

Kalliokoski, J., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2015. *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015 / n:o 8. 52–71.*

Niina Lilja¹ & Heidi Vaarala²

Tampereen yliopisto¹, Jyväskylän yliopisto²

”Ottakaa tämä edelleen kielikoulutuksena” Lukioon valmistavan koulutuksen ja aikuisten perusopetuksen opettajat ja opiskelijat koulutusten tavoitteita erittelemässä

This article examines how teachers and students in 1) preparatory training for upper secondary school and in 2) basic education for adults (comprehensive school) talk about the objectives of these forms of education. More specifically, the analysis focuses on the talk about *language* and *language learning* as part of educational objectives. The data come from two ethnographic research projects and consist of video recording of classroom interaction and interviews. The main method of analysis is membership categorization analysis (see Baker 1997, 2002; Nikander 2010, 2012). The focus is thus on the categories that come up in the talk about learning objectives related to language and language learning. The observations made in the analysis show that there is a high level of linguistic awareness amongst teachers of different subject contents. Therefore, the findings challenge the perception that subject teachers would focus exclusively on content.

Keywords: preparatory education, membership categorization, immigrants, Finnish as a second language

Asiasanat: valmistava koulutus, jäsenkategoria-analyysi, kielitietoinen opettaja, kielinoppija, suomi toisena kielenä

1 Johdanto

Kielen ja sisältöjen samanaikaisen oppimisen kysymykset ovat oppimisen tutkijoiden kasvavan kiinnostuksen kohteena. Ihmiset liikkuvat globaalisti koko ajan enemmän eri syistä: Turvapaikanhakijoita on maailmassa tällä hetkellä enemmän kuin koskaan. Työn, koulutuksen tai perhesuhteiden takia maasta toiseen muuttavien ihmisten määrä lisääntyy jatkuvasti. Näin ollen myös eri oppiainesisältöjä toisella kielellä opiskelevia kielenkäyttäjiä on maailmanlaajuisesti koko ajan enemmän, ja tutkimuksessa on syytä kiinnittää huomiota siihen, mitä akateemisten sisältöjen oppiminen toisella kielellä tarkoittaa (ks. Leung 2014; Cummins 2014; Nikula tässä julkaisussa).

Suomessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja opiskelijoiden määrä on kasvanut viime vuosina tasaisesti. Haasteeksi on nähty se, että peruskoulutuksen jälkeisessä koulutuksessa maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita on suhteessa vähemmän kuin kantaväestöön kuuluvia. Valtion kotouttamisohjelmassa vuosille 2012–2015 tavoitteeksi onkin asetettu sellaisten ratkaisujen kehittäminen, jotka vähentävät tätä koulutuksellista eriarvoisuutta (ks. Valtio 2012).

Koulutuksellista tasa-arvoa on lähdetty tavoittelemaan monien maahanmuuttajille tarkoitettujen valmistavien koulutusten kautta. On esimerkiksi ammatilliseen koulutukseen valmistava koulutus (MAVA) ja perusopetukseen valmistava koulutus (PEVA). Tuorein valmistava koulutus valmistaa lukioon (LUVA). Tämän LUVA-koulutuksen opetussuunnitelman perusteet kirjoitettiin keväällä 2014 (ks. Luva 2014). Keväällä 2015 Opetushallitus hyväksyi Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (ks. Aikuiset 2015). Aikuisten perusopetus koskettaa erityisesti sellaisia maahanmuuttajanuoria, jotka asettuvat Suomeen peruskoulun päättövaiheessa eli noin 15-vuotiaina tai vanhempina.

Tässä artikkelissa analysoimme, miten näiden uusimpien koulutusratkaisujen aktiiviset toimijat, eli opettajat ja opiskelijat, puhuvat koulutusten tavoitteista. Keskitymme analysoimaan erityisesti sitä, millaisen aseman *kieli* ja *kielenoppiminen* näissä tavoitteissa saavat. Opettajien ja oppilaiden puheessa rakentuvaa ymmärrystä kielestä, kielenoppimisesta ja kielen ja sisältöjen samanaikaisesta oppimisesta on tärkeä analysoida, koska he toteuttavat opetussuunnitelmiin kirjattuja tavoitteita konkreettisesti toiminnassaan. On selvää, että opettajan käsitykset kielestä, kielen osaamisesta ja kielen oppimisesta vaikuttavat hänen pedagogisiinsa ratkaisuihinsa (ks. Dufva 2003; Bas-turkmen 2012). Toisaalta myös oppilaiden näkemykset ovat relevantteja, sillä mikään opetussuunnitelmiin kirjattu tavoite ei voi toteutua ilman heitä. (Ks. myös Bovellan 2014.)

Opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä kielestä ja kielenoppimisesta on tutkittu paljon erityisesti vieraan kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyen (ks. esim. Aro 2009; Barcelos & Kalaja 2011; Kalaja 2015). Opettajien ja oppilaiden näkemyksiä kielten

ja sisältöjen asemasta eri oppiainesisältöjen oppimisessa ja opetuksessa on kuitenkin analysoitu vähemmän (ks. kuitenkin esim. Tan 2011). Virta (2008) on eritellyt valmiiden ja valmistumassa olevien historian opettajien sekä oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä monikulttuuristen luokkien historian sisältöjen opetuksesta. Näissä korostuivat kieleen liittyvät kysymykset niin opettamisen kuin oppimisenkin näkökulmasta. Bovellan (2014) on väitöskirjassaan analysoinut, millaisia käsityksiä kielen ja sisältöjen oppimisesta CLIL-opettajilla¹ on ja miten nämä nousevat esiin heidän puhuessaan oppimateriaaleista. Bovellanin mukaan opettajien näkemykset kielestä vaikuttavat kaksijakoisilta. He näkevät kielen toisaalta järjestelmänä, joka on kokoelma sanoja, jota kielioppi jäsentää. Toisaalta heidän näkemyksissään korostuu myös kielen kommunikaatioluonne: kielen kautta on mahdollista toimia ja rakentaa yhteistä ymmärrystä opittavasta asiasta. Opettajien näkökulman analysointi on ollut CLIL-tutkimuksessa vähäistä ennen Bovellanin (2014) aihetta käsittelevää väitöskirjaa. Suomessa maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettavien opettajien näkemyksiä kielen ja sisältöjen rooleista ja suhteista opetuksessa ja oppimisessa ei Virran tutkimuksia lukuun ottamatta ole laajemmin analysoitu. Tavoitteenamme on osaltamme täyttää tätä tutkimuksellista aukkoa.

Tutkimuksemme aineisto on peräisin kouluista, joissa suomea toisena kielenä (S2) käyttävät oppilaat opiskelevat eri oppiainesisältöjä. Tällainen oppimistilanne on jossain määrin samanlainen kuin CLIL-opetus, joka Suomessa tarkoittaa yleensä englanninkielistä eri oppiainesisältöjen opetusta. Olennainen ero on kuitenkin siinä, että S2-opiskelijat käyttävät suomea myös koulun ulkopuolisissa ympäristöissä, kun taas CLIL-opetuksessa ympäristön kieli on eri kuin opetuksen kieli. Tutkimusta siitä, millaisia haasteita suomea toisena kielenään käyttävät oppilaat kohtaavat esimerkiksi historian tai biologian oppiainesisältöjä opiskellessaan, on vielä vähän (ks. kuitenkin esim. Saario 2012; Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014). Saario (2012) on väitöskirjassaan keskittynyt analysoimaan maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kohtaamia kieleen liittyviä oppimisen haasteita yhteiskuntaopin tunneilla. Hänen analyysinsä osoittaa esimerkiksi sen, että yhteiskuntaopin kirjoissa sanasto on hyvin kertaluonteista. Kun sanat eivät toistu luettavissa teksteissä, niiden ymmärtäminen ja mieleen painaminen on haasteellista. Yhteiskuntaoppia oppiaineena luonnehtii Saarion (2012) mukaan myös runsas erilaisten vaikeasti konkretisoitavissa olevien käsitteiden määrä (esim. *hallitus, työttömyys*), ja saman voisi kuvitella olevan tilanne myös monien muiden reaaliaineiden osalta (esim. biologia ja historia). Lisäksi Saario havaitsi, että oppituntivuorovaikutuksessa maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille tarjoutuu vain harvoin mahdollisuuksia osallistumiseen. Tässä tutkimuksessa analysoimme

1 CLIL-lyhenne tulee sanoista "Content and Language Integrated Learning".

esimerkit nostavat esiin näkökulmia siihen, millaisia haasteita opettajat ja opiskelijat kohtaavat, kun S2-opiskelijat opiskelevat esimerkiksi biologiaa suomeksi.

2 Aineisto ja menetelmät

Aineistomme on peräisin kahdesta käynnissä olevasta etnografisesta tutkimusprojektista: näistä ensimmäistä on tehty seuraamalla ja haastatteleamalla kahden vuoden ajan aikuisten perusopetukseen osallistuvan maahanmuuttajanuorista koostuvan ryhmän opiskelijoita ja toista haastatteleamalla toistuvasti yhden lukioon valmistavaa koulutusta tarjoavan oppilaitoksen rehtoreita, opettajakuntaa ja opiskelijoita. Molempien projektien aineisto on laaja; tässä käytämme erityisesti haastatteluaineistoja sekä videonauhoituksia luokkahuonevuorovaikutuksesta. Olemme valinneet näistä aineistoista tarkemman analyysin kohteeksi kohdat, joissa osallistujat puhuvat koulutusten tavoitteista ja erityisesti kielestä näihin tavoitteisiin liittyen. Analyysimme ei siis anna kattavaa kuvaa tavoitteiden käsittelystä läpi koko aineistojen, vaan se fokuoittuu kohtiin, joissa kieli ja kielen oppiminen on erityisen huomion kohteena. Pidämme tällaista rajausta tarkoituksenmukaisena, koska tavoitteenamme on päästä erittelemään nimenomaan sitä, miten opettajat ja opiskelijat itse omassa puheessaan jäsentävät sitä, mitä kieli, kielenoppiminen ja kielten ja sisältöjen samanaikainen oppiminen tarkoittaa.

Koska käyttämämme aineisto on peräisin kahdesta eri tutkimusprojektista, on tarpeen sanoa muutama sana näistä projekteista. Aikuisten perusopetusryhmää seuraamalla kerätty aineisto liittyy pitkittäiseen tutkimusprojektiin, jonka päätavoitteena on analysoida sitä, miten maahanmuuttajanuoret oppivat suomea peruskoulun oppiaineita opiskellessaan (ks. Lilja 2014). Tutkimus on etnografinen otteeltaan: tutkija on osallistunut tutkittavan opiskelijaryhmän oppitunneille peruskoulussa säännöllisesti kahden lukuvuoden ajan ja videonauhoittanut luokkahuonevuorovaikutusta sekä haastatellut opiskelijoita useamman kerran. Tutkimukseen osallistuvassa ryhmässä oli alun perin 21 opiskelijaa, joista suurin osa on muuttanut Suomeen perusopetuksen päättövaiheessa eli noin 15-vuotiaina tai vanhempina. Ennen peruskoulun aloittamista he ovat opiskelleet muutaman vuoden ajan erilaisilla suomen kielen kursseilla.

LUVA-projektissa (Vaarala, Lilja & Pöyhönen 2014) päätavoitteena on selvittää sitä, miten lukioon valmistavan koulutuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat käytännön opetustyötä, millaiseen oppijan oppimispolkuun koulutus sijoittuu ja mitä opiskelijat kokevat oppineensa vuoden aikana. Aineistoa on tähän mennessä kerätty haastatteleamalla koulutusta järjestävän oppilaitoksen rehtoreita, opettajia, oppilaan-ohjaajaa ja opiskelijoita yhteensä noin kymmenen tuntia koulutuksen alku- ja loppuvaiheessa. LUVA-ryhmässä aloitti syksyllä 2014 kaiken kaikkiaan seitsemäntoista opis-

kelijaa. Haastatteluihin valikoituneet opiskelijat olivat eri-ikäisiä (17–42-vuotiaita), ja he muodostivat koulutus- ja maahanmuuttotaustoiltaan hyvin heterogeenisen joukon.

Tässä käyttämämme aineistot ovat vuorovaikutusaineistoja, jotka ovat peräisin luokkahuoneesta sekä tutkittavien haastatteluista. Näemme niin luokkahuoneen kuin haastattelutkin ensisijaisesti vuorovaikutustilanteina ja pyrimme myös analysoimaan niitä sellaisina: ne ovat osa tutkittavaa todellisuutta, jota niissä samanaikaisesti myös rakennetaan (ks. esim. Alasuutari 1995). Esimerkiksi haastatteluvuorovaikutuksen analyysissä pidämme haastattelijan toimintaa yhtä olennaisena kuin haastateltavan puheetta. Emme siis ole kiinnostuneita ainoastaan siitä, mitä haastateltava puhuu, vaan ennen kaikkea siitä, miten haastattelijat ja haastateltavat yhdessä rakentavat ymmärrystä puheena olevista teemoista. Tässä yhteydessä on tärkeää huomata vielä se, että kieleen liittyvien tavoitteiden analysointi ei ole sellainen teema, jonka analyysi olisi ollut kummankaan tässä esitetyn tutkimusprojektin ensisijaisena tavoitteena. Sen sijaan tavoitteisiin ja erityisesti kieleen ja kielenoppimiseen liittyvä puhe kiinnitti huomiomme aineiston alustavan analyysin yhteydessä, koska se nousee toistuvasti esiin molemmissa aineistoissa ja näyttää olevan niin opettajien kuin opiskelijoidenkin näkökulmasta olennainen teema.

Käytämme vuorovaikutusaineistojemme analyysissä apuna jäsenkategoria-analyysia (ks. esim. Baker 1997, 2002; Nikander 2010, 2012; Jokinen, Juhila & Suoninen 2012). Jäsenkategoria-analyysi on peruslähtökohdiltaan samankaltainen analyysimenetelmä kuin keskusteluanalyysi: kiinnostuksen kohteena on se, miten ihmiset arkipäivän tilanteissa tekevät toiminnastaan ymmärrettävää toisilleen. Keskeinen ero näiden menetelmien välillä liittyy analyysin fokukseen: keskusteluanalyysissä kiinnostus on ensisijaisesti toiminnan sekventiaalisessa rakentumisessa, kun taas jäsenkategoria-analyysissä kiinnostus kohdistuu ennen kaikkea siihen, miten ihmiset kategorisoivat puheessaan erilaisia asioita ja tilanteita. Ihmisiin liittyvät kategoriat sekä näihin kategorioihin yhdistämämme merkitykset sekä se, millaista toimintaa pidämme niille tunnusomaisena, kertoo siitä, millä tavalla jäsenämme kulttuurista todellisuuttamme. Kategorioihin on varastoituneena kulttuurista tietoa, jota kategorioista puhuttaessa saatetaan joko ylläpitää tai vastustaa. (Nikander 2010, 2012; Jokinen, Juhila & Suoninen 2012.)

Jäsenkategoria-analyysi on aineistovetoinen analyysimenetelmä, ja tavoitteena on päästä käsiksi siihen, *miten* aineiston osallistujat itse kuvaavat ja kategorisoivat aineistossa keskeisiä teemoja (Nikander 2010; Jokinen, Juhila & Suoninen 2012). Se on siis sopiva menetelmä tässä analyysissä, jonka keskeisenä tavoitteena on eritellä, *miten* kielestä ja kielenoppimisesta puhutaan tavoitteiden asettelun yhteydessä: millaisia kategoriointeja näistä puhuttaessa nousee esiin ja miten nämä vuorovaikutuksellisesti rakentuvat?

3 Analyysi

Analyyssissämme nostamme havaintoja siitä, miten aineistomme opettajien haastattelussa sekä luokkahuonevuorovaikutuksessa tavoitteista puhuttaessa puhutaan kielestä ja kielenoppimisesta. Analyysimme jakautuu kolmeen osaan. Ensimmäisessä osassa nostamme esiin havainnon siitä, että opettajien puheessa kielen oppiminen määrittyy ennen kaikkia sanojen oppimiseksi ja oppiaineen kieli käsitteiksi. Toisessa osassa erittelemme opettajien puhetta kielenoppimisen jatkumoluonteesta. Kolmannessa osassa nostamme vielä esiin sen, miten kiinteästi kielenoppijan ja maahanmuuttajan (toisen) kategoriat liittyvät toisiinsa erityisesti oppijoiden puheessa ja millaisia seurauksia tällä mahdollisesti on.

3.1 Oppijat kielenoppijaina, kieli sanastona, oppiaineen kieli käsitteinä

Jäsenkategoria-analyysin näkökulmasta kiinnostavaa on se, miten ja mitä tarkoituksia varten ihmiset tuottavat tunnistettavia ja kulttuurisesti jaettavia kuvauksia ja kategorialintoja (Nikander 2010: 243). Aloitamme analyysimme tarkastelemalla lukion valmistavassa koulutuksessa toimivan biologian ja maantiedon opettajan haastattelupuhetta. Vaikka haastatteluaineistoon sisältyy useamman opettajan haastatteluja, artikkeliin on valittu otteita juuri tämän opettajan puheesta, koska ne edustavat aineistossa yleisiä teemoja hyvin ja ovat relevantissa suhteessa tutkimuksemme tavoitteisiin. Esimerkissä 1 haastattelijä kysyy tältä opettajalta biologian kurssin tavoitteista. Vastauksessaan opettaja kertoo, että tavoitteena on syventää opiskelijoiden peruskoulutietoa biologiasta ja ohjata heitä lukio-opintoihin. Sen jälkeen hän siirtyy puhumaan kielestä ja erityisesti käsitteistä.

Esimerkki 1².

- 01 HH: totaa (.) mm minkälaisii tavotteita
 02 jos sä nyt ajattelet vähä sitä et (.)
 03 no se on tulossa siellä se jaksossa
 04 se kurssi niin (1.0) niin tota minkälaisii tavotteita
 05 sä niinku ajattelet et sä haluaisit siinä?
 06 Ope: no pohjustaa näitä ihmisiä niihin lukio-opintoihin
 07 omista (.) omien oppiaineitteni kohdalta et syventää heidän (.)
 08 parantaa heidän peruskoulutietojansa ja (.)

2 Olemme litteroineet esimerkit melko karkeasti. Alle sekunnin mittaiset tauot on merkitty sulkeissa olevalla pisteellä (.) ja tätä pidempien taukojen pituus numeroin. Päällekkäispuhunnan alku ilmoitetaan hakasulkein, painotukset isoilla kirjaimilla ja alleviivauksilla ja puheen hidastaminen ulospäin osoittavilla nuolilla (< >) ja nopeuttaminen sisäänpäin osoittavilla nuolilla (> <). Hiljainen puhe on osoitettu puhetta ympäröivillä astemerkeillä °.

- 09 ja ohjata heitä sit siihen mitä se lukiossa opiskelu on
 10 HH: joo joo
 11 Ope: eli siellähän on olennaista se käsitteistö.
 12 HH: yhy
 13 Ope: niin sen sen läpikäyminen jollain mielekkäällä tavalla (.)
 14 eri- erilaisin tavoin se täytyy käydä
 15 et ei se voi olla mitään tylsää (.)
 16 tämä sana tarkoittaa tätä ja kirjoitetaan ylös vaa
 17 (.) erilaisia menetelmiä ja tapoja

Opettajan vastauksessa keskeiseksi nousee *käsitteiden oppiminen*. Hän ei ryhdy puhumaan biologian kurssin sisällöllisistä tavoitteista sinänsä, vaan valitsee vastaukseensa käsitteet keskeiseksi opittavaksi asiaksi kurssilla (r. 11). Käsitteistä puhuessaan hän näyttää tarkoittavan nimenomaan sanoja (r. 16), joita kuitenkin opiskellaan niin, että myös se ilmiö, johon käsite (sana) viittaa, tulee ymmärretyksi (r. 13–17).

Käsitteiden oppimisesta ja käsitteiden ja sanojen eroista on aikaisemmassa tutkimuksessa kirjoitettu paljon. Käsite *käsite* ei ole yksiselitteinen, vaan sitä on määritelty eri tutkimuksissa eri tavoin (ks. myös Nissilä tässä julkaisussa). Koulussa eri oppiaineita opiskeltaessa käsitteet yleensä auttavat luomaan järjestystä opiskeltavaan ainekseen. Jotta käsitteen voisi oppia, on ymmärrettävä myös se asia, jota käsite kuvaa. (Ks. esim. Uusikylä & Atjonen 2005; Saario 2012.) *Yhteyttämisen* käsitettä ei voi ymmärtää ellei ymmärrä yhteyttämisen ideaa; samoin *predikaatin* käsitteen ymmärtäminen edellyttää jonkinlaista kykyä jakaa lause jäseniinsä. Tässä mielessä käsitteiden syvälinen oppiminen on paljon muutakin kuin sanojen oppimista. Kouluopiskelussa käsitteiden ymmärtäminen ei olekaan riittävää, vaan käsitteitä on myös opittava käyttämään osana omaa puhetta ja kirjoitusta. Tämä on välttämätöntä, jotta voi osallistua oppituntivuorovai-
 kutukseen tai kirjoittaa koevastauksia. Käsitteiden osaamista korostaessaan opettajan voikin siis ajatella korostavan kielitaitoa ja ajatusta siitä, että koulussa kielen oppiminen on kullekin oppiaineelle ominaisiin kielenkäyttötapoihin sosiaalistumista: niiden käsitteiden käyttämistä ja osallistumista.

Esimerkissä opettaja nostaa esiin myös pedagogiset ratkaisut. Opettajan tehtävänä hänen mielestään on pitää huolta oppijan käsitteiden hallinnan kehittymisestä mielekkäästi mahdollisimman monin eri tavoin. Hän myös kritisoi aiempaa tapaa opettaa käsitteitä siten, että oppilaat kirjoittavat käsitteen ja sen merkityksen muistiin, ja haluaa edellyttää ainakin itseltään erilaisia käsitteiden opettamistapoja. Käsitteet eivät siis ole pelkästään opiskeltavia sanoja vaan niiden osaaminen edellyttää myös sisältöjen ymmärtämistä.

Käsitteet nousevat aineistossamme toistuvasti esiin erityisesti oppiaineiden kielestä puhuttaessa. Hyvin yleistä aineistossamme on kuitenkin myös se, että kielenoppiminen mielletään ennen kaikkea sanaston oppimiseksi. Myös Bovellanin (2014)

CLIL-opettajia koskevassa tutkimuksessa nousi esiin havainto siitä, että sanat ja käsitteet ovat olennaisia siinä, mitä opettajat ajattelevat kielen olevan. Tämä havainto nousee esiin myös esimerkeissä 2 ja 3, jotka ovat peräisin luokkahuonekeskustelusta aikuisten perusopetuksen maantiedon oppitunnilta. Ne sijoittuvat tilanteeseen, jossa ollaan aloittamassa uutta maantiedon kurssia. Opettaja on kertonut kurssin tavoitteista ja motivoi opiskelijoita opiskelemaan paljon kotona ja itsenäisesti. Itsenäinen opiskelu on tärkeää erityisesti kielen kehittymisen näkökulmasta (r. 10–14). Esimerkissä suomen opiskelu määrittyy opettajan puheessa ennen kaikkea sanojen ja puhumisen opiske- luksi (r. 17–18) ja opiskelijat kategorisoituvat kielenoppijoiksi.

Esimerkki 2.

- 01 Ope: se työ mitä teette kotona, (0.6) nii (.) se vaikuttaa
 02 <tosii paljon>
 03 (.)
 04 SP: (se on totta)
 05 Ope: mm.
 06 (.)
 07 Ope: se on nii että (.) >että< (.) suomeng kielellä parissa
 08 et jos te jaksatte kotona opiskella asioita paljon
 09 niin se >se< niin se vain on että, (.)
 10 ei me täällä koulussa kuitenkaam pystytää tarjoamaan
 11 >meille< teille >niinku< niim paljon sitä suomee (.)
 12 >nii että< jokainen varmasti oppis
 13 teiäm pitää ite (.) ajatella sillai että (.)
 14 opiskelette sitä suomee paljo
 15 (.)
 16 KV: joo=
 17 Ope: =Sanoja (.) ja puhutte käytätte (.)
 18 >sillon sillon< te meette eteenpäin koska

Kielen opiskelun voi analysoida kategoriasidonnaiseksi toiminnaksi, joka on tavallista nimenomaan sellaisen kategorian edustajille, jotka eivät vielä osaa puheena olevaa kieltä norminmukaisesti. On siis selvää, että kielenopiskelusta puhuminen nostaa esiin *kielenoppijan* kategorian. Kielenoppijan kategorian taas voi ajatella kuuluvan kategoriakoosteeseen (ks. Nikander 2010), jonka muut jäsenet ovat esimerkiksi matematiikan tai maantiedon oppijoita. Tässä huomionarvoinen havainto on siis se, että näistä mahdollisista kategorisoinnin tavoista opettaja valitsee nimenomaan kielenoppijan kategorian ja määrittelee opiskelijansa ensisijaisesti kielenoppijoiksi – vaikka ollaan maantiedon tunnilla.

Kategorisointia on tarkoituksenmukaista analysoida suhteessa meneillään olevaan vuorovaikutustoimintaan. Opettajan toiminnassa on kysymys ensisijaisesti motivoinnista: hän kannustaa puheellaan opiskelijoita omaehtoiseen opiskeluun ja

korostaa tässä yhteydessä nimenomaan kielenopiskelun olennaisuutta. Kielenoppijan kategoria on kategoria, jota on vaikea vastustaa tai asettaa kyseenalaiseksi luokassa, jossa kaikki ovat toisen kielen käyttäjiä. Maantiedon oppijan kategoria taas olisi toisella tavalla nostettavissa kyseenalaiseksi esimerkiksi pohtimalla, mikä hyöty maantiedosta on jatko-opintojen näkökulmasta – ja näin tässä samassa luokkahuonekeskustelussa tehdäänkin hieman myöhemmin (ks. esim. 4). Motivoinnin näkökulmasta siis kielenoppijan kategoria on mahdollisesti tarkoituksenmukaisempi kuin maantiedon oppijan kategoria, sillä sitä ei ole mahdollista samalla tavalla vastustaa.

Esimerkki 3 on lähes suora jatko esimerkille 2. Se havainnollistaa edelleen, miten kielenoppiminen konkretisoituu opettajan puheessa nimenomaan sanaston oppimiseksi, ja näyttää, miten opettaja merkityksellistää kielenoppimista nimenomaan arkipäivässä toimimisen näkökulmasta.

Esimerkki 3.

- 19 Ope: mutta ilman työtä (.) >nii< (.) ei tapahu mitää
20 (1.0)
21 Ope: eli (.) sanastoa teiäm pitää opiskella kotonakin (.)
22 ja (.) siellä on vaikeita sanoja niinku (.)
23 niinku tota (.) ihav varmasti on ja maantiedon sanoja
24 mutta (.) on siellä sit semmosiakim mitä kuitenkin
25 käytetääm <puhekielessä ja sanomalehdissä> ja (.)
26 mediassa (.) netissä (.) e- että (.) siel on semmosia
27 sanoja mitä te tarviitte jos te haluutte
28 ihaj jokapäivästä arkipäivästä puhetta ja
29 vaikka uutisia seurata >mitä täällä tapahtuu<
30 (1.0)
31 Ope: et se sanaston opiskelu on (.) on tosi tärkeää
32 (.)

Opettajan puheessa siis sanaston oppiminen korostuu (r. 21, 31). Huomionarvoista on se, miten opettaja sanastoa määrittelee ja millaisia merkityksiä sanaston oppimiseen liittyen hänen puheessaan nousee esiin. Sanasto jakautuu opettajan puheessa kahteen osa-alueeseen: On olemassa maantiedon sanoja, jotka ovat vaikeita (r. 22–23). Toisaalta on olemassa myös tavallisia, arkipäivässä tarvittavia sanoja (r. 25–28). Tämä opettajan tekemä jako heijastelee ajatusta arkipäivän tilanteissa tarvittavasta peruskielitaidosta ja akateemisesta kielitaidosta (ks. esim. Cummins 2014). Maantiedon kieli ei kuitenkaan opettajan puheessa asetu täysin vastakkaiseksi arkipäivän sanaston kanssa, vaan näitä molempia tarvitaan: maantiedon tunneilla olennaiseen sanastoon kuuluu siis paitsi oppiaineelle ominaisia käsitteitä, myös sanoja, joita esiintyy ”puhekielessä ja sanomalehdissä” ja jotka ovat tarpeen arkipäiväisen puheen ja tekstien seuraamisessa (r. 25–29). Esimerkin aikana opettajan puheessa rakentuu ajatus siitä, että arkipäivän sanaston

oppiminen on olennaista, jos haluaa seurata paitsi uutisia ja sitä, mitä maailmassa tapahtuu (r. 29), myös arkipäivän puhetta (r. 28). Maantiedon opiskelu voi tässä olla avuksi, koska oppiaineen tunneilla käytetään oppiaineelle ominaisen sanaston lisäksi myös jokapäiväisessä elämässä tarvittavaa sanastoa.

Opettajan puheessa nousee esiin ajatus uutisten, maailman tapahtumien ja arkipäivän puheen seuraamisesta jokapäiväisenä toimintana. Myös tällainen jokapäiväinen, tavallinen toiminta on kategoriasidonnaista. Se nostaa esiin tavallisen aikuisen ihmisen kategorian: aikuiset ovat yleensä edes jonkin verran kärryillä siitä, ”mitä täällä tapahtuu”. On kuitenkin huomionarvoista, että tämä tavalliselle aikuiselle ihmiselle ominainen toiminta esitetään esimerkissä mahdollisuutena, ei välttämättömyytenä: opettaja kehystää tätä koskevan lausumansa lausumapartikkelilla *jos* (r. 27). Jos siis haluaa toimia, kuten tavalliset aikuiset, on hyvä opiskella sanastoa.

Tässä esitetyissä esimerkeissä opiskelijoille siis rakentuu kielenoppijan kategoria, joka on tarkoituksenmukainen opettajan motivointitoiminnan näkökulmasta. Kielen oppiminen määrittyy ennen kaikkea sanaston, mutta myös jossain määrin puhumisen opettelemiseksi. Kielen oppiminen on tarpeen, jotta voisi lukea uutisia, puhua ja seurata maailman menoa, kuten kuka tahansa aikuinen ihminen. Kielen oppiminen ei siis ole tarpeen ainoastaan koulussa ja jatko-opinnoissa menestymisen kannalta vaan myös elämässä pärjäämisen kannalta ylipäätään. Kun kielenoppiminen käsitetään näin kokonaisvaltaiseksi ja useita elämänalueita koskevaksi toiminnaksi, on vaikea ryhtyä kyseenalaistamaan sen tarkoituksenmukaisuutta.

3.2 Kielen oppiminen jatkumona

Esimerkki 4 on lähes suora jatko edellä esitellylle luokahuonevuorovaikutustilanteelle. Kun opettaja on korostanut sanaston opiskelun tärkeyttä, yksi opiskelijoista kysyy, mitä mieltä maantiedon opiskelussa on, koska oppiainetta ei välttämättä opiskella enää jatko-opinnoissa (esim. ammattikoulussa). Tässä siis nimenomaan maantiedon oppijan kategorian mielekkyys kyseenalaistuu. Vastauksessaan opettaja myöntää, että on totta, että maantiedon sisältöosaamista ei välttämättä jatko-opinnoissa tarvita, mutta nostaa jälleen kuitenkin kielen oppimisen olennaisuuden esiin.

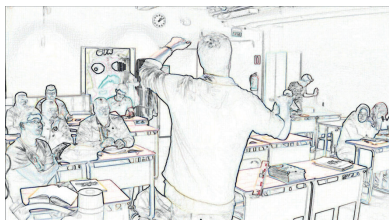
Esimerkki 4.

48 Ope: mut jos täällä ajattelet sillä tavalla että
49 hej että ei mun tarvii tätä osata (.) niin sillan
50 se kieli ei kehity

((muutama litteroimaton epäselvä vuoro))

51 Ope: Ruslanilla on tosi hyvä pointti kuunnelkaapa (.)

- 52 että (.) >kattokaapa< sittek kut te meette
53 ammatilliseen koulutukseen niin ammatillisen koulutuksen
54 (.) kun te tuutte sisään sinne sinne (.) >siellä annetaan<
55 (.) suomen kielen taso on tämä näi (.)
56 siellä annetaan tehtävät tällä tasolla
57 sun pitää ymmärtää tällä tasolla ja niin edelleen (.)
58 kun te ootte alottanu yks- kaksivuotisen koulutuksen
* kuva 1
59 te oottee ollut *täällä näi (0.6)
* kuva 2
60 ekana vuonna te ootte päässy ehkä *tähän näi (.)
61 toisev vuoden aikana teiän pitää vielä kirjä
* kuva 3
62 *sinne asti että te pärjätte siellä
63 ammattikoulutuksessa tai jossaim muussa koulussa
64 mihi mihkä te ottee hakenu >eikö niin< (.)
65 KV: °joo°
66 Ope: ettei käy nii että te pääsette sinne sisälle
67 mut sitte huomaatteki et se kieli ol liiav vaikeeta
68 et se ei onnistu
69 (1.0)
70 ottakaa tämä niinku edelleen kielikoulutuksena



Kuva 1.



Kuva 2.



Kuva 3.

Tässä esimerkissä siis maantiedon opiskelu määrittynyt ennen muuta kielen opiskeluksi ja kielenoppimisen prosessi taas jatkumoluonteiseksi asiaksi. Opettaja ei siis pidä kielensäamista yksiselitteisenä joko-tai-asiana vaan hänen puheensa ja eleidensä kautta konkretisoituu se, että hän ajattelee kielen oppimisen olevan vaiheittainen prosessi.

Eleiden kautta tämä havainnollistuu siten, että opettaja havainnollistaa opiskelijoiden kielenoppimisen tavoitetasoa nostamalla vasemman kätensä ilmaan pänsä yläpuolelle ja toteamalla, että ammatillisessa koulutuksessa kielitaidon taso on ”tämä näin” (r. 55). Tämän jälkeen hän havainnollistaa toisella kädellään opiskelijoiden kielitaidon kehittymistä: perusopetuksen alkaessa heidän tasonsa on ollut matalalla tasolla (kuva 1, r. 59), ensimmäisen opetusvuoden aikana kielitaito on kehittynyt (kuva 2, r. 60) mutta kirittävää tavoitetasolle on yhä (kuva 3, r. 62).

Havainnollistamalla näin selvästi ja yksityiskohtaisesti kielen oppimisen vaiheita opettaja siis rakentaa kuvaa kielen oppimisesta jatkuvana prosessina. Sen lisäksi hän myös samalla tulee arvioineeksi opiskelijoidensa kielitaitoa: opettajan kuvauksessa opiskelijoiden taso määrittyy keskivaiheen tasoksi eli he eivät ole enää kieliopinnoissaan ihan alussa mutta eivät vielä maalissakaan. Vuorovaikutuskumppanin ominaisuuksien julkinen arviointi pitää aina sisällään jonkinlaista epäsymmetriaa, ja erityisesti kielitaidon arviointi tapahtuu usein jonkinlaisesta asiantuntijapositiona käsin. Esimerkiksi äidinkielen puhujan on mahdollista arvioida kakkoskielen puhujan puhumaa suomea, mutta toisin päin tilanne ei olisi yhtä odotuksenmukainen. Arvioimalla oppilaidensa kielitaitoa opettaja siis herättää henkiin kategorian itsestään kielen eksperttinä, mikä on tässä sikäli kiintoisaa, että hän ei kuitenkaan statukseltaan ole kielen opettaja. Antaako äidinkielen puhujan asema puhujalle aina mahdollisuuden arvioida muiden kielitaitoa, vai tarjoutuuko tämä mahdollisuus sitä kautta, että opettaja joka tapauksessa on luokassa jonkinlainen tiedollinen auktoriteetti – ehkä näin ollen luontevasti myös kielellinen auktoriteetti?

Olennaista tässä on edelleen myös se, että opettaja motivoi opiskelijoita opiskelemaan nimenomaan kielenoppimista korostamalla. Esimerkkiä edeltävässä kysymyksessä yksi opiskelijoista on kyseenalaistanut maantiedon opiskelun tärkeyden, koska maantietoa ei todennäköisesti opiskella jatko-opinnoissa (esimerkiksi ammattikoulussa). Vastauksessaan opettajan olisi ollut mahdollista korostaa myös maantiedon sisältöjä ja esimerkiksi sitä, millaista yleissivistävää merkitystä niillä on. Hän ei kuitenkaan tee näin, vaan päätyy erittelemään, millainen merkitys kielen opiskelulla on jatko-opiskelun näkökulmasta: jatko-opinnoissa kielitaitovaatimukset ovat entistä korkeammalla. Erityisesti tässä kielenoppijan kategoria vertautuu maantiedon oppijan kategoriaan. Opiskelijan kysymys on osoittanut, että maantiedon oppijan kategoriaa on mahdollista vastustaa ja se on helppo asettaa kyseenalaiseksi. Kielenoppijan kategoriaa ei ole yhtä helppo vastustaa. Edellä opettaja on jo korostanut, että kielenoppiminen ei kuulu ainoastaan kouluun vaan myös arkipäivään, ja tässä korostuu ajatus, että myös jatko-opintojen näkökulmasta kielenopiskelu on tarpeellista.

Ajatus kielitaidon jatkumoluonteesta korostuu myös esimerkeissä 5 ja 6, jotka ovat peräisin LUVA-aineiston biologian opettajan haastattelusta. Ennen esimerkkiä 5 biologian opettaja kertoo opettaneensa maahanmuuttajien peruskoulukursseja ja to-

teaa, että aika moni opiskelijoista on jatkanut lukioon. Haastattelija kysyy opiskelijoiden lukiossa saavuttamista tuloksista.

Esimerkki 5.

- 01 HH: jaa (.) minkälaisia tuloksia sitte lukiossa
 02 on saavutettu sun mielestä (.) biologian osalta
 03 tai mansan osalta?
 04 Ope: no (.) no tota (.) vaihtelevia mutta siis
 05 aika pitkälle korreloi myös se kielitaito
 06 HH: [joo
 07 Ope: [ja ja tota ni mut siis uskomattomasti
 08 he kehittyi esimerkiks sen kielitaidon kanssa (.)
 09 ja sitte myös tota niin (.) sen aineenhallinnan kautta
 10 oikeestaan niinku sitä kautta ku se kielitaito paranee (.)
 11 ni sen kahden kolmen vuoden aikana (.)
 12 et et kyl mä oon heille antanu positiivista palautetta että
 13 (.) et kuinka huimaa se kehitys on ollu et se (.)
 14 et siinä näkee ihan opettaja et kun (.) opiskelija tulee vaikka
 15 öö ja (.) ensimmäisessä jaksossa kurssille
 16 ja sitte taas vaikka viidennes jaksossa kurssille (.)
 17 toiselle kurssille (.) et kuinka huimasti se kielitaito
 18 on parantunu (.) mut he varmasti tekee myös hirvittävästi töitä
 19 nää ihmiset

Biologian opettaja vastaa kysymykseen biologian ja maantiedon tulosten saavutusten osalta vuoronsa alussa lyhyesti *no. no tota. vaihtelevia* (r. 04) ja siirtyy heti tämän jälkeen pohtimaan opiskelijoiden kielitaidon ja aineenhallinnan suhdetta. Opettajan vastauksessa olennaista on havainto opiskelijoiden kielitaidon kehittymisestä. Hän näkee kielitaidon jatkumona eikä asiana, jota joko on tai ei ole tai joka on "heikko" tai "hyvä". Kielitaidon edistyminen on olennainen asia, joka mahdollistaa aineenhallinnan kehittymisen.

Esimerkissä 6 opettaja nostaa esiin erään opiskelijoistaan. Kyseessä on edistynyt oppija, joka pystyy suorittamaan lukion biologian kurssit sekä osallistumaan ylioppilaskirjoituksiin ja lääketieteellisen tiedekunnan pääsykokeisiin. Hänen kielitaitonsa on siis vähintäänkin hyvä ja vastaa lukion suomi toisena kielenä -tavoitetasoa (LOPS03).

Esimerkki 6.

- 01 HH: joo (.) ja sitte nää nää niinku nää lukion käyneet
 02 on sitten sen ylioppilaskirjoitusten biologiassa niinku pärjänneet
 03 Ope: mä en muista kuinka moni mul on kirjottanu mut eräs eräski
 04 opiskelija (.) pyrki sitte tota nii (.) Kuopion lääkkikseen
 05 että (.) et kyllä hän niitä mun kurssėjani tarvitsi sitten ja
 06 mu- muistaakseni suoritti tääki (.) tääki opiskelija nii kaikki mun

- 07 valinnaiset kurssit
 08 HH: joo joo mm
 09 Ope: et niistä selviyty oikei hyvi (.) mä en sit tiedä mite hänen kävi
 10 niis pääsykokeis
 11 HH: aiva
 12 Ope: mut tota (.) mut et se oli hieno huomata et miten se kielitaito
 13 parani

Opettaja on tyytyväinen siihen, miten opiskelija on selviytynyt biologian kursseista (r. 6–9), mutta huipentaa selostuksensa korostamalla sitä, miten opiskelijan kielitaito oli parantunut (r. 12–13). Tässäkin esimerkissä opettaja nostaa esiin kielitaidon kehittymisen ja sen merkityksen, ei niinkään opiskelijan aineenhallintaa, jonka kuitenkin on täytynyt olla syvällisellä tasolla, koska opiskelija on suuntautunut luonnontieteisiin, on suorittanut niissä syventäviä kursseja ja hakee lääketieteelliseen tiedekuntaan opiskelemaan.

Näissä esimerkeissä biologian opettaja siis asemoi itsensä kiinnostavalla tavalla: hän ei olekaan enää vain biologian opettaja, vaan hän pitää itseään milteipä vastuullisempana opiskelijoiden suomen kielen kehittymisestä kuin biologian tietoaineksen välittämisestä. Läpi aineiston on havaittavissa, että opettajat tuovat esiin opettajuuttaan nimenomaan kielitietoisuuden kautta ja että he ovat hyvin tietoisia kielestä ja kielitaidon merkityksestä oppimisesta. Ajatus kielitietoisesta koulusta ja kaikista opettajista kiel(t)en opettajina korostuu uusissa perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (OPS 2014). Tässä analysoimamme aineistot ja niissä puhuvien opettajien puheessa rakentuvat kategorisoinnit ja kuvaukset antavat aihetta pohtia, olisiko kehittymässä uusi, ”hybridi” opettajakategoria: haastatteluissamme ja luokkahuone-esimerkeissämme näkyvät opettajien selvä suuntautuminen kieleen. Näyttää siltä, että he eivät asemoi itseään välttämättä oppiainesisältöjen opettajiksi vaan erityisesti S2-oppijoiden opettamiseen liittyvistä teemoista puhuessaan myös kielenopettajiksi.

3.3 Marginaalin kategoria määrittyy kielen kautta

Edellä esittämässämme analyysissa on korostunut ajatus siitä, että opettajien puheessa opiskelijat kategorisoituvat ennen kaikkea kielenoppijoiksi ja opettajat kielitietoisiksi ohjaajiksi. Kielenoppijan tehtävä on tietysti opiskella kieltä. Esimerkki 7 havainnollistaa kuitenkin kiinnostavalla tavalla, miten kielenoppijan kategoria voi oppijoiden puheessa herättää esiin toisenlaisia kategorialle ominaisia luonnehdintoja. Esimerkki on jälleen suoraa jatkoa edellä analysoidulle luokkahuonekeskustelulle, jossa opettaja on kehoittanut opiskelijoita suhtautumaan koulutukseen kielikoulutuksena.

Esimerkki 7.

- 71 ? : (- - -)
 72 AS: mutta opettaja mä tiedän en pääse mihinkään kun mä haluan (.)
 73 >esimerkki< jos mä haluan mennä autoasentaja (.)
 74 ne tarvitsee ehkä kaksikymmentä opiskelija (.)
 75 ehkä kaksataa opiskelijaa hakee sittek >katsoo että< (.)
 76 suomalaiset ensin menee sinne ja sitten joku opisk-
 77 joku samanlainen kuin minä en osaa hyvin suomia
 78 ja ("mulla ei ole hyvin piste") ja toinen e-
 79 jos haluan seuraava menen(.) sähköala (.) sekin on samanlainen
 80 (.) sitten (.) ehkä muut ammatit ei kiinnosta minua
 81 minun pitää mennä istua kotona
 82 Ope: ei (.) ei se meen nii

Esimerkissä Opiskelija AS tuo siis esiin näkemyksensä siitä, että todennäköisesti hän ei tule valituksi ammatilliseen koulutukseen, koska hän ei osaa hyvin suomea eikä ole suomalainen. Suomalaiset asettuvat tässä siis vastakohtapariksi suomen kieltä osaa-mattomille henkilöille, vaikka tosiasiallisesti tietenkään kansallisuus ei ole näin selvästi yhteydessä kieleen. Opiskelijan puheessa kieltä huonosti osaavan puhujan kategoriaan yhdistyy siis ajatus siitä, että kategorian edustajia syrjitään esimerkiksi koulutusvalinnoissa sen takia, että he eivät ole "suomalaisia". Kyseessä on siis jonkinlainen marginaalin kategoria, jossa marginaaliin sijoittamisen tekee maahanmuuttaja itse. Suomalaisen kategoria asettuu tämän kategorian vastakohtapariksi ja määrittyy ensisijaiseksi: suomalaiset valitaan kouluihin ensin juuri tähän kategoriaan kuulumisen perusteella.

Marginaalin/toiseuden kategoria tulee esiin aineistossa myös liittyneenä kielikoulutuspolitiikan ylätasoon. Lukioon valmistavan koulutuksen opetus suunnitelman perusteet on tarkoitettu vain maahanmuuttajille, ei "suomalaisille". Esimerkissä (8) haastateltavana on koulutusta tarjoavan oppilaitoksen rehtori.

Esimerkki 8.

- 01 Rehtori: mä oisin itse silloin halunnu et tää olis tullu myöski
 02 koskemaan suomalaisia (.) koska meillon sellasiiki suomalaisii
 03 jotka tarttis sen (.) he tarttis sen kymppiluokan tai
 04 lukiostartin et oltas voitu voitu koskee (.) tai avata tää
 05 myöski suomalaisille mut silloin se työryhmä (.) mä luulen
 06 et se oli enemmänki ministeriöstä kiinni et ne ei halunnu sitä
 07 et se piti olla ehdottomasti vaan maahanmuuttajille

Oppilaitoksen rehtorin näkökulmasta lukioon valmistava koulutus olisi pitänyt avata myös muille kuin vain maahanmuuttajille (r. 01–02). Rehtori pohtii opetus suunnitelma-työryhmän osuutta asiaan (r. 05), mutta päättyy kuitenkin oletamaan, että opetus- ja

kulttuuriministeriö rajasi koulutukseen otettavien ryhmää (r. 06). Esimerkissä on kyse toiseudesta ja marginaalista, mutta sen määrittäjät ovat toisin kuin edellisessä esimerkissä ryhmän ulkopuolella.

Kiihtyvä maahanmuutto on käynnistänyt myös Suomessa koulutuksen rakenteiden muutoksen, ja maahanmuuttajia varten on perustettu erilaista valmistavaa ja valmentavaa opetusta: perusopetukseen valmistava koulutus, lukioon valmistava koulutus, ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus ja ammattikorkeakouluihin valmentava koulutus maahanmuuttajille. Koulutuspoliittisessa keskustelussa on kuitenkin tärkeää pohtia sitä, miten nämä koulutukset palvelevat kohderyhmän tarpeita ja onko mahdollista, että ne vahvistavat maahanmuuttajien toiseuden kategorioita. Jos maahanmuuttajataustaiset henkilöt opiskelevat koko ajan omissa erityisissä ryhmissään, luontevia kontakteja kantaväestöön ei synny, mikä voi olla omiaan vahvistamaan ulkopuolisuuden kokemuksia (ks. myös Hakulinen, Kalliokoski, Kankaanpää, Kanner, Koskenniemi, Laitinen, Maamies & Nuolijärvi 2009).

4 Lopuksi

Olemme tässä artikkelissa analysoineet, millaisia merkityksiä lukioon valmistavan koulutuksen ja aikuisten perusopetuksen opettajat ja oppilaat liittävät kieleen ja kielenoppimiseen omien koulutustensa tavoitteista puhuessaan. Keskeinen havaintomme on, että erityisesti opettajien puheessa opiskelijat määrittyvät ennen kaikkea kielenoppijoiksi – olivat he sitten maantiedon tai biologian tunnilla. Kielen oppiminen sen sijaan täsmentyy opettajien puheessa ennen kaikkea sanaston oppimiseksi. Sanaston oppiminen voi olla joko oppiaineelle tyypillisten käsitteiden oppimista tai arkisen sanaston omaksumista.

Sanaston korostuminen opettajien puheessa on tietyllä tavalla oletuksenmuukaista, koska sanat ja käsitteet ovat varmasti kielessä konkreettisin osa-alue, josta on myös helppo puhua. Havainto sanaston korostumisesta opettajien puheessa on samanlainainen Bovellanin (2014) tekemien havaintojen kanssa. Meidän tutkimuksemme samoin kuin Bovellanin (2014) tutkimus perustuvat kuitenkin suhteellisen pieneen haastateltavien joukkoon eikä ole syytä ajatella, että tämä havainto olisi yleistettävissä kaikkien opettajien käsitykseen kielestä. Koska samankaltainen havainto on kuitenkin esitetty useammassa tutkimuksessa, voi olla aihetta pohtia, millainen merkitys tällä on pedagogiikan näkökulmasta niissä tilanteissa, joissa esimerkiksi reaaliaineiden opettajat opettavat suomea toisena kielenä käyttäviä puhujia. Jos opettaja pitää kielen oppimista tärkeänä tavoitteena ja ajattelee kielenoppimisen olevan ennen kaikkia sanojen oppimista, hän todennäköisesti pyrkii opetuksessaan tukemaan niiden oppimista. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissakin (OPS 2014) korostuu ajatus

monilukutaidosta ja siitä, että jokainen opettaja on kielenopettaja. Jotta opettaja voisi olla kielenopettaja, hänen käsityksensä kielestä ei kuitenkaan voi redusoitua pelkkiin sanoihin ja käsitteisiin ja niiden hallinnan opettamiseen, vaan hänen tulisi tuntee oman oppiaineensa kielenkäytön tavat, diskursiiviset käytänteet, mahdollisimman hyvin (ks. myös Aalto ja Tarnanen tässä julkaisussa). Sanaston oppimisen lisäksi kielen oppiminen koulussa on näihin käytänteisiin sosiaalistumista.

Tutkimuksessamme olennainen oli myös havainto siitä, että kielenoppiminen hahmottuu opettajien puheessa selvästi pitkäksi ja vaiheittaiseksi prosessiksi. Tässä suhteessa opettajat ovat kielitietoisia opettajia eivätkä ryhmittele opiskelijoitaan kieltä "huonosti" tai "hyvin" osaaviin. He näkevät kielitaidon kehittymisen jatkumona, jonka kehittyminen vaatii aikaa ja joka kehittyttyään vaikuttaa myönteisesti myös oppiaineen sisältöjen hallintaan. Haastattelujen analyysin perusteella näyttää myös siltä, että vanha aineenopettajien kategorisointi kielenopettajiin, reaaliaineiden opettajiin ja luonnontieteellisten aineiden opettajiin ei enää täysin päde. Voidaan leikkiä ajatuksella, että ihmisten liikkuvuuden ja globalisaation ja koulun muutoksen myötä onkin muodostumassa uusi, reaaliaineiden kielitietoinen opettaja. Uusi opettaja näkee kielen keskeisen roolin kaikessa oppimisessa. Kyse ei kuitenkaan ole siitä, etteikö tämä uusi opettajakin tarvitsi tukea kielen merkitykseen oppimisessa ja opettamisessa esimerkiksi niin, että kieli nähtäisiin laajemminkin kuin vain käsitteinä ja sanoina.

Havainto siitä, että opettajat suuntautuvat puheessa opiskelijoihin ennen kaikkea kielenoppijoina, antaa aihetta pohdintaan. Suomea toisena kielenä käyttävän oppijan näkeminen ensisijaisesti kielenoppijana voi toisaalta olla positiivinen asia ja auttaa oppijaa kehittämään kielitaitoaan eteenpäin. Toisaalta tällainen kategorisointi voi myös rajoittaa oppijan toimintamahdollisuuksia. Jos häntä aina motivoidaan ensisijaisesti kielenoppimiseen, millaisen osan saavat hänen mahdolliset muut kiinnostuksen kohteensa? Motivoidaanko häntä esimerkiksi biologian tai matematiikan sisältöjen oppimiseen? Mitä kielen opiskelun korostaminen tarkoittaa jatko-opintojen kannalta? Milloin toisen kielen käyttäjä ei enää ole kielenoppija? On toki tärkeää muistaa, että aineistomme rajaus on suorassa yhteydessä siihen, että analyysissämme korostuvat juuri ne kohdat, joissa opiskelijoista puhutaan ennen kaikkea kielenoppijoina ja joissa heidän muut mahdolliset oppijaidentiteettinsä eivät niinkään korostu. Tästä huolimatta analyysimme kuitenkin osoittaa sen, että kielenoppijan kategoria nousee vahvasti esiin tilanteissa, joissa myös muunlaiset kategorisoinnit voisi nähdä odotuksenmukaisina. Viimeaikaisessa tutkimuksessa on pohdittu kysymystä siitä, missä määrin erillinen suomi toisena kielenä -opetus on perusteltua ja missä määrin kysymys on ideologisesta valinnasta, joka vahvistaa kategorisointia suomea toisena kielenä puhuviin ja äidinkieliin puhujiin tilanteessa, jossa voisi olla tarkoituksenmukaisempaa nähdä oppijat monikieliseksi toimijoiksi, joilla on käytettävissään monenlaisia erilaisia kielellisiä resursseja (ks. esim. Lehtonen 2015). Analyysimme nostaa esiin havainnon siitä, että tämä katego-

risointi ei ole ongelmallinen vain suhteessa suomi toisena kielenä -opetukseen, jossa toista kieltä käyttävät valitaan omaan ryhmäänsä, vaan kielenoppijan kategorian korostuessa se voi olla ongelmallinen myös muiden oppiaineiden tunneilla. Uusien opetussuunnitelmien perusteiden korostaman ajatuksen kielitietoisuudesta soisikin johtavan myös vahvempaan ymmärrykseen monikielisydestä: kielenoppijan ja äidinkielen puhujan kategoriat ovat yksinkertaistuksia, jotka eivät vastaa nykykoulujen moninaista kielellistä todellisuutta eivätkä todennäköisesti kovin hyvin palvele opetusta tai esimerkiksi opiskelijoiden jakamista eri ryhmiin.

Analysoimme opettajien ja opiskelijoiden puheessa esiin nousevia kategorisoiteja tässä tutkimuksessa jäsenkategoria-analyysin keinoin. Jäsenkategoria-analyysi on erityisesti käsitysten erittelyssä vielä suhteellisen vähän käytetty analyysimenetelmä. Olemme analyysissamme toivottavasti pystyneet näyttämään, että sen avulla on kuitenkin mahdollista päästä melko hienosyisesti erittelemään, miten erilaiset kategorisoinnit vuorovaikutuspuheessa rakentuvat. Keskeinen havainto tähän liittyen koskee kategorioiden tilanteisuutta. Kategoriat ovat aina sidoksissa meneillään olevaan vuorovaikutustoimintaan, jossa niiden avulla tehdään jotakin. Maantiedon tunnin luokkahuonevuorovaikutuksesta peräisin olevissa esimerkeissä opiskelijoiden kategorisointi nimenomaan kielenoppijoiksi oli yhteydessä opettajan toimintaan, jonka päämääränä oli motivoida opiskelijoita ylipäättään opiskeluun ja erityisesti omatoimiseen opiskeluun. Kielenoppijan kategoriaan vetoaminen toimi tässä yhteydessä siis mahdollisesti tarkoituksenmukaisempaan perusteluna kuin esimerkiksi maantiedon oppijan kategoriaan vetoaminen. Jäsenkategoria-analyysi jakaa samoja lähtökohtia keskusteluanalyysin kanssa, ja analysoijan huomio kiinnittyy niihin kategorisointeihin, joita vuorovaikutukseen osallistujat itse käsittelevät relevantteina. Tällainen analyttinen orientaatio on käsitysten tutkimuksessa hedelmällinen, sillä se auttaa näkemään käsitykset paitsi dialogisina (ks. esim. Aro 2009), myös vuorovaikutuksellina ja tilanteisina. Menetelmällä päästään siis analysoimaan sitä, miten kategorioita käytetään kulloisessakin vuorovaikutuskontekstissa ja mitä niillä vuorovaikutuksessa tehdään.

Kirjallisuus

- Aikuiset 2015 = *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. 2015. Opetushallitus. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/167162_aikuisten_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf.
- Alasuutari, P. 1995. *Researching culture: qualitative method and cultural studies*. London: Sage.
- Aro, M. 2009. *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 116. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Baker, C. 1997. Membership categorization and interview accounts. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research: theory, method and practice*. London: Sage, 130–143.

- Baker, C. 2002. Ethnomethodological analyses of interviews. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) *Handbook of interview research*. Thousand Oaks: Sage, 777–795.
- Barcelos, A. M. F. & P. Kalaja 2011. Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, 39 (8), 281–289.
- Basturkmen, H. 2012. Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40 (2), 282–295.
- Bovellan, E. 2014. *Teachers' beliefs about learning and language as reflected in their views of teaching materials for Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Jyväskylä Studies in Humanities 231. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Cummins, J. 2014. Beyond language: academic communication and student success. *Linguistics and Education*, 26, 145–154.
- Dufva, H. 2003. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 131–151.
- Hakulinen, A., J. Kalliokoski, S. Kankaanpää, A. Kanner, K. Koskenniemi, L. Laitinen, S. Maamies & P. Nuolijärvi 2009. *Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 7. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Harju-Luukkainen, H., K. Nissinen, S. Sulkunen, M. Suni & J. Vettenranta 2014. *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen: Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Jokinen, A., K. Juhila & E. Suoninen 2012. *Kategoriat, kulttuuri & moraalit. Johdatus kategorianalyysiin*. Tampere: Vastapaino.
- Kalaja, P. 2015. A review of five studies on learner beliefs about second language learning and teaching: exploring the possibilities of narratives. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen ja M. Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia – Flows of language learning*. AFinLAN vuosikirja 2015. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 21–38.
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten kielten ja kirjallisuksien laitos.
- Leung, C. 2014. Researching language and communication in schooling. *Linguistics and Education*, 26, 136–144.
- Lilja, N. 2014. Matematiikkaa vai suomea? – S2-oppijoiden oma-aloitteiset kysymykset peruskoulun matematiikan oppitunneilla. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät – Language users of tomorrow*. AFinLAN vuosikirja 2014. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 25–48.
- LOPS03 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. 2003. Opetushallitus. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.opi.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf.
- Luva 2014 = *Lukiokoulutukseen valmistavan koulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. 2014. Opetushallitus. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.opi.fi/download/155101_lukiokoulutukseen_valmistavan_koulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Nikander, P. 2010. Jäsenkategoria-analyysi ja haastattelun kulttuuriset järjestykset. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 242–268.

- Nikander, P. 2012. Interviews as discourse data. Teoksessa J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (toim.) *The SAGE handbook of interview research. The complexity of the craft*. Toinen painos. London: Sage, 397–413.
- OPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus.
- Saario, J. 2012. *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet: toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet*. Jyväskylä Studies in Humanities 172. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tan, M. 2011. Mathematics and science teachers' beliefs and practices regarding the teaching of language in content learning. *Language Teaching Research*, 15 (3), 325–342.
- Uusikylä, K. & P. Atjonen 2005. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Vaarala H., N. Lilja & S. Pöyhönen 2014. *Migrant young adults and the learning apparatus in Finland*. Suullinen esitelmä tapahtumassa ETMUDAYS. 11th International ETMU Days Conference. Helsinki, Suomi, 23.10.2014.
- Valtio 2012 = Valtion kotouttamisohjelma 2012–2015. Saatavissa: https://www.tem.fi/files/37400/TEMjul_34_2012_web_04092013.pdf.
- Virta, A. 2008. *Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa*. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia 39. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.