.
- Ennsner-Kananen, Johanna & Mia Halonen & Taina Saarinen (2021) “Come join us, and lose your accent!”: Accent modification courses as hierarchization of international student. *Journal of International Students* 11:2, 322–340.
- Fanon, Franz (1986) (alkup. 1952) *Black skin – White masks* [Peau noire, masques blanc]. Lontoo: Pluto Press.
- Foucault, Michel (2010) *Sanat ja asiat: Eräs ihmistieteiden arkeologia*. Käänt. Mika Määttänen. Helsinki: Gaudeamus.
- Freire, Paolo (2005) (alkup. 1970) *Sorrettujen pedagogiikka*. Toim. Tuukka Tomperi. Käänt. Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- García, Ofelia (2009) *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gillespie, Alex & Caroline S. Howarth & Flora Cornish (2012) Four problems for researchers using social categories. *Culture & Psychology* 18:3, 391–402.
- Gissler, Mika & Marita Kekkonen & Päivi Känkänen & Päivi Muranen & Matilda Wrede-Jäntti (toim.) (2014) *Nuoruus toisin sanoen: Nuorten elinolut -vuosikirja 2014*. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Granqvist, Kimmo (2001) Suomen romanikieli. *Kielikello* 1: 4–8.

- Granqvist, Kimmo (2021) Critical evaluation of Romani inclusion strategies in Finland and Sweden. *Journal of Contemporary European Studies* 29:1, 33–44
- Grosfoguel, Ramón (2011) Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: Transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *Transmodernity: Journal of peripheral cultural production of the luso-hispanic world* 1:1.
- Hakkarainen, Kai & Kirsi Lonka & Lasse Lipponen (2004) *Tutkiva oppiminen – Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: WSOY.
- Harjunen, Hannele (2020) Ruumiin kokoon liittyvä sukupuoliittunut syrjintä. Teoksessa Maija Mattila (toim.) *Eriarvoisuuden tila Suomessa 2020*. Helsinki: Kalevi Sorsa -säätiö, 215–238.
- Heller, Monica & Sari Pietikäinen & Joan Pujolar (2018) *Critical sociolinguistic research methods: Studying language issues that matter*. New York: Routledge.
- Hill Collins, Patricia & Sirma Bilge (2016) *Intersectionality. Key concepts*. Cambridge: Polity Press.
- Horsti, Karina (2021) Luonnonvoimat Välimerellä: metaforat, kartat ja pakolaisuus. Teoksessa Noora Kotilainen & Jussi Laine (toim.) *Muuttoliikkeet murroksessa: Metaforat, mielikuvat ja merkitykset*. Helsinki: Into, 39–58.
- Huilla, Heidi & Marja Peltola & Sonja Kosunen (2021) Symbolinen väkivalta huono-osaisten alueiden kaupunkikouluissa. *Sociologia* 58:3, 253–268.
- Hyvärinen, Anni & Satu Jokela & Jukka Lehtonen (2021) Sateenkaarinuoret tarvitsevat tukea elinympäristössä ja palveluissa. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen blogi, 14.1.2021. <https://blogi.thl.fi/sateenkaarinuoret-tarvitsevat-tukea-elinymparistossa-ja-palveluissa/> (haettu 23.2.2023).
- Hyvönen, Henri (2018) Kuinka miehiä hallitaan? Poliitikasta.fi, 8.2.2018. <https://politiikasta.fi/kuinka-miehia-hallitaan/> (haettu 23.2.2023).
- Intke-Hernandez, Minna (2020) *Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat: Etnografinen tutkimus kieliyhteisön sosiaalistumisesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Isola, Anna-Maria & Elina Turunen & Heikki Hiilamo (2016) Miten köyhät selviytyvät Suomessa? *Yhteiskuntapolitiikka* 81:2, 150–160.
- Isola, Anna-Maria & Heidi Kaartinen & Lars Leemann & Raija Lääperi & Taina Schneider & Salla Valtari & Anna Keto-Tokoi (2017) *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehyistä rakentamassa*. Työpäpaperi 33/2017. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Jahnukainen, Markku & Mira Kalalahti & Joel Kivirauma (toim.) (2019) *Oma paikka haussa – Maahanmuuttotoukaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Juva, Ina (2019) *Who can be 'normal'?: Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Juva, Ina (2022) Constructing and confronting bullying and normality at Finnish comprehensive schools from the perspective of critical bullying studies. *Research Papers in Education*, 37:4, 584–598.
- Juva, Ina & Touko Vaahtera (2017) Getting Along – Social skills required to be normal in the Finnish school. Teoksessa Touko Vaahtera, Anna-Maija Niemi, Sirpa Lappalainen & Dennis Beach (toim.) *Troubling educational cultures in the Nordic Countries*. Lontoo: Tufnell Press, 52–67.
- Juvonen, Päivi & Maria Källkvist (toim.) (2021) *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives*. Bilingual education and bilingualism, 132. Bristol: Multilingual Matters.
- Järvinen, Hanna-Mari (2021) Näkymätön näkyväksi. *Talentia-lehti*, 30.8.2023. <https://www.talentia.fi/talentia-lehti/nakymaton-nakyvaksi/> (haettu 23.2.2023).
- Kamila, Marjo (2012) *Katsojana ja katsottuna: Opettajan kontrolloitu ulkoasu*. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Karkulehto, Sanna & Tuija Saresma & Hannele Harjunen & Johanna Kantola (2012) Intersektionaalisuus metodologiana ja performatiivisen intersektionaalisuuden haaste. *Naisitutkimus* 25:4, 17–28.

- Karvonen, Sakari & Minna Salmi (toim.) (2016) *Lapsikäyhyys Suomessa 2010-luvulla*. Työpäpaperi 30/2016. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-742-8> (haettu 23.2.2023).
- Kauppila, Aarno & Reetta Mietola & Anna-Maija Niemi (2018) Koulutususkon rajoilla: koulutuksen julma lupaus kehitys- ja vaikeavammaisille opiskelijoille. Teoksessa Heikki Silvennoinen, Mira Kalalahti & Janne Varjo (toim.) *Koulutuksen lupaukset ja koulutususkko: Kasvatustieteellisen vuosikirja 2*. Kasvatusalan tutkimuksia; nro 79. Jyväskylä: FERA Suomen kasvatustieteellinen seura, 209–240.
- Keskinen, Suvi & Faith Mkwesha & Minna Seikkula (2021) Teoreettisen keskustelun avaimet – Rasismi, valkoisuus ja koloniaalisuuden purkaminen. Teoksessa Suvi Keskinen, Minna Seikkula & Faith Mkwesha (toim.) *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 45–68.
- Keskinen, Suvi & Salla Tuori & Sari Irni & Diana Mulinari (toim.) (2016) *Complying with colonialism: Gender, race and ethnicity in the Nordic region*. Aldershot: Ashgate.
- Keskinen, Suvi & Unnur Dís Skaptadóttir & Mari Toivanen (toim.) (2019) *Undoing homogeneity in the Nordic region: Migration, difference and the politics of solidarity*. Abingdon: Routledge.
- Kotoutumisen sanasto*: 1. laitos (2021) Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 2021:54. Helsinki: työ- ja elinkeinoministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163545> (haettu 23.2.2023).
- Kralovec, Etta & Fred Dervin & Anna-Leena Riitaoja (2017) Finnish eyes on border schools: Teacher educators compare notes. *Schools: Studies in Education* 14:1, 8–27.
- Kulttuuria kaikille (2021) *Turvallisemman tilan periaatteet*. Kulttuuria kaikille.fi. [http://www.kulttuuriaikaikille.fi/tietoa\\_meista\\_turvallisemman\\_tilan\\_periaatteet](http://www.kulttuuriaikaikille.fi/tietoa_meista_turvallisemman_tilan_periaatteet) (haettu 23.2.2023).
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986. Finlex. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609> (Haettu 22.2.2023).
- Laki saamelaiskäräjistä 1995/974. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1995/19950974> (haettu 23.2.2023).
- Laukkanen, Anu & Sari Miettinen & Aino-Maija Elonheimo & Hanna Ojala & Tuija Saresma (toim.) (2018) *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, Heini (2021) Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. Teoksessa Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet – Plurilingvialism in the school*. AFinLA-e 13. Jyväskylä: Suomen soveltaan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 70–90.
- Lehtonen, Heini & Heidi Niemelä & Heidi Hänninen & Anne Siirtola & Reetta Rätty & Verna Pelkonen & Vuokko Hangaslahti & Jyrki Kalliokoski & Janne Saarikivi (2020) Monikielisyys näkyväksi, kielitietoutta kaikille! Itä-Helsingin uudet Suomen kielet – hankkeessa kehitettyjä työpajoja. Verkkomateriaali. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/monikielisyys-nakyvaksi-kielitietoutta-kaikille-materiaalin-tekijatiedot> (haettu 23.2.2023).
- Li, Wei (2018) Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39:1, 9–39.
- Loftsdóttir, Kristín & Lars Jensen (toim.) (2012) *Whiteness and postcolonialism in the Nordic Region: Exceptionalism, migrant others and national identities*. Lontoo: Routledge.
- Löytty, Olli (2005) Toisuus. Kuinka tutkia kohtaamisia ja valtaa. Teoksessa Laura Huttunen, Olli Löytty & Anna Rastas (toim.) *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 161–189.
- Mietola, Reetta, & Anna-Maija Niemi (2014) Erityisopetus ja koulutuksellisen inklusion toteuttaminen. Teoksessa Suvi Pulkkinen, & Johanna Roihuvuori (toim.) *Erkanevat koulutuspolut: Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla*. Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto, 66–83.

- Mikander, Pia (2012) Othering and the construction of West: The description of two historical events in Finnish school textbooks. *Critical Literacy: Theories and Practices* 6:1, 31–45.
- Mikander, Pia (2016) *Westerners and others in Finnish school textbooks*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Mikander, Pia, & Gunilla Holm (2014) Constructing threats and a need for control: Textbook descriptions of a growing, moving world population. *Review of international geographical education online* 4:1, 7–25.
- MTV-uutiset (2020) Somessa levisi kuva lapsenkasvoisesta ”tyttöhallituksesta”. MTV-uutiset 3.10.2020. <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/internetissa-levisi-kuva-lapsenkasvoisesta-tyttohallituksesta-sitten-sisaministeri-ohisalo-avautui-ja-paaministeri-marin-otti-kaiken-hyodyn-irti/7943236#gs.8dl5qh> (haettu 12.8.2022).
- Myllyniemi, Sami (toim.) (2015) *Ihmisarvoinen nuoruus: Nuorisobarometri 2014*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Mäntynen, Anne & Mia Halonen & Sari Pietikäinen & Anna Solin (2012) Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virtittäjä* 116:3, 325–348.
- Nieminen, Kati & Laura Jauhola (2022) Syrjintä, intersektionaalisuus ja oikeussuojan rajat. *Oikeus* 51:2, 168–190.
- Opetushallitus (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Pettigrew, Thomas F. (2009) Secondary transfer effect of contact: Do intergroup contact effects spread to noncontacted outgroups? *Social Psychology* 40:2, 55–65.
- Pietikäinen, Sari & Helen Kelly-Holmes & Alexandra M. Jaffe & Nikolas Coupland (2016) *Sociolinguistics from the periphery: Small languages in new circumstances*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piippo, Irina (2021) Muuttuvat näkökulmat monikielisyyteen. Teoksessa Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet – Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 21–43.
- Piippo, Irina & Johanna Vaatovaara & Eero Voutilainen (2016) *Kielen taju: Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Helsinki: Arthouse.
- Pitkänen, Hannele (2022) The politics of pupil self-evaluation: A case of Finnish assessment policy discourse. *Journal of Curriculum Studies* 54:5, 712–732.
- Pötzsch, Tobias (2020) *Critical perspectives on social inclusion in integration education programs for adult migrants*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Purhonen, Semi & Jukka Gronow & Riie Heikkilä & Nina Kahma & Keijo Rahkonen & Arho Toikka (2014) *Suomalainen maku – Kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Puuronen, Vesa (2014) Saamelaiset, koulu ja rasismi. Teoksessa Pigga Keskitalo, Veli-Pekka Lehtola, Merja Paksuniemi (toim.) *Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa*. Tutkimuksia A50. Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 320–337.
- Rastas, Anna (2007) *Rasismi lasten ja nuorten arjessa: Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Reay, Diane & Gill Grozier & David James (2011) *White middle-class identities and urban schooling*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Riitaaja, Anna-Leena (2013) *Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Riitaaja, Anna-Leena & Fred Dervin (2014) Interreligious dialogue in schools: Beyond asymmetry and categorisation? *Language and Intercultural Communication* 14:1, 76–90.
- Riitaaja, Anna-Leena & Etta Kralovec & Heidi Layne & Haiqin Liu & Rick Orozco & Heini Paavola (2017) Constructing norms and silences on power issues related to

- diversities displayed in school spaces: Analysis of schools in Finland and the United States. Teoksessa Tuija Itkonen & Fred Dervin (toim.) *Silent partners in multicultural education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc., 51–76.
- Riitaoja, Anna-Leena & Heidi Layne & Haiqin Liu & Heini Paavola & Etta Kralovec & Rick Orozco (2015) Constructing norms and silences on diversities through the spaces in three schools in Helsinki region in Finland. *World Studies in Education* 16:2, 19–32.
- Romaine, Suzanne (2015) The global extinction of languages and its consequences for cultural diversity. Teoksessa Heiko Marten, Michael Riessler, Janne Saarikivi & Reetta Toivanen (toim.) *Cultural and linguistic minorities in the Russian Federation and the European Union. Comparative studies on equality and diversity*. Heidelberg: Springer, 31–46.
- Saamelaisten totuus- ja sovintokomissio VNK072:00/2020. <https://vnk.fi/hanke?tunnus=VNK072:00/2020> (haettu 23.2.2023).
- Saarikivi, Janne & Pirjo Kristiina Virtanen (2020) Alkuperäiskansojen kielet ja kulttuurinen tieto. *Kulttuurintutkimus* 37:1–2, 2–17.
- Saarikoski, Atlas & Solja Kovero (2013) *Älä olet, normit nurin!: normikriittinen käsikirja yhdenvertaisuudesta, syrjinnän vastustamisesta ja vapaudesta olla oma itsensä*. Normit Nurin-hanke. Helsinki: Setä.
- Saresma, Tuija (2018) Intersektionaalisuus – Erot ja hierarkiat opettamisessa. Teoksessa Anu Laukkanen, Sari Miettinen, Aino-Maija Elonheimo, Hanna Ojala & Tuija Saresma (toim.) *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille*. Tampere: Vastapaino, 26–34.
- Saresma, Tuija & Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen (toim.) (2010) *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino.
- Silverstein, Michael (1976) Shifters, linguistic categories and cultural description. Teoksessa Keth H. Basso & Henry A. Shelby (toim.) *Meaning in anthropology*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 11–55.
- Silverstein, Michael (2003) Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication* 23, 193–229.
- Sinkkonen, Hanna-Maija & Minna Kyttälä & Olivia Karvinen & Pirjo Aunio (2011) Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot – Synnä todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kielitaito? *NMI-bulletin* 21:1, 14–25.
- Skeggs, Beverley (2021) *Elävä luokka*. Käänt. Lauri Lahikainen & Mikko Jakonen. Tampere: Vastapaino.
- Skuttnabb-Kangas, Tove (2000) *Linguistic genocide in education – Or worldwide diversity and human rights?* Mahwah: L. Erlbaum Associates.
- de Sousa Santos, Boaventura (2007) Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Review (Fernand Braudel Center)* 30:1, 45–89.
- Souto, Anne-Mari (2011) *Arkipäivän rasismi koulussa: Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Tainio, Liisa (2019) Toinen kieli ja oma äidinkieli perusopetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10:3.
- Tainio, Liisa & Arto Kallioniemi (toim.) (2019) *Koulujen monet kielet ja uskonnot: Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Tasa-arvovaltuutettu 2023. Tasa-arvotyö kouluissa ja oppilaitoksissa. Verkkosivusto. <https://tasa-arvo.fi/tasa-arvotyö-kouluissa-ja-oppilaitoksissa> (haettu 23.2.2023).
- Tomlinson, Sally (2014) *The politics of race, class and special education: The selected works of Sally Tomlinson*. Lontoo: Routledge.
- Tuittu, Anne & Kirsi Klemelä (2012) Maahanmuuttajaoppilaitoksen erityisopetuksessa. Tuottaako heikko suomen kielen taito poikkeavuutta? Teoksessa Heikki Silvennoinen & Päivi Pihlaja (toim.) *Rajankäyntejä: Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Juhlakirja Joel Kivirauman täyttässä 60

- vuotta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 214. Turku: Turun yliopisto, 153–168.
- Urhonen, Amu (2011) *Kompastuksia*. Helsinki: Into-kustannus.
- Vaahtera, Touko (2019) *Crippling swimming: Culture, ableism, and the re-articulation of able-bodiedness*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Veijola, Soile & Eeva Jokinen (2001) *Voiko naista rakastaa? Avion ja eron karuselli*. Helsinki: WSOY.
- Vick, M. J., & Carissa Martinez (2011) Teachers and teaching: Subjectivity, performativity and the body. *Educational philosophy and theory* 43:2, 178-192.
- Viesca, Kara Mitchell & Annela Teemant & Jenni Alisaari & Johanna Ennser-Kananen & Naomi Flynn & Svenja Hammer & Ratha Perumal & Sara Routarinne (2022) Quality content teaching for multilingual students: An international examination of excellence in instructional practices in four countries. *Teaching and Teacher Education* 113.
- Walton, Gerald (2011) Spinning our wheels: Reconceptualizing bullying beyond behaviour-focused approaches. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 32:1, 131–144.
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325> (haettu 22.2.23).
- Yhdenvertaisuusvaltuutettu 2023. Verkkosivusto. <https://syrjinta.fi/> (haettu 23.2.2023).







noin metrin. Siihen koottiin lukuvuoden kuluessa oppilaiden eri kulttuurien ja uskontojen juhlat.

Kalenteri askarrettiin kartongista, joka jaettiin kahteentoista sektoriin kuukausien mukaan. Keskelle kiinnitimme haaraniitillä punaisen kartonkiviisarin osoittamaan meneillään olevaa kuukautta. Vuosiympyrän pohja säilytettiin pelkistettynä. Ympyrän kehälle kiinnitettiin kuukausien nimet suomeksi, ja suomalaisen kalenterin liputuspäivistä ja muista juhlapäivistä tehtiin yhdessä pieniä lippusia lisättäviksi aina kyseisellä viikolla osaksi kalenteria. Tämän jälkeen jokainen oppilas sai tehtäväkseen miettiä omaan kulttuuriin ja/tai uskontoon kuuluvia merkittäviä juhlapäiviä. Niistä lapsi teki itse pienet symboliset merkinnät osaksi kalenteria. Osa oppilaista halusi liittää kalenteriin kuukaudet ja vuodenajat omalla kotikielellään. Oppilaat käyttivät mielellään kalenterin teksteissä kotikieltään, jos olivat ehtineet käydä osan koulupolustaan kotikielellään synnyinmaassaan tai olivat osallistuneet aktiivisesti kotikielen opetukseen Suomessa. Suurimmalla osalla kuitenkin kotikielen taito rajoittui yksin puheen tasolle, ja luokassa oli myös oppilaita, joilla ei ollut lainkaan vahvaa kieltä, jota olisi halunnut tuoda kalenterissa esille ”omana” kielenään. Pääasiassa syynä oli se, että lähtömaassa koulukieli oli ollut muu kuin kotikieli ja ennen Suomeen tuloa kummankin kielen hallinta oli jäänyt kesken. Näissä tapauksissa vähäininkin suomen kielen taito oli vahvin ja siksi mieluisin kirjoituskieli.

Kalenteri eli ja täydentyi lukuvuoden kuluessa siirtyessämme kuukaudesta toiseen. Aloitimme yleensä viikon pienellä ”ajankohtaistapahtumalla”, jossa keskustelimme tärkeistä tapahtumista, jotka olivat juuri olleet tai olivat tulossa. Keskusteluissa nousivat usein esiin erityiset juhlat ja päivät, joita perheissä vietettiin ja jotka lisäsimme kalenteriin, jos ne eivät siellä vielä olleet. Jokainen oppilas sai halutessaan kertoa juhlan kohdalla, miten he sitä perhepiirissään tai yhteisössään viettävät sekä mitä tapoja tai traditioita juhlaan liittyy.

Näin nämä erityiset päivät ja oppilaiden kielet tulivat luontevaksi osaksi luokan arkea ja kansainvälisyydestä innostava asia. Jos luokkaamme tuli uusi oppilas kesken lukuvuotta, oppilaan kotikieli ja kulttuuri oli heti kiinnostuksen kohde – lisääntyisikö kotikielten määrä vielä

aiemmasta? Oppilaiden pyynnöstä järjestimme luokassamme myös ”kansainvälisyyspäivän”. He suunnittelivat ja rakensivat joko yksin tai yhdessä vanhempiansa kanssa pienet kulttuuripisteet luokkaan, ja osa toi erityisiin juhliin liittyviä esineistöä nähtäväksi tai erikoisruokia maisteltaviksi. Samalla seinällä oleva kalenterin kautta hahmottui, milloin juhlia vietettiin.

Vuosiympyrän voi toteuttaa eri tavoin: esimerkiksi pienemmille oppilaille kulttuurien vuosiympyrän voi teipata lattiaan aamupiirin merkiksi. Aamu voi alkaa siten, että luokka kokoontuu istumaan lattialle ympyrän kehälle. Lattiamalliin kiinnitettävät kuvat on syytä laminoida, jotta ne kestävät talleamista. Ajankohtaiset päivämerkit – esimerkiksi Mikael Agricolan laminoitu piirroskuva tai kiinalaisen uudenvuoden merkinä oleva eläinhahmo – on hauska nostaa ympyrän keskelle tuodusta mysteerilaatikosta, ja laatikon avaamiseen voi liittää toistuvan laulun tai lorun.<sup>1</sup>

Kulttuurien vuosiympyrä on opettajalle toimiva keino varmistaa, että oppilaiden perheiden tärkeät vuosipäivät ja kulttuuriset elämänmuodot saavat ansaitsemansa huomion tasaisesti ympäri kouluvuoden. Malli on muunneltavissa ryhmän mukaiseksi. Tärkeää on, että oppilaat kokevat itse olevansa luokan päiväkalenterin pääasialliset sisällöntuottajat.

---

<sup>1</sup> Kiitos Kiese Peti-Petille ja Anni Äärilälle tästä ideasta!



## Kielipoliittinen näkökulma

# Inklusiopuhe, raha ja vastasaapuneet

**Maria Ahlholm**

Kielellisen sosialisointin näkökulmasta on luontevinta, jos maahan muuttava koululainen aloittaa koulunkäynnin suoraan omissa ikätasoisissa vertaisryhmissään, kiinnittyy siihen sosiaalisesti alusta saakka ja saa kielellistä lisätukea henkilökohtaisten tarpeidensa mukaan. Tilanne on harvoin näin suoraviivainen, koska koulut ovat vaihtelevasti valmiita vastaanottamaan uusia oppilaita kaikille luokka-asteille ja koska oppilaiden lisätuen tarpeet ovat monenlaisia. Siksi on olemassa valmistava opetus.

Koulutuspoliittisesti ja taloudellisesti ajatellen valmistava opetus on valtion tarjoama rahasumma, jolla voidaan järjestää kielellistä tukea vasta maahan muuttaneille peruskoululaisille. Tavoitteena on ensisijaisesti edesauttaa vastasaapuneiden sosiaalistumista koulun kieleen ja koulun käytänteisiin – opetussuunnitelman perusteiden sanoin ”antaa oppilaille tarvittavat valmiudet suomen tai ruotsin kielessä ja tarpeelliset muut valmiudet esiopetukseen tai perusopetukseen siirtymistä varten”. Laajemmin tavoite on myös ”edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan”. Lisätavoitteena on ”tukea ja edistää oppilaiden oman äidinkielen hallintaa ja oman kulttuurin tuntemusta”.<sup>1</sup> Ensijaisien tavoitteiden osalta voidaan puhua yhteiskuntaan integroimisesta sopeuttamalla yksilöä vallitseviin oloihin ja siinä mielessä status quon säilyttämisestä.

---

<sup>1</sup> Opetushallitus 2015.

Valmistavan opetuksen toteutustapoja on erilaisia: opetusta varten voidaan perustaa erillinen valmistavan opetuksen kotiluokka tai sitä voidaan tarjota tukena yleisopetuksen ryhmässä. Näitä kahta eri tapaa voidaan myös yhdistellä. Kunnilla ja kouluilla on vapaus suunnitella valtiolta saamansa rahan käyttö, kunhan toiminnan voidaan osoittaa olevan tavoitteiden suuntaista.

Valmistavan opetuksen vaikuttavuutta on tarkasteltu alustavasti vuoden 2015 yhdeksäsluokkalaisten oppimistulosten yhteydessä,<sup>2</sup> ja ensimmäinen valtakunnallinen valmistavaan opetukseen kohdistuva oppimistulosarviointi valmistui syksyllä 2022.<sup>3</sup> Kielitaitoa voidaan arvioida eri tavoin, mutta tavoitteissa mainittua opetuksen mahdollisesti tuottamaa tasapainoisen kehityksen ja kotoutumisen toteutumista on vaikeampi mitata. Pitkittäistarkastelussa kotoutumisen astetta voi osittain päätellä esimerkiksi jatkokoulutukseen pääsystä ja työllistymisestä. Valmistavaa opetusta voidaan kuitenkin tarkastella myös siitä näkökulmasta, tuottaako opetus kuulumisen vai ulosjäämisen tai koulutussuunnittelun terminologiaa käyttäen inklusion vai eksklusion kokemuksia oppijoille.

Inklusion on sanottu olevan kaikkea koulutusta ohjaava keskeinen päämäärä. Termi *inklusiivinen opetus* on peräisin UNESCO:n Salamancan julistuksesta,<sup>4</sup> jossa se alkuun liittyy vammaisten henkilöiden oikeuteen päästä opetuksen piiriin tavallisissa koululuokissa. Julistus esittää oppimisen ihmisoikeutena ja koulun paikkana, joka yhdistää eikä segregoi. Tällaista painotusta voi kritisoida siitä, ettei se tunnista yhtä peruskoulutuksen perusfunktioita, joka on erotella oppilaat seuraaville asteille. Tämä koulun rooli on saattanut jopa voimistua viimeaikaisen yhteiskunnallisen kehityksen seurauksena.<sup>5</sup> Vaikka koulu paikkana yhdistää, koulutus instituutiona toimii myös segregaaation perusteena, halutaan sitä tai ei. Koulun integratiivinen tehtävä on tärkeä, mutta tavallisesti siinä on kyse lähinnä yhteiskuntajärjestelmään sopeuttamisesta. Salamancan julistusta on siksi myös pidetty moralismina ja idealistisena

2 Kuukka & Metsämuuronen 2016.

3 Venäläinen ym. 2022.

4 UNESCO 1994.

5 Esim. Antikainen ym. 2000, 147–151.

paremman yhteiskunnan toivotuksena, joka sisältää ristiriitaisuuksia ja joka tulee väistämättä tulkittua monin eri tavoin riippuen tulkitsijasta.<sup>6</sup> Kyse on myös näkökulmasta, jossa koulutuksellista valtaa käyttävä kohdistaa valokeilan jollain tavalla määrittelemäänsä joukkoon ja osoittaa sen muutostarpeen. Inklusiotoimia kohdistetaan niihin, joiden katsotaan olevan poikkeavia. Muun muassa kuurojen yhteisöt ovat vastustaneet tällaista puhetta ja kohteeksi joutumisen koulutuspolitiikkaa.<sup>7</sup>

Salamancan julistuksen jälkeen sekä meillä että muissa julistuksen hyväksyneissä maissa termi inklusiivinen opetus on yleistynyt myös maahanmuuttajien koulutukseen.<sup>8</sup> Kriittisesti ajatellen inklusiopuhe jo sinällään toiseuttaa kohteensa, koska ennen kuin voidaan sisällyttää joukkoon, on osoitettava siihen kuulumattomuus. Terminä inklusio on kuitenkin (pinnalta katsoen) positiivisesti latautunut ja siksi sitä käytetään mainoksena erilaisille opetusjärjestelyille. Esimerkiksi Opetushallituksen tiedotteessa<sup>9</sup> sanotaan valmistavaa opetusta järjestettävän joko ”inklusiivisena” tai ”ryhmämuotoisena”, ja samaa sanamuotoa on yleisesti käytetty kuntakohtaisessa tiedottamisessa.<sup>10</sup> Tällaisessa koulutussuunnittelun kielenkäytössä inklusiosta on tullut koulutuksen järjestämisen termi ja operatiivinen työkalu. Tässä yhteydessä vastapari inklusiivinen versus ryhmämuotoinen implikoi ajatuksen, että ryhmämuotoinen valmistava opetus olisi jotakin muuta kuin inklusiivista – toisin sanoen eksklusiivista ja poissulkevaa. Tällöin kansalaiskeskustelussa ja myös koulutussuunnittelussa inklusio yksinkertaistuu ’yhteisen tilan’ synonyymiksi.

Onko inklusio sitten yhtä kuin yhteinen fyysinen tila, vai voiko inklusion tavoitteena oleva yhteiskunnallinen integraatio toteutua, vaikka ryhmät työskentelisivät osan ajasta eri tiloissa? Fyysisen tilan valinnalla voidaan epäilemättä myös osoittaa hierarkioita. Eristämisen ja ulos sulkemisen kokemus toteutuu, jos ryhmälle ei osoiteta työtilaa samoin

6 Magnússon 2019.

7 Tapio & Takkinen 2012.

8 Näin on käynyt kaikilla koulutusasteilla, myös aikuiskoulutuksessa. Esim. Fejes & Dahlstedt 2017.

9 Opetushallitus 2017.

10 Ks. myös Pyykkö 2017.

edellytyksin kuin kaikille muille ryhmille, vaan työtä joudutaan tekemään luokkatilaksi sopimattomissa oloissa: ahtaasti, kellarikerroksessa tai varastomaisessa ikkunattomassa huoneessa. Näitäkin esimerkkejä on ollut luettavana suomi toisena kielenä -opettajien ja valmistavan opetuksen opettajien sosiaalisen median foorumeilta viime vuosina. Enemmän on kuitenkin esimerkkejä kouluista, joissa valmistavan opetuksen tai kielellisesti tuetun nivelopetuksen käyttöön on osoitettu asianmukainen, valoisa luokkahuone. Kielitietoisten tilojen tutkimus muistuttaa siitä, että myös koulun julkiset, yhteiset tilat voidaan konkreettisesti merkitä monikieliseksi näkyvin kyltein ja kuvataideteoksien.<sup>11</sup> Oman äidinkielen näkyminen koulun kielimaisemassa on pieni mutta konkreettinen teko turvallisuudentunteen lisäämiseen. Fyysinen toimintaympäristö on olennainen osa koulutyötä, mutta sitäkin tärkeämpi on sosiaalinen ympäristö. Koulussa ja koulutyössä sosiaaliset suhteet ovat merkittävämpi viihtymistä luova muuttuja kuin työskentelyn ulkoiset puitteet. Vastasaapuneiden näkökulmasta keskeisimpiä tekijöitä ovat pätevät ja tunnetaitoiset opettajat, koulunkäynninohjaajat ja monikieliset ohjaajat sekä vertaisryhmä, johon liittyminen on mahdollista.

Ruotsalainen keskustelu on joiltain osin samakaltaista kuin suomalainen. Kontekstin samankaltaisuudesta saa hyvin kuvan lukemalla Tukholman yliopiston tutkijoiden, Christina Hedmanin ja Ulrika Magnussonin<sup>12</sup> artikkelin, jossa yhtenä tutkimuskysymyksenä on kuvata ruotsalaisen valmistavan opetuksen toteutunut opetussuunnitelma luokkahuone-etnografian avulla. Kuvattu aamurutiini vaikuttaa tutulta: samankaltaisia nähtiin Vastaantulo-hankkeen kenttäkouluissa ja yksi malli raportoidaan tässä teoksessa luvussa *Käytännön kielipedagogiikka: Luokan aamurutiinit valmistavassa opetuksessa*. Vaikka ruotsalaisella valmistavalla opetuksella ei ole valtakunnallista opetussuunnitelmaa, opettajien valikoimat sisällöt ovat rinnakkaisia ja samantapaisia kuin suomalaisessa valmistavassa opetuksessa, jossa edetään valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan. Opettajat kiinnittävät opetuksen

11 Esim. Dressler 2015.

12 Hedman & Magnusson 2021.



arjen konteksteihin ja autenttisiin tekstitapahtumiin sekä motivoivat oppilaitaan vaihtamalla kielen oppikirjan tekstejä teemaltaan sellaisiksi, jotka motivoivat oppilaita, sekä pelillistämällä osia oppitunneista.<sup>13</sup> Tunntien rytmiiä mukautettiin oppilaiden kielen prosessoinnin tahdin mukaiseksi, ja ajan ottamiseen kehoitettiin myös eksplisiittisesti. Oppilaita neuvottiin konkreettisesti luokkahuonevuorovaikutuksen vuoronvaihtorakenteeseen. Oman äidinkielen ilmauksia otettiin keskusteluun mukaan ”mausteeksi”, samaa kieltä puhuvat oppilaat saattoivat tehdä tehtäviä keskustellen oppitunnin aikana omalla kielellään,<sup>14</sup> ja oman äidinkielen oppitunneilla äidinkieli ja sen osaaminen oli erityisen arvostettua. Vaikka ruotsi oli kyseenalaistamaton koulukieli, monikieliset resurssit tunnistettiin ja monikielisyys oli jaettu kokemus. Voidaan siis todeta, että valmistavasta opetuksesta puhuttaessa ruotsalainen koulu vertautuu melko vaivattomasti suomalaiseen kouluun.

Myös suomalaiskontekstissa voidaan pitää relevanttina kritiikkiä, jota muiden muassa ruotsalaistutkija Jenny Nilsson Folke<sup>15</sup> on esittänyt inklusion nimellä kulkevasta yleisopetuksen ryhmässä opiskelusta. Hänen tutkimuksensa mukaansa yleisopetuksen ryhmään siirtäminen voi tuottaa vastasaapuneelle poissulkemisen ja ulkopuolisuuden kokemuksia. Kuten meillä, myös Ruotsissa valmistavan opetuksen rakenteet ovat alttiita nopeillekin muutoksille, ja eri koulupiireissä ratkaisut voivat olla keskenään erilaisia.<sup>16</sup> – On monia hyvä ratkaisuja toteuttaa integroitumispolku. Opiskelun aloittaminen pienryhmässä voi olla niin oppilaiden kuin opettajienkin kannalta optimaalinen ratkaisu silloin, kun ryhmän toiminta nivoutuu tiiviisti muuhun kouluyhteisöön. Tätä edesauttaisi valmistavan ryhmän näkeminen täysivaltaisena luokkamuotona, johon myös yleisopetuksen oppilaat voisivat välillä integroitua.

On epäilty, että positiivisia miellelyhtymiä kaiuttavaa inklusiota voidaan käyttää kunnissa säästöpolitiikan peitenimenä. Säästötoimi se onkin, jos pienryhmäopiskelu koulutetun opettajan johdolla vaihdetaan

13 Esim Ratilainen luvussa 5 tässä teoksessa.

14 Vrt. Piippo & Lankinen luvussa 10 tässä teoksessa.

15 Nilsson Folke 2015.

16 Esim. Hedman & Magnusson 2021a.

yleisopetukseen suurryhmässä, jossa oppilaan lisätukena on satunnaisesti paikalla oleva koulunkäynninohjaaja. Jos kuitenkin suora yleisopetukseen sijoittaminen resursoidaan hyvin, sen vastaansanomaton positiivinen mahdollisuus on nopeampi ikätasoiseen vertaisryhmään sosiaalistuminen. Tästäkin on suomalaisissa kouluissa kokemusta. Sosiaalistumisen perusedellytyksenä on emotionaalisesti turvallinen luokkayhteisö.

Koulutuspolitiikka on aina olennaiselta osaltaan keskustelua rahan käytöstä ja kaikki koulutusratkaisut ovat osa yhteistä päätöksentekoa. Maahanmuuttajien koulutukseen liittyvät ratkaisut ovat poliittisesti erityisen herkkiä. Yhtäältä yhteiskunnassamme ylläpidetään voimakasta diskurssia koulutuksen maailmaa pelastavasta luonteesta. Tähän liittyen myös opettajuutta pidetään edelleen kutsumusammattina, joka sopii sosiaalisesta vastuullisuudesta motivoituville ihmistyypeille. Toisaalta ratkaisut pelkistyvät viime kädessä koulutusmäärärahojen äärellä käydyiksi poliittisiksi kädenväännöiksi.

Poliittisten intohimojen suuntautumisesta uusien suomalaisten koulutusratkaisuihin käy lisäesimerkiksi oman äidinkielen opetuksen aseman parantamisen vaikeus. Vuonna 1994 opetussuunnitelman perusteisiin sisällytettiin oman äidinkielen opetus osaksi tuntikehystä, mutta jo vuoden 2004 perusteissa oppiaine muuttui perusopetusta täydentäväksi opetuksesi, eli käytännössä vapaaehtoiseksi tukiaineeksi. Muutos perustui perusopetuslain 12§:n uuteen tulkintaan ja ristiriitaiseen toteamukseen opetuksen rahoituspohjan muuttumisesta.<sup>17</sup> Siirto merkitsi statuksen laskua. Kun vapaaehtoista opetusta ei tarvitse arvioida, se riittää viestimään kouluyhteisölle, että kyse ei ole ”oikeasta” oppiaineesta. Oppiaineen asemaa ei saatu seuraavalla opetussuunnitelmakerroksella korjattua, vaikka oman äidinkielen opetuksen tärkeys voidaan perustella sekä yhteiskunnallisella että subjektiivisella hyvällä. Tutkimustieto osoittaa, että oman äidinkielen hyvä osaaminen näkyy monikielisten oppilaiden parempana yleisenä koulumenestyksenä ja vahvistaa yksilön tasapainoista identiteettikehitystä.<sup>18</sup> Lisäksi se olisi merkittävä kontribuuti-

17 Latomaa 2007, 335–338.

18 Thomas & Collier 1997; Cummins 2000; Ganuza & Hedman 2018; 2019; Hedman & Magnusson 2021b; Wedin 2020.

tio suomalaisten kansalliseen kielivarantoon, jonka yksipuolistumisesta on laajasti oltu huolissaan.<sup>19</sup> Rationaalisista argumenteista huolimatta on viime vuosina kuitenkin ollut vaikea perustella päättäjille, että oma äidinkieli tarvitsee tilan tuntikehyksestä. Syynä näyttää olevan tunneargumentteihin ja asenteisiin pohjaava politisoitunut puhe, joka vastustaa käytänteiden korjaamista tutkimustulosten perusteella. Viime kädessä oman äidinkielen opetuksen aseman parantamiseen tarvitaan poliittinen päätös.

Koulun monikielisyyden tutkijan roolina on nostaa yhteiskunnalliseen keskusteluun perusteltuja näkökulmia, joita demokraattinen järjestelmä voi valita päätöksentekonsa tueksi. Tämä teos on yksi puheenvuoro tässä kokonaisuudessa. Lisää tutkimusta tarvitaan uuden kielen oppimisesta eri ikäkausina sekä äidinkielten ja niiden kouluopetuksen mahdollisuuksista ja merkityksistä monikielisen yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan elämän eri alueilla.

## Lähteet

- Antikainen, Ari & Risto Rinne & Leena Koski (2000) *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Cummins, Jim (2000) *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dressler, Roswita (2015) Signgeist: Promoting bilingualism through the linguistic landscape of school signage. *International Journal of Multilingualism* 12:1, 128–145.
- Fejes, Andreas & Magnus Dahlstedt (2017) Popular education, migration and a discourse of inclusion. *Studies in the Education of Adults* 49:2, 214–227.
- Ganuza, Natalia & Christina Hedman (2018) Modersmålsundervisning, läsförståelse och betyg: Modersmålsundervisningens roll för elevernas skolresultat. *Nordand* 13:1, 4–22.
- Ganuza, Natalia & Christina Hedman (2019) The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Somali–Swedish bilinguals. *Applied Linguistics* 40:1, 108–131.
- Hedman, Christina & Ulrika Magnusson (2021a) Introductory classes for newcomer primary school students in Sweden: Pedagogical principles and emotional understanding. *Multicultural Education Review* 13:1, 85–105.
- Hedman, Christina & Ulrika Magnusson (2021b) Constructing success and hope among migrant students and families. A mother tongue teacher's didactic narratives. *Language & Communication* 77, 93–105.
- Kuukka, Katri & Jari Metsämuuronen (2016) *Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015*. Julkaisut 13:2016. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

19 Pyykkö 2017; Vaarala ym. 2021.

- Latomaa, Sirkku (2007) Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – Opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. Teoksessa Minna-Riitta Luukka & Sari Pöyhönen (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 317–368. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3304-3> (haettu 23.2.2023).
- Magnússon, Gunnlaugur (2019) An amalgam of ideals – Images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education* 23:7–8, 677–690.
- Nilsson Folke, Jenny (2015) Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering? Elevröster om övergången från förberedelseklass till ordinarie klasser. Teoksessa Nihad Bunar (toim.) *Nyanlända och lärande*. Tukholma: Natur och Kultur, 37–80.
- Opetushallitus (2015) *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. Opetushallituksen määräys 57/011/2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2017) *Perusopetukseen valmistava opetus*. Esitemateriaali. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen-valmistava-opetus.pdf> (haettu 12.2.2023).
- Pyykkö, Riitta (2017) *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaranon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8> (haettu 17.12.2021).
- Tapio, Elina & Ritva Takkinen (2012) When one of your languages is not recognized as a language at all. Teoksessa Jan Blommaert, Sirpa Leppänen, Päivi Pahta & Tiina Räisänen (toim.) *Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 284–308.
- Thomas, Wayne & Virginia Collier (1997) *School effectiveness for language minority students*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- UNESCO (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Pariisi: UNESCO Publishing.
- Vaarala, Heidi & Sanna Riuttanen & Erja Kyckling & Susanne Karppinen (2021) *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Venäläinen, Salla & Tanja Laimi & Saana Seppälä & Taneli Vuojus & Mikko Viitala & Maria Ahlholm & Sirkku Latomaa & Karita Mård-Miettinen & Markku Nirkkonen & Mari Huhtanen & Jari Metsämuuronen (2022) *Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia. Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi*. Julkaisut 19:2022. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Wedin, Åsa (2020) Negotiating identities through multilingual writing: Local school policy that opens up spaces for students' diverse languages. *Linguistics and Education* 55, 1–8.

# Kirjoittajat

- Maria Ahlholm**, FT, on suomen kielen, erityisesti soveltavan kielentutkimuksen dosentti. Hän työskentelee Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa vanhempana yliopistonlehtorina. Hän tutkii kehittyvää suomen kielen taitoa ja kielellistä sosialisatiota.
- Jenni Alisaari**, KT, on suomen kielen dosentti, joka työskentelee Tukholman yliopistossa suomen kielen yliopistonlehtorina ja Turun yliopiston INVEST-tutkimuskeskuksessa erikoistutkijana. Hän tutkii monikielisten oppilaiden osallisuutta ja oppimistuloksia sekä monikielisiä oppilaita opettavien opettajien orientaatioita, tietoja ja käytänteitä.
- Miina Gustafsson**, FM, työskentelee lukutaito-opettajana Stadin osaamiskeskuksessa. Gustafsson on kiinnostunut luokkahuonevuorovaikutuksesta, erityisesti oppilaiden vertaisuorovaikutuksesta ja kielenoppimisen mahdollisuuksista siinä.
- Raisa Harju-Autti**, FT, työskentelee (ma.) yliopisto-opettajana Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa. Hänen tutkimusaiheitaan ovat muun muassa kieltenopetus, koulun opetuskielen oppimisen tuki sekä opettajankoulutus kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisessa Suomessa.
- Maija Jonkka**, KM, työskentelee luokan- ja suomen kielen opettajana helsinkiläisessä peruskoulussa. Hän on kiinnostunut eri oppiaineiden kielitieteisistä käytänteistä ja oppiaineiden kielenkäyttötapoihin sosiaalistumisesta.
- Ulla Karvonen**, KT, työskentelee äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan yliopistonlehtorina (ma.) Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Karvonen on tutkinut luokkahuonevuorovaikutusta, erityisesti koskettamista sekä tekstien käyttämistä opetustilanteissa.
- Niina Kekki**, FM työskentelee projekti- ja väitöskirjatutkijana Turun yliopistossa. Hän tarkastelee väitöstutkimuksessaan edistyneiden suomenoppijoiden kielenoppimista.
- Ninni Lankinen**, FM on väitöskirjatutkija Helsingin yliopistossa. Hänen tutkimuksensa koskee maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutusvalintoja peruskoulun jälkeen sekä koulujen monikielisiä ja kielitieteisiä käytänteitä.
- Sirkku Latomaa**, FM, työskentelee suomen kielen lehtorina Tampereen yliopistossa. Hän on tutkinut muun muassa kielikoulutuspolitiikkaa, kielen tilastointia, vähemmistöjen kielellisiä oikeuksia sekä monikielisuuden ilmenemismuotoja eri konteksteissa.
- Niina Lilja** on asiantuntijaviestinnän professori Tampereen yliopistossa. Hän on tutkimuksessaan kiinnostunut kielenkäytön ja oppimisen kehollisuudesta ja materiaalisuudesta.
- Sanna Markkanen**, FM, työskentelee suomenopettajana ja lukutaito-opettajana Porvoon kansalaisopistossa. Hän on ollut mukana kehittämässä aikuisten lukutaito-opetuksen menetelmiä, materiaaleja sekä lähtötasoarviointia.

- Irina Piippo**, FT, on yleisen kielitieteen dosentti, joka työskentelee Suomen Lähi-idän instituutin johtajana Beirutissa. Hän tutkii arabian kielen sosiolingvistiikkaa sekä kielellistä sosiaalistumista monikielisisä konteksteissa.
- Päivi Portaankorva-Koivisto**, FT ja dosentti alanaan matematiikan opettajien ammatillinen kehittyminen, työskentelee matematiikan didaktiikan yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Hän tutkii matematiikan opetusta eri näkökulmista. Eräs näistä on kielitietoinen matematiikan opetus.
- Silja Rajamäki**, KM, on pro gradu -työssään perehtynyt valmistavan opetuksen matematiikantuntien monikielisiin käytänteisiin.
- Anni Ratilainen**, KM, työskentelee suomen kielen opettajana alakoulussa. Hän hyödyntää opetuksessaan paljon toiminnallisuutta ja pelipedagogiikkaa.
- Elisa Repo**, FT, työskentelee Opetushallituksen lähettämänä Suomen kielen ja kulttuurin lehtorina Pekingin yliopistossa. Hän tutkii koulun kielitietoisuutta ja lisääntyvän kielellisen moninaisuuden tukemista koulutusjärjestelmän eri tasoilla.
- Anna-Leena Riitaoja**, FT ja dosentti alanaan opettajuus ja koulutus moninaisessa yhteiskunnassa, työskentelee yleisdidaktiikan yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Hänen monitieteinen tutkimuksensa käsittelee toiseuden, osallisuuden ja yhdenvertaisuuden kysymyksiä yhteiskunnassa, koulutuksessa sekä sosiaalipalveluissa.
- Marja Salerto**, KM, TaM, työskentelee luokanopettajana Itä-Helsingissä ja väitöskirjatutkijana Helsingin yliopistossa. Väitöstutkimuksessaan hän tarkastelee kuvallista työskentelyä osana multimodaalista merkitysten rakentamista alakoulun monikielisessä luokassa.
- Salla-Maaria Suuriniemi**, FM, työskentelee yliopisto-opettajana ja väitöskirjatutkijana Helsingin yliopistossa. Väitöstutkimuksessaan hän tarkastelee suomalaisten opettajien kieliorientaatioita ja kielipoliittista toimijuutta monikielistyvissä kouluissa.
- Heli Vigren**, KM, työskentelee kielellisesti tuetun opetuksen opettajana Turussa. Väitöstutkimuksessaan hän tutkii kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista opettajuutta.