

Toimittaneet

Jyrki Kalliokoski, Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula



Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia

AFinLA-e

Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015/n:o 8

ISBN 978-951-9388-62-5

ISSN 1798-7822

AFinLA-e
Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015/n:o 8

**Kieli koulutuksen resurssina:
vieraalla ja toisella kielellä
oppimisen ja opetuksen
näkökulmia**

Toimittaneet
Jyrki Kalliokoski, Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula

Sisältö

<i>Jyrki Kalliokoski, Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula</i> Kieltä, toimintaa, sisältöjä.....	3
---	---

TIEDONALAN KIELI JA SEN OPPIMINEN

<i>Tarja Nikula</i> Ainekohtaisen kielen käyttö ja oppimisen mahdollisuudet CLIL-tuntien tehtäväpohjaisissa tilanteissa	15
---	----

<i>Niina Nissilä</i> "Snö är lite som vatten, men det är vit". Käsitteet 'sade' ja 'lumi' kielikylpy- oppilaiden ja L1-oppilaiden kirjoitelmissa.....	34
---	----

<i>Niina Lilja & Heidi Vaarala</i> "Ottakaa tämä edelleen kielikoulutuksena". Lukioon valmistavan koulutuksen ja aikuisten perusopetuksen opettajat ja opiskelijat koulutusten tavoitteita erittelemässä.....	52
--	----

<i>Eija Aalto & Mirja Tarnanen</i> Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa	72
--	----

MONIKIELISET RESURSSIT

<i>Maria Ahlholm</i> Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena.....	93
---	----

<i>Marjo Savijärvi</i> Förstaspråket som resurs i ett språkbadsdaghem	113
--	-----

<i>Karita Mård-Miettinen, Anu Palojärvi & Åsa Palviainen</i> Kaksikielisen pedagogiikan toteuttaminen päiväkodissa	130
---	-----

KÄSITYKSET

Siv Björklund, Sanna Pakarinen & Karita Mård-Miettinen

Är jag flerspråkig? Språkbadselevers uppfattningar om sin flerspråkighet..... 153

Johanna Komppa

Työnantajan odotukset, työntekijän vastuu ja työyhteisön tuki. Näkökulmia korkeakoulutettujen maahanmuuttajien ammatillisen suomen oppimiseen..... 168

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. 3–12.

Jyrki Kalliokoski¹, Karita Mård-Miettinen² & Tarja Nikula³

Helsingin yliopisto¹, Vaasan yliopisto², Jyväskylän yliopisto³

Kieltä, toimintaa, sisältöjä

In this introduction, we highlight common interests within research in three related educational contexts: language immersion, content and language integrated learning (CLIL) and Finnish or Swedish as second language education in Finland. Although each has their specific foci of interest and have developed as independent research fields, they all share an interest in language learning through meaningful language use as well as in simultaneous learning and teaching of language and content. These issues can be approached from multiple viewpoints as demonstrated by the individual contributions in this volume, introduced briefly in this article. The contributions are organised into three thematic areas, the first addressing content-specific language learning through a second or a foreign language, and the other two thematic areas focusing on the use of multilingual language resources and beliefs about multilingualism and learning in a second or a foreign language, respectively.

Keywords: language immersion, content and language integrated learning, Finnish/Swedish as a second language, language education, language as a learning resource

Asiasanat: kielikylpy, CLIL-opetus, suomi/ruotsi toisena kielenä, kielikasvatus, kieli oppimisen resurssina

1 Johdanto

Toisen ja vieraan kielen oppimisen ja opettamisen tutkimuksen kohteena on pitkään ollut voittopuolisesti kielen opiskelu kielen oppitunneilla. Näissä tilanteissa kieli on oppimisen ja huomion kohde. Kielen oppimista on perinteisessä toisen kielen oppimisen tutkimuksessa tarkasteltu psykologis-kognitiivisena ja yksilöllisenä prosessina ja huomiota on kiinnitetty yksilön oppimistuloksiin ja oppimisprosesseihin. On myös pyritty ymmärtämään, millainen kielisyöte (e. *input*) parhaiten tukisi oppimista ja kielenoppijan valmiuksia tuottaa kieltä (e. *output*) (esim. Kaplan 2002). Tämä tutkimusperinne – joka koko 1900-luvun loppupuolen ajan edusti kielenoppimisen tutkimuksen valtavirtaa – on tuottanut paljon tietoa nimenomaan kieltä oppivasta yksilöstä ja kielen oppimisesta yksilössä tapahtuvana prosessina ja yksilön saavutuksena (esim. Atkinson 2011; Dufva, Suni, Aro & Salo 2011).

Nykyisin kielen oppimisen ja opettamisen tutkimus kohdistuu yhä useammin sellaisiin mielekkäisiin ja kognitiivisesti haastaviin kielenkäyttötilanteisiin, joissa kieltä opitaan osallistumalla vuorovaikutukseen muiden kielenkäyttäjien ja ympäristön kanssa. Tällainen painotus on luonteva erityisesti kielikylpyopetukseen, CLIL-opetukseen (e. *content and language integrated learning*) ja suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetukseen (S2) liittyvässä tutkimuksessa, koska näissä opetusmuodoissa tiedonalojen kieltä opitaan toisen tai vieraan kielen kautta. Suomessa näihin opetusmuotoihin kohdistuneessa tutkimuksessa on tarkasteltu varsinkin erilaisia toiminnallisen kielen oppimisen kysymyksiä (esim. Savijärvi 2011; Lehtimaja 2012; Jakonen 2014; Nevasaari 2015). Tutkimusalueiden välillä on kuitenkin toistaiseksi ollut varsin vähän vuoropuhelua, mikä vastaa myös kansainvälistä tilannetta: peistä on taitettu esimerkiksi siitä, miten määritellä kielikylpyopetuksen ja CLIL-opetuksen erot ja yhtäläisyydet (esim. Cenoz, Genesee & Gorter 2014; Nikula & Mård-Miettinen 2014). Myös S2-opetuksen tutkimuksen ja kielikylpy- ja CLIL-tutkimuksen välinen dialogi on toistaiseksi ollut vähäistä. Tarve tarkastella kielen ja sisällön oppimisen kysymyksiä kielen oppimiseen ja opetukseen kohdistuvana yhteisenä ponnistuksena synnytti Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLAN yhteyteen vuonna 2012 kielikylpy-, CLIL- ja S2 -tutkimusalueita yhdistävän *Vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opettamisen teemaverkoston*. Verkoston toiminnan tuloksena on syntynyt käsillä oleva julkaisu, joka tarjoaa tuoreita näkökulmia alan tutkimukseen Suomessa.

Seuraavassa valotamme ensin kielikylpy-, CLIL- ja suomi toisena kielenä -opetuksen sekä niihin liittyvän tutkimuksen taustoja ja yhtymäkohtia. Sen jälkeen esittelemme tämän julkaisun artikkelit kolmeen eri teema-alueeseen jaettuna. Näistä ensimmäinen kohdistuu samanaikaisen toisen ja vieraan kielen ja tiedonalan kielen oppimisen tutkimiseen. Toisen teema-alueen artikkeleissa tutkimus kohdistuu monikielisten resurssien käyttämiseen ja kolmannessa kielen oppimista ja monikielisyttä koskeviin käsityksiin.

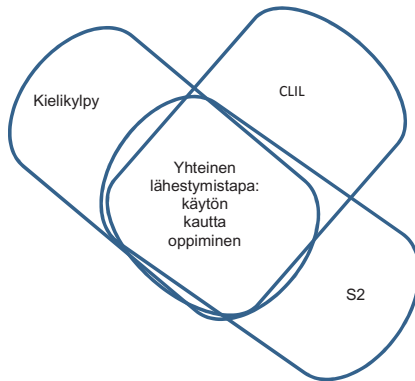
2 Kielikylpy, CLIL, suomi toisena kielenä: yhteyksiä etsimässä

Viittasimme edellä kielen oppimisen ja opettamisen tutkimuksessa tapahtuneeseen painotuksen muutokseen: yksilöiden oppimisprosessien tutkimisen rinnalle on noussut yhteisöjen ja toiminnan roolia tarkastelevia tutkimussuuntia. Tämän muutoksen taustalla on yhtäältä kielen oppimisen tutkimuksessa tapahtunut sosiaalinen käänne (ks. esim. Block 2003; Ortega 2011), jonka myötä oppimista lähestytään aiempaa enemmän yhteisen toiminnan ja osallistumisen näkökulmista. Toisaalta tutkimuksen painotuksiin ovat vaikuttaneet yhteiskunnalliset kehityskulut: globalisaation, liikkuvuuden lisääntymisen ja teknologian kehittymisen myötä kaksi- ja monikieliset yhteisöt ja käytänteet ovat yhä useamman arkipäivää. Myös koulut sekä maailmalla että Suomessa ovat usein monikielisiä ja -kulttuurisia, mikä on huomioitava enemmistökielellä tapahtuvassa opetuksessa sekä kielten oppitunneilla että muiden aineiden opetuksessa. (Tainio & Harju-Luukkainen 2013; Little, Leung & Van Avermaet 2014; Lehtonen 2015.) Tällainen toimintaympäristöjen muutos on haastanut kehittämään uudenlaisia pedagogisia ratkaisuja ja kielen opettamisen tapoja, jotka parhaiten tukisivat monipuolisen kielitaidon kehittymistä. Tunnetuin näistä on kielikylpyopetus. Se syntyi 1960-luvun Kanadassa tilanteessa, jossa kielenemmistön yksikielisiä oppilaita haluttiin tukea saavuttamaan toiminnallinen kaksikielisyys vähemmistökielellä tapahtuvan opetuksen avulla, ja on sieltä levinnyt niin Eurooppaan kuin muihinkin maanosiin (ks. esim. Swain & Johnson 1997; Tedick, Christian & Fortune 2011). Euroopassa on 1990-luvulta alkaen kielikylpyopetuksen ohella kasvattanut suosiotaan ns. CLIL-opetus (e. *content and language integrated learning*), jolla tarkoitetaan vieraalla kielellä (kansainvälisellä valtakielellä, tavallisesti englanniksi) tapahtuvaa, sisällön- ja kielenopetuksen yhdistävää opetusta. CLIL-opetus nähdään usein, aivan kuten kielikylpykin, väylänä monipuolisempaan kielitaitoon kuin mihin yksinomaan kielenopetukseen osallistumalla olisi mahdollisuus (esim. Dalton-Puffer, Nikula & Smit 2010). Yhteistä näille kahdelle opetusmuodolle on se, että kielikylpy- tai CLIL-kieli on sekä oppimisen kohde että tietyn kouluaineen oppimisen väline.

Maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret puolestaan opiskelevat eri maissa koulussa valtaväestön kielellä. Heillekin kieli on sekä oppimisen kohde että kouluaineiden oppimisen väline (ks. esim. Saario 2012). Suomen yleissivistävässä koulussa monet maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret osallistuvat suomi tai ruotsi toisena kielenä -oppimäärän (S2) mukaiseen opetukseen, osa taas opiskelee suomea tai ruotsia äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla – ja kaikki saavat opetusta muissa aineissa joko suomeksi tai ruotsiksi. Monet heistä ovat siis hankkimassa opiskeluun tarvittavaa kielitaitoa koulun opetuskielessä samanaikaisesti, kun osallistuvat eri aineiden opetukseen. Päinvastoin kuin useimmilla kielikylpyoppilailta tai CLIL-opetukseen osallistuvilla, suo-

mea tai ruotsia toisena kielenä opiskelevilla on kielenoppimisen tukena suomen- tai ruotsinkielinen ympäristö myös koulun ulkopuolella. Toisaalta osallistuminen kielikylpy- ja CLIL-opetukseen on oppilaiden ja heidän vanhempiensa vapaaehtoinen valinta ja panostus kielenoppimiseen, kun taas maahanmuuttajataustaisille oppilaille valtakielellä opiskelu ja tämän kielen opinnot ovat välttämättömyys, jolle ei ole useimmissa tapauksissa vaihtoehtoa.

Kielikylpyopetusta, CLIL-opetusta ja suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta yhdistää näkemys kielen oppimisesta mielekkään käytön myötä, kuten kuvio 1 osoittaa.



KUVIO 1. Kielikylpy-, CLIL- ja S2-opetuksen rajapintoja.

Kuten edellä todettiin, kielikylpy- ja CLIL-opetuksessa on kyse siitä, että sisältöaineiden opetus tapahtuu oppilaille vieraalla kielellä, joka on samalla oppimisen kohde. Myös suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää koulussa opiskelevat lapset ja nuoret opiskelevat kaikkia koulun aineita kielellä, joka ei ole heidän ensikielensä, ja samalla opiskelevat tätä koulun kieltä, suomea tai ruotsia. Kielikylpy- ja CLIL-opetuksessa oppilaat harjaantuvat samanaikaisesti sekä kielen käyttäjinä että kunkin oppiaineen sisältöjen osaajina. Suomen- tai ruotsinkielinen kouluympäristö vastaavasti tarjoaa maahanmuuttajataustaisille oppilaille mahdollisuuden kielitaidon ja oppiaineiden edustamien tiedonalojen harjaannuttamiseen. Tältä pohjalta yhteistä kosketuspintaa voikin ajatella löytyvän esimerkiksi luokkahuoneiden kielipedagogisten ratkaisujen näkökulmasta.

3 Moniulotteinen tutkimuskenttä

Kielen ja sisältöjen toisiinsa kietoutuminen uudenaikaisissa oppimisen konteksteissa on väistämättä vaikuttanut myös siihen, millaisiin asioihin tutkimuksessa on ollut mielekästä kiinnittää huomiota. Perinteinen tutkimusnäkökulma, jossa kielitaito ymmärretään oppiaineen sisällöistä irralliseksi kielisysteemin hallinnaksi, ei auta näkemään kielen roolia oppiainesisältöjen ja oppiaineiden käsitteiden oppimisessa ja osaamisen osoittamisessa. Tämä on todettu paitsi vieraalla ja toisella kielellä tapahtuvan opettamisen tutkimuksessa (esim. Met 1998; Llinares, Morton & Whittaker 2012) myös yleisemmin tutkittaessa kielitaitoa akateemisen luku- ja kirjoitustaidon, monilukutaidon sekä koulun genrejen näkökulmista (esim. Schleppegrell 2004; Rose & Martin 2012; Shore & Rapatti 2014). Tällaisen tutkimuksen edustama uudenlainen näkemys kielen oppijasta vuorovaikutukseen osallistuvana tietoisena toimijana on avannut tuoreita näköaloja akateemisen luku- ja kirjoitustaidon, monilukutaidon sekä koulun genrejen tutkimukseen. Näissä tutkimuksissa keskiössä on kielen rooli merkitysten rakentajana oppimisessa ja sen osoittamisessa. (Ks. esim. Norton 2013.)

Kuten käsillä olevan julkaisun yhdeksän artikkelia osoittavat, viimeaikainen kielen ja kielen oppimisen tutkimus on nostanut esiin näkökulmia, joilla on merkitystä myös, kun tarkastellaan vieraalla ja toisella kielellä oppimista. Nämä uudenlaiset näkökulmat heijastuvat artikkelien teemoissa, joita ovat: tiedonalan kielen oppiminen toisella ja vieraalla kielellä, monilukutaito, monikielisen opetustilanteen kielelliset resurssit sekä monikielisyyttä ja toisella ja vieraalla kielellä oppimista koskevat käsitykset. Näitä kysymyksiä käsitellään julkaisun artikkeleissa koulutusjärjestelmän eri tasojen näkökulmasta. Tarkastelun kohteena on kielenoppiminen päiväkodissa, esiopetuksessa, perusasteella ja lukiossa mutta myös kielitaidon kehittäminen työelämässä korkeakoulututkimuksen jälkeen.

3.1 Tutkimuskohteena kielen oppiminen tiedonalan kieleen harjaantumisenä

Ainekohtaisen tiedon ja kehittyvän kielitaidon suhde oppilaiden ja opettajien näkökulmasta ja eri luokka-asteilla on keskeinen teema käsillä olevassa artikkelikokoelmassa. Toiminnan ja kielen yhteys tiedonalan ilmiöistä puhumiseen harjaantumisessa tulee konkreettisesti esiin Tarja Nikulan artikkelissa, jossa analyysin kohteena on CLIL-opetuksen osallistuvien yläkoulun 7. luokan oppilaiden ja opettajan vuorovaikutus kemian ja fysiikan tunneilla autenttisisessa opetustilanteessa. Nikula yhdistää artikkelissaan luokan vuorovaikutuksen tutkimusperinteen ja oppimista sosiaalisena toimintana korostavan tutkimusnäkökulman. Artikkelissa nousee esiin myös se, miten eri oppiaineille tyypilliset opetustilanteet ja oppituntityöskentelyyn sisältyvien tehtävien eri vaiheet

heijastuvat siinä, miten opiskeltavista ilmiöistä opetustilanteessa puhutaan. Niina Nissilä käsittelee artikkelissaan niin ikään luonnontieteellisen käsitteistön oppimista ja käsitteellistämistä peruskouluikäisten sääilmiöitä koskevissa kirjoitelmissa. Nissilä osoittaa eroja ensikielellä kirjoittavien verrokkioppilaiden ja toisella kielellä kirjoittavien kielikylpyoppilaiden teksteissä käsittehierarkioiden syvyydessä, käsitepiirteiden määrässä sekä käsittekuvausten tieteellisyydessä ja kokemuksellisuudessa.

Oppiaineen sisältöjen ja kielitaidon kehittymisen suhdetta käsittelevät artikkelissaan Niina Lilja ja Heidi Vaarala, jotka esittelevät perusasteen loppuvaiheen maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ja heidän opettajiensa käsityksiä lukioon valmistavan koulutuksen tavoitteista. Lilja ja Vaarala osoittavat, että ryhmien haastatteluissa ja keskusteluissa tulee esiin kielitaidon ja tiedonalan vahva kytkös. Maahanmuuttajaoppilas nähdään näissä pohdinnoissa usein nimenomaan suomen kielen oppijana, myös muiden aineiden opiskelusta puhuttaessa. Eija Aalto ja Mirja Tarnanen puolestaan tarkastelevat artikkelissaan kielen ja opetettavan aineen suhdetta aineenopettajiksi opiskelevien näkökulmasta. Heidän analysoimastaan kysely- ja haastatteluaineistosta käy ilmi, että eri aineiden tulevien opettajien kielitietoisuus vaihtelee: osa näkee opettajan tehtäväksi oppiaineen kielenkäyttöön ja käsitteisiin harjaannuttamisen, osalle kielen ja oppiaineen sisällön yhteys ei ole vielä hahmottunut. Aalto ja Tarnanen esittävätkin artikkelissaan opettajankoulutuksen kehityslinjoja, joita seuraamalla voitaisiin lisätä kielitietoisuutta sekä ymmärrystä oppiaineen sisältöjen ja tiedonalan kielenkäytön integroinnin merkityksestä. Kaikissa edellä mainituissa artikkeleissa on vahvasti mukana esi-, perus- ja lukio-opetuksen uusissa opetussuunnitelmien perusteissa ilmaistu ajatus monilukutaidosta eli siitä, että koulun eri oppiaineiden tehtävänä on harjaannuttaa oppilaat eri tiedonalojen kielenkäyttöön ja käsitteistöön ja että kunkin alan kielen tuntemus on osa oppiaineen osaamista (Opetushallitus 2014a, 2014b, 2015).

3.2 Tutkimuskohteena monikielisten resurssien käyttö

Nyky-yhteiskunnan – ja myös koulun – monimuotoisia tilanteita on mielekästä tarkastella yksinormisuuden sijaan lähtökohtaisesti monikielisyyden sekä osittaisten kompetenssien näkökulmasta: osaaminen on paljon muutakin kuin kohdekielen virheetöntä yksikielistä tuottamista eikä kaikkia kieliä ole tarpeen oppia ja osata koulun päätyttyä samalla tavalla (vrt. Eurooppalainen viitekehys 2003). Yksittäisten kielten taitojen oppimisen sijaan koulun tavoitteena on kasvattaa oppilaat tunnistamaan ja tunnustamaan omien ja ympäristönsä kielten moninaisuus resurssina ja rohkaista näiden resurssien monipuoliseen käyttöön. Vuorovaikutusnäkökulma oppimiseen ja opettamiseen avaa näköaloja oppimiseen ja osaamiseen yhteisenä toimintana ja tuo esiin jaetun vastuun, jolloin oppimistapahtumassa yksittäiselle oppilaalle merkityksellistä on sekä opettajien että toisten oppilaiden toiminta (esim. Lehtimaja 2012; Niemelä 2008). Luokan vuoro-

vaikutustilanteessa kaikkien osallistujien kielelliset resurssit ovat aina potentiaalisesti mukana. Myös uudet opetus suunnitelmat painottavat kielitietoista opiskelua ja koulun kielellisten resurssien käyttöönoton tärkeyttä (Opetushallitus 2014a, 2014b, 2015). Tämä aihe kiinnostaa myös opetustilannetta toiminnallisesta ja ekologisesta näkökulmasta tarkastelevia kielentutkijoita (van Lier 2000; Kramsch & Whiteside 2008).

Monikielisten resurssien käyttämistä vuorovaikutuksessa tarkastellaan tässä kokoelmassa erityisesti Maria Ahlholmin, Marjo Savijärven ja Karita Mård-Miettisen, Anu Palojarven ja Åsa Palviaisen artikkeleissa. Näistä kaksi viimeksi mainittua artikkelia avaa näkymiä monikielisen päiväkodin arkeen. Ahlholmin artikkelissa on puolestaan tarkastelun kohteena alakoulun monikielinen valmistavan opetuksen luokka. Analyysi pohjautuu ekologisteen viitekehukseen ja sen kohteena on englannin rooli vuorovaikutuksen resurssina luokassa, jossa kukaan ei puhu englantia äidinkielenään. Ahlholm osoittaa selkeitä sosiaalisia ja kielellisiä perusteita sille, että oppilas, jonka kielirepertuaariin englanti ei kuulu, hyödyntää ympäristöstä saamia tarjoumia pyrkiessään tasavertaiseksi osallistujaksi luokan vuorovaikutustilanteeseen. Savijärvi tarkastelee keskusteluanalyysin keinoin päiväkotilasten äidinkielen, suomen, roolia toisen kielen oppimisen tukena ruotsinkielisen kielikylpypäiväkodin vuorovaikutustilanteissa. Hän näyttää, miten tuo rooli muuttuu ajan myötä lasten ruotsin kielen taitojen kehittyessä. Aluksi suomen kielen käyttö toimii Savijärven aineistossa nimenomaan oppimisen tukena, myöhemmin taas korostuu sen rooli vuorovaikutuksen resurssina päiväkodin arjessa. Mård-Miettisen, Palojarven ja Palviaisen tutkimuksen kohteena on puolestaan kaksikielinen pedagogiikka suomenkielisessä päiväkodissa, jossa yksi opettaja käyttää arjen tilanteissa myös ruotsia. Mård-Miettinen, Palojarvi ja Palviainen analysoivat artikkelissaan nauhoitettuja vuorovaikutustilanteita ja opettajan haastatteluja. Tämä kaksoisvalotus osoittaa konkreettisesti, miten opettajan tietoisuus kielivalinnoistaan ja niitä ohjaavista periaatteista vaikuttaa kielten väliseen sujuvaan työnjakoon ja opetustilanteiden kulkuun.

3.3 Tutkimuskohteena kielen oppimista ja monikielisyyttä koskevat käsitykset

Autenttisten kielenkäyttötilanteiden, opetustilanteiden ja oppilaiden ja opettajien haastattelujen sekä oppijoiden tekstien ohella tämän kokoelman artikkeleiden aineistona on käytetty myös kyselyitä. Kyselyt tulivat esiin jo edellä yhtenä aineistona Aallon ja Tarnasen aineenopettajien kielitietoisuutta kartoittavassa artikkelissa. Perinteisesti kyselyaineistoja onkin käytetty kielenkäyttöä, kielen oppimista ja opetusta koskevia käsityksiä tutkittaessa (Barcelos & Kalaja 2011). Siv Björklund, Sanna Pakarinen ja Karita Mård-Miettinen kartoittavat artikkelissaan kielikylpykoululaisten käsityksiä omasta kielitaidostaan ja monikielisyydestään. Heidän tutkimistaan yläkoululaisten kyselyvas-

tauksista paljastuu toisaalta oppilaiden rohkeus ja tietoisuus omista kielellisistä resursseistaan, toisaalta käsitysten rajallisuus: kaikkea kielellistä osaamista ei tunnusteta eikä tunnisteta monikielisyudeksi tai kielitaidoksi.

Julkaisun päättää Johanna Kompan artikkeli, jonka aiheena ovat työnantajien ja yritysten käsitykset kielenoppimisesta osana työelämään sopeutumista. Kompan aineistona on kysely, jossa kartoitettiin näkemyksiä suomi toisena kielenä -opetuksen tarpeesta ammatissa toimimisen näkökulmasta. Tästä aineistosta aukeaa näköala luokahuoneen ulkopuolelle työelämään. Vastauksista välittyy käsitys työelämän kielitaidosta erikoisalan sanaston hallintana, taitona, joka maahanmuuttajataustaisen tulee itse hankkia. Toisaalta kyselyaineistossa toistuu myös näkemys työyhteisön vastuusta ja siitä, että kunkin työyhteisön olisi harjaannuttava tukemaan suomen kielen oppimista.

4 Lopuksi

Tämän kokoelman artikkelit osoittavat, että vieraalla ja toisella kielellä oppimisen kysymykset ovat moniulotteisia ja vaativat siksi myös tutkimusotteilta moniulotteisuutta. Kielen oppimisen erilaiset ympäristöt ja niiden tarjoamat oppimista edistävät mahdollisuudet, kielen ja tiedonalan oppimisen yhteys sekä tietoisuus kielistä oppimisen resursseina vaikuttavat keskeisesti vieraalla ja toisella kielellä oppimisen, opiskelun ja opetuksen onnistumiseen. Nämä näkökulmat ovat myös tutkimuksessa keskiössä. Niitä tarkastellaan tässä julkaisussa niin käytänteiden kuin käsitysten kautta, monikielisyiden, monimuotoisuuden ja kielitietoisuuden teemoihin kytkeytyen.

Tämä yhdeksän artikkelin kokonaisuus kertoo siitä, että suomalainen vieraalla ja toisella oppimisen ja opettamisen tutkimus on vireää ja että kielikylpy-, CLIL- ja S2 -tutkimusalueita yhteen tuomalla voidaan kirkastaa yhteisiä kysymyksenasetteluja. Vuoropuhelu jatkokoon.

Kirjallisuus

- Atkinson, D. 2011. Introduction: Cognitivism and second language acquisition. Teoksessa D. Atkinson (toim.) *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 1–23.
- Barcelos, A. M. F. & Kalaja, P. 2011. Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39, 281–289.
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cenoz, J., F. Genesee & D. Gorter 2014. Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35 (3), 1–26.
- Dalton-Puffer, C., T. Nikula & U. Smit (toim.) 2010. *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.

- Dufva, H., M. Suni, M. Aro & O-P. Salo 2011. Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5 (1), 109–124. Eurooppalainen viitekehys. *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. 2003. Helsinki: WSOY.
- Jakonen, T. 2014. *Knowing matters: how students address lack of knowledge in bilingual classroom interaction*. Jyväskylä Studies in Humanities 235. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5934-0>.
- Kaplan, R. 2002. *Input, interaction and second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. & A. Whiteside 2008. Language ecology in multilingual settings. *Applied Linguistics*, 29 (4), 645–671.
- Lehtimaja, I. 2012. *Puheen suuntia luokkahuoneessa: oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä –tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/28869>.
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen – nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/155659>.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- Little, D., C. Leung & P. Van Avermaet 2014. *Managing diversity in education. Languages, policies, pedagogies*. Bristol: Multilingual Matters.
- Llinares, A., T. Morton & R. Whittaker 2012. *The roles of language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Met, M. 1998. Curriculum decision-making in content-based language teaching. Teoksessa J. Cenoz & F. Genesee (toim.) *Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters, 35–63.
- Nevasaari, E. 2015. *Bakom orden – språkbadselevers kontextuella begreppsstrukturering*. Acta Wasaensia 319. Vaasa: Vaasan yliopisto. Saatavissa: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-587-9.pdf.
- Niemelä, N. 2008. *Interaktion i helklass under ett tema i språkbad*. Acta Wasaensia nr 194. Vaasa: Vaasan yliopisto. Saatavissa: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-237-3.pdf.
- Nikula, T. & K. Mård-Miettinen 2014. Language learning in immersion and CLIL classrooms. Teoksessa J.-O. Östman & J. Verschueren (toim.) *Handbook of pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins. DOI: 10.1075/hop.18.lan10.
- Norton, B. 2013. *Identity and language learning. Extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Opetushallitus 2014a. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/esiopetus.
- Opetushallitus 2014b. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus.
- Opetushallitus 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/103/0/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.

- Ortega, L. 2011. SLA after the social turn: where cognitivism and its alternatives stand. Teoksessa D. Atkinson (toim.) *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 167–180.
- Rose, D. & J. Martin 2012. *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.
- Saario, J. 2012. *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet: toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet*. Jyväskylä Studies in Humanities 172. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4627-2>.
- Savijärvi, M. 2011. *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7309-0>.
- Schleppegrell, M. 2004. *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shore, S. & K. Rapatti (toim.) 2014. *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus kouluissa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2014*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Swain, M. & K. E. Johnson 1997. Immersion education: a category within bilingual education. Teoksessa K. E. Johnson & M. Swain (toim.) *Immersion education: international perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–16.
- Tainio, L. & H. Harju-Luukkainen (toim.) 2013. *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 143–167.
- Tedick, D. J., D. Christian & T. W. Fortune (toim.) 2011. *Immersion education: practices, policies, possibilities*. Bristol: Multilingual Matters.

Tiedonalan kieli ja sen oppiminen

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. 15–33.

Tarja Nikula

Jyväskylän yliopisto

Ainekohtaisen kielen käyttö ja oppimisen mahdollisuudet CLIL-tuntien tehtäväpohjaisissa tilanteissa

This article is concerned with subject-specific language in the context of CLIL education. More specifically, the focus lies in exploring hands-on tasks in CLIL physics and chemistry lessons as sites for using and learning subject-specific language. Following Lorenzo (2007), attention is paid to the role of subject-specific language in both pre-task phases, during the tasks, and in post-task phases. The findings indicate that while teachers' strategies differ somewhat, the pre-task and post-phases provide learners more exposure to subject-specific language than the task performance itself where language use is highly context-dependent. Throughout the phases, there is also some evidence of teachers subtly directing learners from everyday expressions toward subject-specific language but this happens without explicit orientation to language. This points towards the need to raise teachers' awareness of the subject-specific nature of language and its role in meaning construction.

Keywords: CLIL, subject-specific language, task-based teaching

Asiasanat: vieraskielinen opetus, CLIL, oppiainekohtainen kieli, tehtäväpohjainen opetus

1 Johdanto

Tämä artikkeli käsittelee oppiainekohtaista kieltä vieraskielisessä eli ns. CLIL-opetuksessa (e. *content and language integrated learning*), jolla tarkoitetaan vieraan tai toisen kielen käyttöä opetuskielenä, tässä tapauksessa englanninkielistä opetusta suomalaisessa peruskoulussa. Opetusmuodossa pyritään yhdistämään kielen ja sisällön oppimisen tavoitteet; kieltä opitaan siis muun toiminnan kautta. (Coyle, Hood & Marsh 2010; Dalton-Puffer, Nikula & Smit 2010; Nikula & Järvinen 2013.)

Tähänastinen CLIL-tutkimus on pitkälti painottunut kielen oppimisen kysymyksiin ja kielisysteemin eri osa-alueiden hallintaan, kuten esimerkiksi Dalton-Puffer (2011) ja Nikula & Mård-Miettinen (2014) toteavat kuvatessaan alan tutkimuskenttää. Oppilaiden CLIL-opetuksessa saavuttamaa kielitaitoa on esimerkiksi usein verrattu niihin oppilaisiin, jotka opiskelevat samaa kieltä vain kielen tunneilla. Viimeaikaisessa tutkimuksessa on kuitenkin yhä enemmän nostettu esiin sitä, että CLIL-opetuksessa samoin kuin muussakin sisältöpohjaisessa opetuksessa on mielekästä kiinnittää huomiota myös kielitaidon ala- ja oppiainekohtaisuuteen. Oppiaine- ja alakohtaista kieltä onkin CLIL-tutkimuksessa tarkasteltu esimerkiksi eri oppiaineille tyypillisten genre- ja rekisteripiirteiden tai akateemisten diskurssifunktioiden näkökulmista (esim. Morton 2010, Dalton-Puffer 2013). Käynnissä on myös kielen ja sisällön integroinnin käsitteellistämiseen tähtäävää tutkimusta (Nikula, Dafouz, Moore & Smit, tulossa; Meyer, Coyle, Halbach, Schuck & Ting 2015).

Tässä artikkelissa alakohtaista kieltä tarkastellaan yläkoulun fysiikan ja kemian oppitunneilla, erityisesti oppituntien käytännön harjoitustehtävissä (ks. myös Nikula 2015), joita fysiikan ja kemian tunteihin sisältyy varsin paljon. Niiden tavoitteena on perehdyttää oppilaita oppiainesisältöjen kannalta merkittäviin asioihin ja ilmiöihin ja siten tukea niiden oppimista. Tällaisen tehtäväperustaisuuden myötä CLIL-opetuksella voidaan nähdä olevan kytköksiä tehtäväpohjaiseen kielenopetukseen (e. *task-based language learning/teaching*), jolla tarkoitetaan oppilaiden itsenäisesti tekemiä, muuhun kuin kielen tuottamiseen tähtäviä tehtäviä. Näissä ensisijaisena päämääränä on siis tehtävien suorittaminen mielekkäällä tavalla, jolloin huomio kiinnittyy asiasisältöihin ja merkityksiin kielimuotojen sijaan. (Ellis 2003, 2009; Samuda & Bygate 2008.) Tehtäväpohjaisuus on relevanttia CLIL-opetuksen kannalta, koska myös siinä vieraan tai toisen kielen oppimisen ajatellaan tapahtuvan pitkälti luokkahuoneen (kielelliseen ja ei-kielelliseen) toimintaan osallistumalla. Tehtäväpohjaisuus nähdäänkin usein CLIL-pedagogiikan kulmakivenä ja havainnointia ja toimintaa edellyttävät käytännön tehtävät hyvänä keinona käyttää samanaikaisesti hyväksi useita multimodaalisia merkityksen rakentumisen keinoja oppimisen tukena (de Graaff, Koopman, Anikina & Westhoff 2007). Toistaiseksi on kuitenkin vasta niukasti tutkimustietoa siitä, millaista tehtäviin liittyvä

kielenkäyttö on ja miten se tukee alakohtaisen kielen oppimista, joskin tutkimus on lisääntymässä (Llinares & Dalton-Puffer 2015; Nikula 2015).

Lorenzo (2007) korostaa muun muassa Ellisin (2006) ajatuksiin nojaten, että CLIL-opetuksessa tapahtuvan alakohtaisen kielen opettamisen ja oppimisen näkökulmasta tehtävätilanteita on mielekästä tarkastella kolmivaiheisesti erotellen tehtävän valmisteluvaihe (e. *pre-task*), itse tehtävä (e. *during task*) ja tehtävää kokoava ja yhteen vetävä vaihe (e. *post-task*). Kukin näistä tarjoaa omat mahdollisuutensa alakohtaisen kielen käsittelyyn. Valmisteluvaiheessa opettaja voi nostaa esiin tehtävän kannalta tärkeitä kieliseikkoja (esim. termit, käsitteet). Tehtävä itsessään tarjoaa ihanteellisessa tapauksessa oppilaille mahdollisuuksia hyödyntää ja harjoittaa alakohtaista kielitaitoaan. Yhteenvetovaiheeseen voi puolestaan sisältyä paitsi sisällön myös siihen liittyvän kielen pohdintaa. (Lorenzo 2007.)

Tässä artikkelissa raportoitu tutkimus kiinnittyy kielenoppimisen sosiaalista luonnetta korostavan tutkimuksen ja luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksen risteyskohtaan (esim. Block 2003; Dalton-Puffer 2007; Walsh 2006). Lähestymistapaa luonnehtii käsitys oppimisesta ja kielikäytännöistä osallistujien yhteisenä, tilannesidonnaisena ja vuorovaikutuksessa rakentuvana toimintana. Tilannesidonnaisia käytännöitä tarkastelemalla voidaan valottaa niiden avaamia kielenkäyttömahdollisuuksia ja samalla oppimisen – tässä tapauksessa ainekohtaisen kielen oppimisen – edellytyksiä. Kyse on siis viime kädessä kielen ja sisällön erottamattomasta yhteydestä, jolla on myös CLIL-opetusta laajempaa relevanssia. Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) esimerkiksi tuodaan eksplisiittisesti esiin eri tieteidenalojen kieleen ja esitystapoihin harjaannuttaminen osana kielitietoisuuden koulun tehtäväkenttää samoin kuin kunkin opettajan rooli oppiaineensa kielen opettajana. Kielitietoisuuden jäsentämiseksi tarvitaan kuitenkin lisää tutkimustietoa, jota tämä tutkimus osaltaan pyrkii kerryttämään (ks. myös Nikula 2015).

2 Oppiainekohtainen kielitaito

Kielen liittyminen kaikkeen toimintaan ja näyttäytyminen erilaisena eri oppiaineissa ei ole uusi tai vain vieraskieliseen opetukseen liittyvä asia. Kielen ja sisällön erottamaton yhteys on ollut esillä ainakin 1970-luvulta alkaen *language across the curriculum*-tyyppisessä ajattelussa, jolla tarkoitetaan kielitavoitteiden näkyväksi tekemistä kautta opetussuunnitelman (esim. Corson 1990). Toisaalta yhteiskuntien monikielistyminen ja -muotoistuminen on lisännyt erilaisia kaksikielisen opetuksen ja toisella kielellä opettamisen muotoja ja pakottanut pohtimaan niiden kieli- ja sisältöpainotusten suhteita (esim. Little, Leung & van Avermaet 2014). Kielen ja sisällön yhdistämisen problematiikan ajankohtaisuudesta kertoo osaltaan Euroopan neuvoston 2005 käynnistämä hanke

Languages in education. Languages for education, jonka kunnianhimoisena tavoitteena oli kuvata ja määritellä akateemisen kielen piirteitä läpi opetus suunnitelman ja eri oppiaineissa (esim. Beacco, Coste, van de Ven & Vollmer 2010).

Vaikka kielen ja sisällön yhteys tunnustetaan, sen operationalisointi ja konkretisointi siten, että sitä voitaisiin yhtäältä tutkia mielekkäästi ja toisaalta tarjota toimivia keinoja opetuksen kehittämiseksi on kuitenkin osoittautunut haasteelliseksi. Davison ja Williams (2001: 63) esimerkiksi toteavat katsauksessaan erilaisiin sisältöpainotteisiin opetusmuotoihin, että ne jäävät kielen ja sisällön suhteen kuvaamisessa usein hyvin epätarkoiksi. Jos kielen ja sisällön integroinnin olemus ei ole itsestään selvää tutkijoille, ei se ole sitä myöskään opettajille. Bovellan (2014) esimerkiksi havaitsi alakoulun CLIL-opettajien käsityksiä tutkiessaan, että he mieltävät usein olevansa nimenomaan asiasisällön opettajia ja että heidän kielikäsitteensä heijastaa kieli systeeminä -ajattelua, jolloin huomio kieleen – silloin kuin sitä esiintyy – suuntautuu kielimuotoihin ja oikeakielisyyteen pikemminkin kuin kielen rooliin tiedon rakentamisessa ja oppimisen prosesseissa. Myös Aalto (2013) toteaa, että itselle tutun oppiaineen kielen jäsentäminen on opettajille usein haasteellista, mikä puolestaan vaikeuttaa kielitietoisuutta tukevien pedagogisten ratkaisujen kehittämistä (ks. myös Aallon ja Tarnasen artikkeli tässä julkaisussa).

Kielentutkimuksessa pisimmälle kielen ja sisällön yhteen kietoutumisen käsitteellistämistä ja kielitaidon oppiainekohtaisuuden tarkastelua on viety systeemifunktionaalissa tutkimuksessa (esim. Christie & Martin 2007; Rose & Martin 2012). Systeemifunktionaalisuuteen kuuluu lähtökohtaisesti oletus kielen sosiaalisesta luonteesta ja siitä, että kielenkäytön valinnat ilmentävät samanaikaisesti asiasisältöön, kirjoittajan ja lukijan tai puhujien väliseen sosiaaliseen suhteeseen sekä tekstikokonaisuuden luontiin ja ylläpitoon liittyviä merkityksiä ja tehtäviä (Hallidayn 1978 mukaan ideationaalinen, interpersoonainen ja tekstuaalinen metafunktio). Systeemifunktionaalista teoriaa on käytetty varsin paljon koulukontekstien tutkimiseen ja erityisesti genrepohjainen tarkastelu on auttanut siirtämään näkökulmaa siihen, että alakohtainen kieli on muutakin kuin erikoistermien ja erityissanaston hallintaa, vaikka ne toimivatkin ilmeisimpinä alakohtaisuuden merkkeinä. Yksittäisten termien lisäksi oleellista on se, että kullakin tiedonalalla on sille tyypilliset tavat rakentaa tietoa (esim. Coffin 2006; Schleppegrell 2004; Shore & Rapatti 2014). Coffin (2006) esimerkiksi toteaa historian opetuksesta, että yläkouluikäisten oppilaiden tulisi kehittyä tilanteita ja tapahtumia raportoivien genrejen hallinnasta kohti selittäviä ja argumentoivia genrejä. Schleppegrell (2004) puolestaan kuvaa, millä tavalla luonnontieteiden ja historian suosimat genretyypit eroavat toisistaan.

Viimeaikaisessa vieraskielisen opetuksen tutkimuksessa kielen ja sisällön suhde on alkanut saada jalansijaa kielen oppimistulosten tarkastelun rinnalla. Llinares, Morton ja Whittaker (2012) esimerkiksi tarkastelevat kielen roolia CLIL-opetuksessa kiinnit-

täen huomiota erityisesti luokkahuonepuheessa esiintyviin alakohtaisiin kielipiirteisiin, mutta myös yleisemmin akateemisen kielen olemukseen. He pohtivat myös kieli- ja sisältönäkökulmia yhdistävän arvioinnin mahdollisuuksia. Samoin Lorenzo (2013) nostaa esiin genret ja toteaa, että vieraskielistä opetusta antavien opettajien tulisi olla tietoisia siitä, millaisen ”genrekartaston” heidän oppiaineensa muodostaa ja millaisia kielellisillä piirteillä ja konventioilla hyödyntäen eri tekstityyppejä rakennetaan. Opettajien olisi myös hyödyllistä tiedostaa, mitkä näistä genreistä ovat sellaisia, joista oppilaille riittää vastaanottamisen ja ymmärtämisen taidot, mitkä puolestaan sellaisia, joita oppilaiden tulisi opetuksen tuloksena myös osata itse tuottaa. Lorenzo siis haastaa CLIL-opettajat opetuksensa kehittämiseksi hahmottamaan millaisia ”kielilihaksia” (Lorenzo 2007: 50) heidän oppiaineessaan tarvitaan tai millaisia ”kielilihaksia” oppimisen myötä on tarkoitus harjoittaa. Dalton-Puffer (2013) puolestaan esittelee kielentutkimuksen ja kasvatustieteen näkökulmia yhdistävän kognitiivisen diskurssifunktion käsitteen, jonka avulla hän pyrkii havainnollistamaan kielen ja sisällön integroitumista ja sen alakohtaisuutta. Hän erottelee seitsemän kognitiivista diskurssifunktiota: luokittelu, määrittely, kuvaaminen, arviointi, selittäminen, tutkiminen ja raportointi. Nämä ovat abstrakteja yläkäsitteitä, joihin sisältyy joukko tarkemmin määriteltyjä funktioita. Esimerkiksi kategoria ’kuvaaminen’ sisältää myös funktiot nimeä, tunnista, täsmennä. Alakohtainen kielenkäyttö muodostuu Dalton-Pufferin (2013) mukaan osaltaan siitä, että kognitiiviset diskurssifunktiot painottuvat ja jakautuvat eri tavoin eri oppiaineissa. Alakohtaisen kielen näkökulmasta myös Kostopouloun (2014) tutkimus on valaiseva, vaikka se ei käsittelekään vieraskielistä opetusta, vaan kuuden eri oppiaineen oppikirjatekstejä. Hän osoittaa sanojen frekvenssejä ja niiden kanssa esiintyviä muita sanoja (kollokaatiot) sekä neljän sanan klustereita tutkimalla selviä eroja eri oppiaineiden välillä kaiutuen näin ajatusta siitä, että alojen erilainen sisältöaines heijastuu aina myös kielessä.

3 Aineisto ja menetelmät

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu ääni- ja videonauhoitetuista peruskoulun 7. luokan fysiikan ja kemian oppitunneista. Tarkasteltavana on kuusi oppituntia, kolme peräkkäistä kaksoistuntia kummastakin aineesta. Tunnit ovat osa laajempaa Jyväskylän yliopistossa kerättyä CLIL-opetuksen ja kielenopetuksen aineistopoolia. Oppitunnit on nauhoitettu laajamittaisesti CLIL-opetusta tarjoavissa kouluissa, mikä kyseisten koulujen tapauksessa tarkoittaa sitä, että valtaosa aineista opetetaan englanniksi. Oppilaat ovat kaikki suomenkielisiä lukuun ottamatta yhtä kemian ryhmän oppilasta. Myös molemmat aineenopettajat ovat suomenkielisiä; heillä ei ole kielen opettajan pätevyyttä vaan he ovat englantia hyvin hallitsevia aineenopettajia. Oppilasmäärät ovat varsin

pienet: kemian tunneilla 13 ja fysiikan tunneilla 6 oppilasta. Harjoitustehtävät tehdään molemmilla tunneilla yleensä parityöskentelynä, joskus kolmen oppilaan ryhmissä.

Kuten edellä todettiin, tässä artikkelissa tarkastellaan erityisesti käytännön tehtävätilanteita ja niihin liittyvää kielenkäyttöä. Usein kyse on harjoitustehtävistä, joissa hyödynnetään fysiikan ja kemian ilmiöitä havainnollistavia esineitä, aineita tai toimintoja. Esimerkkinä voi mainita vaikkapa fysiikan tunnilla toteutetun harjoituksen, jossa oppilaat ohjeistettiin ripustamaan toinen toistaan painavampia punnuksia pöytätelineessä kiinni olevaan jouseen ja mittaamaan sen venymistä. Tehtävän tavoitteena oli havainnollistaa ns. Hooken lakia, jonka mukaan kappaleeseen kohdistuva voima on suoraan verrannollinen jousen venymään. Tyypillinen esimerkki kemian tunnin harjoituksesta puolestaan on tilanne, jossa oppilaat kuumensivat Bunsen-liekillä koeputkilogissa olevaa vettä ja elintarvikevärin sekoitusta käynnistääkseen kiteytymisprosessin. Tällaisiin tehtäviin liittyvät aina myös niiden valmistelu- ja yhteenvetovaiheet.

Tämän tutkimuksen ote on laadullinen ja tutkimusmenetelmänä käytetään diskurssianalyysiä, jonka tavoitteena on tunnistaa tehtävätilanteiden kielenkäytöstä oppiainekohtaisuuteen viittaavia piirteitä. Yhtäältä kielenkäytön ainekohtaisuuden operationalisointi tapahtuu tunnistamalla oppiaineelle ominaisten termien ja käsitteiden käyttö. Termien lisäksi kiinnitetään huomiota oppiaineelle tyypillisiin tiedon muodostamisen tapoihin ja niihin liittyviin sana- ja ilmaisuvalintoihin. Tässä hyödynnetään Dalton-Pufferin (2013) kognitiivisen diskurssifunktion käsitettä, joka ohjaa kiinnittämään huomiota myös sellaisiin 'yleisakateemisiin' kielikäytänteisiin kuten määrittely tai kuvailu, jotka kuitenkin voivat painottua eri tavoin eri oppiaineissa (vrt. Beck, Mc Keown ja Kucan (2002), jotka tekevät eron yleisakateemisten, oppiainekohtaisten ja arkikielisten ilmausten välillä). Seuraavassa esitellään tutkimuksen päähuomiot sellaisten esimerkkien avulla, jotka edustavat yleisemminkin aineistossa esiintyviä käytänteitä (ks. myös Nikula 2015).

4 Tehtävää valmisteleva vaihe

Tehtävän valmisteluvaiheella näyttää aineiston perusteella olevan tärkeä rooli oppitunneilla: sekä kemian että fysiikan tunneilla käytännön harjoitustehtäviä edelsi aina niiden valmisteluvaihe. Niissä oli usein kyse tehtävän seikkaperäisestä teknisestä ohjeistamisesta, erityisesti kun tehtävään liittyi välineistöä. Kemian tuntien ohjeistusvaiheessa käytettiin jonkin verran oppiainekohtaista erikoisterminologiaa, otaksuttavasti siitä syystä, että tarvittavat ainekset ja esineet ja niihin liittyvä sanasto (esim. *petri dish*, *potassium manganate*) eivät samalla tavalla kuulu oppilaiden arkipäivän toimintaympäristöihin kuin fysiikan tuntien tehtävissä hyödynnetty arkisempi esineistö ja sanasto (esim. *eraser*, *plank*, *weigh*). Kemian tunnilta peräsin olevassa esimerkin 1 ohjeistuksessa

alakohtaista kieltä edustavat ainakin viittaukset kemikaaliin (*copper sulphate* (rivit 3 ja 4). Otteessa esiintyy myös viittauksia mittayksiköihin ja lämpötilaan (rivi 2), jonka voidaan samoin ajatella edustavan kemian oppiaineelle tyypillistä kieliainesta.

(1)

- 1 T first you need to (.) add there (.) about one or two
 2 centilitres of water (.) and again about room temperature
 3 (.) and then we (.) or you (.) add (.) copper sulphate (.)
 [...]

 4 and keep adding (.) sulphate until it doesn't dissolve

Kemian opettaja käytti kaiken kaikkiaan fysiikan opettajaa useammin valmistelevaa vaihetta perehdyttääkseen oppilaita opiskeltavana olevaan ilmiöön, mikä osaltaan lisää alakohtaisen kieliaineksen määrää. Tätä osoittaa esimerkki 2 tilanteesta, jota ennen opettaja on juuri ilmoittanut päivän aiheeksi seosten erottamisen (*separating mixtures*).

(2)

- 1 T so (.) just (.) by distillation (.) there is two different ways
 2 simple distillation and fractional distillation (.) it's enough if you
 3 just write down distillation (.) and then paper chromatography

Riviltä 1 alkaen opettaja esittelee erilaisia erottelemisen muotoja käyttäen asianmukaisia kemian alaan liittyviä käsitteitä (rivit 2–3: *simple and fractional distillation, paper chromatography*). Kognitiivisten diskurssifunktioiden näkökulmasta tällainen eri toimintatapojen esitleminen ja erotteleminen edustaa luokittelemista. Erilaiset taksonomat epäilemättä kuuluvatkin kemian oppisisältöihin.

Fysiikan tuntien ohjeistusvaiheisiin sisältyi siis vähemmän erikoisterminologiaa. Osasyynä tähän voidaan pitää sitä, että toisin kuin kemian opettaja, fysiikan opettaja ei juurikaan esitellyt opiskeltavana olevaa fysiikan ilmiötä tehtävän valmisteluvaiheessa, vaan keskittyi siinä itse toiminnan ohjeistamiseen. Tästä on osoituksena esimerkki 3 tunnilta, jonka aihepiiri liittyi voimien, rotaation ja vääntömomenttien laskemiseen:

(3)

- 1 T what we are going to do next is about effects and we'll skip a few pages
 2 because this is going to be in on page thirty six in your book [...] but before we do
 3 before we go any further with this um we should try a little experiment
 4 um which is well basically the idea on page thirty seven
 ((opettaja hakee tarvittavan esineistön (iso puuviihoitin, punnuksia) ja näyttää esimerkkisuorituksen, jossa pyytää oppilaalta pyyhettä viivoittimen alle))
 5 T so first of all um (.) I need to balance this thing somehow um without (x) any [...] can I
 6 borrow an era- eraser for this one um very small one if possible you should try and
 7 balance this

Opettaja viittaa opiskeltavaan asiaan tässä tehtävän valmisteluvaiheessa ainoastaan toteamalla, että tehtävä on *about effects* (rivi 1) ja että tavoitteena on 'tämän jutun tasapainottamien' (*balance this thing*, rivi 5). Kognitiivisten diskurssifunktioiden näkökulmasta opettajan puhe esimerkissä 3 on pitkälti kuvailevaa, joskin sana *effects* viittaa myös ilmiöiden välisiin suhteisiin ja siten myös selittämisen makrofunktioon (Dalton-Puffer 2013).

Kuten esimerkki 4 osoittaa, myös muita tehtäviä ohjeistaessaan fysiikan opettaja keskittyi ensin valmistamaan oppilaita harjoituksen vaatimaan toimintaan opetettavan ilmiön esittelyn sijaan (opettajan tehtävää pohjustavan toiminnan esiin nostamiseksi esimerkin 4 litteraatista on poistettu oppilaiden keskinäistä dialogia).

- (4)
- 1 T we're moving on to the topic of waves
[...]
- 2 LF1 what's a frequency
3 LF6 don't ask me
4 LF2 it means how many times mmm something moves (xx)
5 LF6 you read that
6 LF2 yeah
[...]
- 7 T I will explain something more about the frequency thing
8 but first of all we need to get these (.) slinkies
[...]
- 9 T this is really about taking measurements so I'm going to (.)
10 I was thinking (.) we can use these to (.) clamp the other
11 end of the slinky (x) so you do don't (.) don't have to
12 hold it (.) so it'll have to (.) lean against the floor
13 LF2 okay

Kuten esimerkki osoittaa, rivillä 1 opettaja ilmoittaa jälleen opiskeltavan aihealueen (*the topic of waves*). Opettaja on samalla jakanut ryhmälle laatimansa tehtävän ohjeistuksen, jossa on myös ilmiöön liittyvää fysiikan terminologiaa. Ohjeteksti kirjoittaa rivillä 2 oppilaan kysymään ryhmältä, mitä sana *frequency* tarkoittaa. Opettaja ei kuitenkaan ota asiaa käsittelyyn tässä vaiheessa, vaan toteaa selittävänsä asiaa myöhemmin (rivit 7–8) ja siirtyy sen jälkeen itse toiminnan ohjeistamiseen (rivit 9–12).

Oppiainekohtaisella kielellä ei siis ole tarkastellussa aineistossa kovin suurta roolia tehtävien valmisteluvaiheessa, ainakaan oppiainekohtaista kieltä ei nostettu erityisen huomion tai käsittelyn kohteeksi. Kemian tunneilla esiteltiin tuntien tehtäviä pohjustavissa vaiheissa kuitenkin fysiikan tunteja useammin tehtävän taustalla olevaa opiskeltavaa ilmiötä, minkä vuoksi oppilaille tarjoutui kosketuspintaa alakohlaiseen kieleen samoin kuin joihinkin oppiaineelle tyypillisiin kognitiivisiin diskurssifunktioihin. Fysiikan tuntien tehtäviin valmistautumisessa etusijalla näytti puolestaan olevan toiminnan ohjeistus alakohlaisen tai akateemisen kielen sijaan (ks. myös Nikula 2015).

5 Tehtävävaihe

Fysiikan ja kemian tuntien tehtäväpohjaisuus toteutuu luonnollisesti selvimmin itse käytännön tehtävissä. Aineistosta nousi kaksi päähavaintoa ainekohtaisesta kielenkäytöstä. Yhtäältä oppilaiden hyvin tiiviisti toimintaan sitoutuva keskinäinen kielenkäyttö oli enimmäkseen hyvin arkikielistä, minimalistista ja sisälsi vain vähän sellaista kieliainaista, jota voi pitää oppiaine- ja alakohtaisena. Toisaalta opettajilla oli tapana kierrellä seuraamassa oppilasparien/ryhmien työskentelyä ja tässä yhteydessä he toisinaan myös näyttivät hienovaraisesti ohjeistavan oppilaita alakohtaisen kielen käyttöön. Seuraavassa näitä havaintoja esitellään tarkemmin (ks. myös Nikula 2015).

Esimerkit 5 ja 6 osoittavat tehtävätilanteita usein luonnehtivaa deiktistä kielenkäyttöä:

(5)

- 1 LF1 you have to move it further
- 2 LF2 all the way to the end
- 3 LF just a-
- 4 LF2 okay a little more (.) (like) this one.
- 5 LF oh yeah

(6)

- 1 T and remember one or two centilitres only (.) too much
- 2 LM1 so this much
- 4 T yeah
- 5 LM1 it's too little
- 6 LM2 no it's not

Ilman osallistujien jaettua tietoa käsillä olevasta tilanteesta ja toiminnasta olisi mahdotonta sanoa mihin *it, this, this one* ilmaisut esimerkeissä viittaavat. Esimerkki 5 on pienryhmätilanteesta, jossa oppilaiden tuli pieniä punnuksia siirtelemällä saada pui-
nen viivoitin tasapainoon pyyhkeumin varaan ja jossa ryhmän muut jäsenet ohjeistivat punnuksia siirtelevää oppilasta. Esimerkissä 6 puolestaan opettajan antamaa ohjeistusta (rivi 1) seuraa oppilaiden välinen neuvottelu sopivasta määrästä vettä. Myös kognitiivisten diskurssifunktioiden näkökulmasta kielenkäyttö on näissä esimerkeissä arkista pikemminkin kuin akateemista: vaikka kieli on kuvailevaa, sillä kuvataan meneillä olevaa toimintaa opiskeltavan kemian tai fysiikan ilmiön sijaan.

Aiemmassakin tutkimuksessa on todettu käytännön tehtävien kielenkäytön indeksikaalinen eli tilanteeseen viittaava luonne (esim. Seedhouse 1999). Tämä voidaan nähdä ongelmallisena kielen oppimisen näkökulmasta, koska minimalistinen kielenkäyttö ei välttämättä haasta oppilaiden kielitaidon rajoja. Toisaalta viimeaikaisessa vieraan kielen käytön tutkimuksessa on yhä useammin nostettu esiin se, että kieli on

vain yksi osa multisesmioottista merkitysrepertuaaria ja että merkityksen rakentamisessa ja rakentumisessa myös eleillä, ilmeillä ja ylipäättään kehollisella toiminnalla on tärkeä merkitys (ks. esim. Jakonen 2014; Kääntä & Piirainen-Marsh 2013; Seedhouse & Almutairi 2009). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna oppilaiden hyvin minimalistinenkin kielenkäyttö voi olla tilanteisesti toimivaa ja vuorovaikutuksellisesti merkityksellistä tehtävästä suoriutumisen näkökulmasta, vaikka oppiainekohtainen kielenkäyttö jäisi-kin paitsioon.

Vaikka itse harjoitustehtävissä kielenkäyttöä suurelta osin luonnehti yllä kuvattun kaltainen deiktisyys, oli alakohtaisella kielelläkin sijansa: sitä esiintyi esimerkiksi opettajien ohjeistavassa toiminnassa. Viirin (2013) sanoja mukailleen fysiikan opettaja siis ohjeisti oppilaita 'puhumaan fysiikkaa' ja kemian opettaja toimi sanoin omassa oppiaineessaan. Kiinnostavaa on se, että aineiston perusteella tällöin näytti usein olevan kyse pikemminkin alakohtaisista diskurssikäytännöistä ja kognitiivista diskurssifunktioista (eli oppiaineelle tyypillisestä tavasta rakentaa tietoa) kuin oppiaineen erikoisanastosta. Kemian opettaja esimerkiksi muistutti toistuvasti oppilaita havainnoinnin ja havaintojen muistiin kirjaamisen tärkeydestä (*observing, writing down*) ja fysiikan opettajan puheessa puolestaan korostuivat laskeminen ja mittaaminen (*calculating, measuring*) fysiikalle keskeisinä toimintoina. Huomioarvoista onkin, että aineiston kaikki observe-verbit esiintyivät kemian tunneilla ja kaikki *measure* ja *calculate* -verbit puolestaan fysiikan tunneilla, kuten myös esimerkit 7 ja 8 osoittavat.

(7)

- 1 T you need to just observe will this dissolve into that solution or not (.)
 2 and after that we will see what happens when we start heating it (.)
 3 so temperature rises (.) increases (.) and you should observe (.) will (.)
 4 the rest of the copper sulphate in the bottom dissolve or not

(8)

- 1 LF3 I've already forgotten them because we got so much new stuff.
 2 T but it is basic stuff like measuring and calculating which
 3 I think we've been practising anyway.

Esimerkissä 7 kemian opettaja nostaa esiin havainnoinnin tärkeyttä (ks. rivit 1 ja 3) ja esimerkissä 8 (rivi 2) fysiikan opettaja puolestaan ilmaisee hyvin eksplisiittisesti, että fysiikassa mittaaminen ja laskeminen ovat perusasioita (*basic stuff*). Esimerkissä 7 nousee lisäksi selvästi esille kausaliiteetti: oppilaiden on paitsi havainnoitava yksittäistä ilmiötä myös reaktioketjua eli ymmärrettävä mitä tapahtuu yhtäältä kemikaalien yhdistämisen ja toisaalta tuloksena olevan seoksen kuumennuksen seurauksena.

Alakohtaisen kielen oppimisen näkökulmasta on kiinnostavaa, että molempien opettajien toiminta näiden oppiaineelle keskeisten diskurssifunktioiden eli havainnoin-

nin ja laskemisen esille tuomiseksi heijastui myös heidän oppilaidensa toimintaan ja kielenkäyttöön, kuten esimerkit 9 ja 10 osoittavat.

(9)

- 1 LM3 observations (.) done (.) hey Mikko
- 2 LM4 and this one (.) four
- 3 LM5 what
- 4 LM3 I've done my observations
- 5 LM5 okay (.) great

(10)

- 1 T in this case we're (.) we're sort of looking at the (.) rotation
- 2 around the point of support (.) but because we have
- 3 balanced (.) the two moments then there is no rotation
- 4 LF1 when you calculate those um things do you have to know um
- 5 what will the is it clockwise or not
- 6 T yes

Esimerkissä 9 oppilas LM4 viittaa havainnointiin ja osoittaa näin tietoisuutensa siitä, että havaintojen tekeminen ja kirjaaminen (rivit 1 ja 4) ovat oleellinen osa tehtävää; esimerkissä 10 oppilas puolestaan tekee opettajalle tarkentavan kysymyksen viitaten nimenomaan fysiikalle tärkeään laskutoimitukseen (rivi 4).

Sekä kemian että fysiikan tehtävätilanteista näkyy lisäksi se, että oppilaat käyttivät tehtävissään usein opettajan muotoiluja puhekielisempiä versioita. Kemian harjoituksissa esimerkiksi *look (at)* korvasi usein *observe*-sanon oppilaiden puheessa ja fysiikan tunneilla puolestaan oppilaat käyttivät usein *count*-sanaa esimerkin 11 osoittamalla tavalla viittaamaan mittaamis- ja laskutoimintaansa (ks. tarkemmin Nikula 2015).

(11)

- 1 T [so now we]
- 2 LF2 [should we] count the velocity first
- 3 T we're measuring the speed again but with a different length
- 4 LF4 okay

Esimerkissä on huomionarvoista, että oppilas muotoilee kysymyksensä rivillä 2 käyttäen *count*-sanaa, johon opettaja reagoi *measure*-sanon sisältävällä ohjeistuksella. Tämä voidaan nähdä opettajan hienovaraisena ohjauksena tai upotettuna korjauksena (vrt. Kurhila 2006) kohti tarkempaa ja alanmukaisempaa ilmaisu.

Tehtävätilanteissa kieli oli siis pääsääntöisesti hyvin deiktistä, arkikielistä ja toimintaan suuntautuvaa. Esimerkkioitteet yllä kertovat kuitenkin myös siitä, että aineistossa esiintyi jonkin verran oppiaineelle tyypillisiin puhumisen ja tiedon rakentamisen tapoihin ohjaamista.

6 Tehtävän yhteenvetovaihe

Edellä todettiin, että kemian ja fysiikan opettajat toimivat tehtävää pohjustavassa vaiheessa eri tavoin: siinä missä kemian tunneilla pohjustusvaiheisiin liittyi opiskeltavan ilmiön selittämistä ja avaamista, fysiikan tunneilla vastaavissa tilanteissa keskityttiin enemmän oppilaiden toiminnan ohjaamiseen. Tällä erolla oli vaikutuksensa myös tehtävien yhteenvetovaiheisiin: kemian tunneilla niissä keskityttiin enemmän jo opitun kertaamiseen, semminkin kun yhteenvetovaihe yleensä sijoittui seuraavan tunnin alkuun ja yhdistyi aiheesta tehtyjen kotitehtävien tarkastamiseen. Oppilaiden odotettiin siis tässä vaiheessa jo hallitsevan asioita ja myös ilmaisevan niitä oppiaineelle ominaiseen tapaan. Tämä käy ilmi esimerkistä 12, jossa oppilas LM3 tuottaa *residue*-termiä määrittelyssään muotoilun, joka eroaa muodollisuusasteeltaan selvästi oppilaiden tehtävän aikana käyttämästä kielestä ja kaiuttaa epäilemättä oppilaan kotitehtävänä paperille kirjoittaman vastauksen muotoa.

(12)

- 1 T residue? (.) Markus
- 2 LM3 well it's solid (.) well (.) being separated from a liquid (.) by filtering
- 3 T yes

Fysiikan tunneilla puolestaan yhteenvetovaiheessa luotiin usein kytköksiä oppilaiden aiemmin tekemän tehtävän ja opiskeltavan asian tai ilmiön välille. Jossain määrin tämä tarkoitti luennoivaa otetta, kuten esimerkissä 13, jossa opettaja selittää mihin fysiikan ilmiöön oppilaiden vieteriä heiluttamalla ja sen aaltomuodostelmia laskemalla tehty tehtävä liittyy.

(13)

- 1 T the important thing here was (.) that (.) erm
- 2 getting to know these concepts of (.)
- 3 wave length and (.) frequency
- 4 (and) which I hope you know at this point
- 5 and the concept that there are two kinds of wave (.) motion
- 6 transverse and (.) longitudinal

Opettaja käyttää selityksessään relevantteja fysiikan käsitteitä (*wave length, frequency, transverse and longitudinal, wave motion*), joten oppilaille tarjoutuu samalla tavalla kuin kemian tuntien pohjustusvaiheessa mahdollisuuksia olla tekemisissä alakohdaisen kielensä kanssa. Hän myös viittaa eksplisiittisesti 'käsitteisiin' (rivit 2, 5) ja niiden osaamiseen (rivit 2, 4). Ilmiöiden määrittelyminen ja luonnehdinta, jotka molemmat sisältyvät Dalton-Pufferin (2013) kognitiivisten diskurssifunktioiden mallissa pääluokkaan määrittelyminen (*define*), asettuvat siten oppimisen tavoitteiksi.

Fysiikan tehtävien yhteenvetovaiheessa päädyttiin myös kemian tunteja useammin esimerkin 14 kaltaisiin polveileviin keskusteluihin, kun oppilaat pyrkivät ottamaan haltuunsa käsiteltäviä asioita.

- (14)
- 1 T so this means that extension is proportional to the force.
[...]
- 2 T so you will find that ma- in in physics in you have many things that are one thing is
3 [proportional to the other.]
- 4 LF6 [(xxx)] propo
5 LF2 [pro]=
6 T =which for instance means that if you double the-
7 LF6 pro
8 LF2 [pro]
9 T [double] the one quantity then the other will be doubled as well
10 LF2 extension is proportional
11 LF6 what does that proportional mean
12 T you mean in finnish.
13 LF6 yeah
14 T it's suoraan verrannollinen
15 LF2 suoraan
16 LF6 suoraan=
17 LF2 =verrannollinen
18 LF6 (xx) ymmärrä mitää
19 LF2 ei (xx) extension
20 T well (.) well basically proportional means the straight line relationship so=
21 LF6 =okay

Yllä oleva esimerkki kuvastaa tilannetta, jossa on samalla kertaa kyse fysiikan ilmiön 'extension is proportional to force' (ks. esim. rivit 1–3, 6–9) ja kielellisen ilmauksen *proportional* ymmärtämisestä (ks. merkitysneuvottelu riveillä 11–21). Esimerkki kuvastaa siis hyvin kielen ja sisällön ja niiden oppimisen saumatonta yhteen kietoutumista. Katkelma myös osoittaa samaan tapaan kuin esimerkki 11, että käsitteiden ja ilmiöiden määrittäminen on tärkeä osa fysiikan oppiainetta ja samalla luonnollisestikin sen kielenkäyttöä.

Tällaisissa merkitysneuvotteluissa oli myös nähtävissä opettajan ohjailua oppilaiden tuottamasta arkikielestä kohti alakohtaisempaa kielenkäyttöä esimerkin 15 tapaan.

- (15)
- 1 LF2 isn't it how fast the waves (.) one wave goes
2 T aa (.)[kind of]
3 LF2 [like a] flick (.) how one wave goes like
4 T usually the word fast is reserved for high (.) velocity or high speed (.)
5 but frequency (.) frequency (.) is not about speed it's

- 6 LF1 [how many things the]re's
 7 LF2 [how many times] how many (x) the times something goes back and forth
 8 in a second
 9 T yes

Oheinen katkelma on tilanteesta, jossa opettaja on kysynyt oppilailta, mitä termi *frequency* tarkoittaa. Vastauksessaan rivillä 1 oppilas LF2 käyttää arkikielistä muotoilua *how fast the waves, one wave goes*. Opettajan vastaus rivillä 2 osoittaa, että selitys jättää toivomisen varaa. Eksplisiittiseksi tämän tekee opettajan toteamus rivillä 5: *but frequency is not about speed*. Tämän jälkeen sama oppilas tuottaa vastauksen, joka on paitsi sisällöllisesti tarkempi myös selvemmin oppiainekohtaista kieltä (rivit 7–8).

Tehtävän yhteenvetovaihe näyttää siis tämän aineiston valossa varsin merkitykselliseltä oppiainekohtaisen kielenkäytön näkökulmasta. Oli kyse sitten kemian tuntien aiempaa tietoa kertaavasta otteesta tai fysiikan tuntien pyrkimyksestä kytkeä käytännön tehtävien pohjalta tehdyt havainnot niiden taustalla oleviin fysiikan ilmiöihin, oppiaineelle tyypillistä kieltä esiintyi ja oppilaita ohjailtiin oppiaineelle ominaisten kognitiivisten diskurssifunktioiden suuntaan (esim. luokittelu ja määrittely). Kummankin opettajan toiminnassa oli myös nähtävissä pyrkimystä ohjailta oppilaiden kielenkäyttöä akateemiseen ja alakohtaisempaan suuntaan, joskin varsin implisiittisessä muodossa uudelleen muotoiluna.

7 Lopuksi

Tämän artikkelin havainnot perustuvat varsin pieneen aineistoon, kun tarkasteltavana oli vain kaksi opettajaa luokkineen. Tuloksia ei siten voi eikä ole tarkoituskaan yleistää; tutkimuksen on pikemminkin tarkoitus osoittaa, että oppiainekohtaista kieltä on mahdollista lähestyä luokkahuonevuorovaikutuksen näkökulmasta ja nostaa esille relevantteja lisätutkimuksen kohteita. Aineiston pienuudesta huolimatta tulokset viittaavat siihen, että kokonaiskuvan saamiseksi oppiainekohtaisen kielen käytöstä CLIL-opetuksen tehtäväpohjaisissa tilanteissa on tärkeää kiinnittää huomiota paitsi varsinaisiin harjoitustehtäviin, myös tehtäviä pohjustaviin ja niitä yhteen vetäviin vaiheisiin. Aineistossa jokaisella vaiheella oli merkityksensä alakohtaisen kielen näkökulmasta. Opettajien valitsemien erilaisten strategioiden myötä oppiainekohtaiseen kieleen suuntauduttiin enemmän joko tehtävää pohjustavassa vaiheessa (kemian tunnit) tai tehtävän yhteenvetovaiheessa (fysiikan tunnit). Ainekohtaisen kielen käsittelyyn ja käyttöön on siis erilaisia mahdollisuuksia. Yhteistä kaikille tarkastelluille tilanteille oli itse tehtävän aikana käytetyn kielen deiktisyys ja minimalistisuus, joskin tilanteissa esiintyi myös opettajien ohjeistusta alakohtaisten diskurssirakenteiden suuntaan. Huomion kiinnittymistä oppiaineelle ominaisiin tapoihin ilmaista asioita esiintyi myös yhteenvetovaiheessa.

Kuitenkin oppiainekohtaisen kielen huomioiminen tapahtui kautta linjan hyvin hienovaraisesti ja implisiittisesti, ilman että kumpikaan opettaja olisi esimerkiksi ottanut oppilaiden kanssa puheeksi fysiikalle tai kemialle tyypillisen kielen ja kielenkäytön ominaisuuksia. Tulosten valossa CLIL-opetus näyttäytyy siis perusolemukseltaan vahvasti sisältö- pikemminkin kuin kielisuuntauneelta.

Aiempi tutkimus on osoittanut, että CLIL-opettajat suhtautuvat usein varsin risiriitaisesti rooliinsa kielen opettajana (esim. Bovellan 2014, Skinnari & Bovellan tulossa). Kielen huomiointi näyttäytyy heille helposti opiskeltavasta asiasta irrallisena kielen muoto- ja rakennepiirteiden käsittelynä, minkä he kokevat kuuluvan kielenopetuksen piiriin. Tämän pienimuotoisen tutkimuksen tuloksia onkin kiinnostava pohtia CLIL-opettajien työnkuvan ja koulutuksen kannalta, koska ne viittaavat siihen, että mikäli kieltä lähestytään kunkin aineen kannalta oleellisena merkitysten rakentamisen välineenä, jokaisen opettajan rooli oppiaineensa kielen opettajana nousee keskiöön. CLIL-opettajien koulutuksen yhdeksi tavoitteeksi asettuu siten nykyistä jäsennellympi tietoisuus alakohtaisen kielen olemuksesta ja opettajan roolista oppiaineensa kielen opettajana. Tällainen kielitietoisuuden lisääminen voisi Llinaresin, Mortonin & Whittakerin (2012) ja Lorenzon (2013) mukaan tapahtua suuntaamalla opettajien huomiota oppiaineensa vaatimiin tyypillisiin tekstityyppeihin ja niiden kielipiirteisiin. Tällöin opettajien toimintaa ohjaisi oppisisältöjen lisäksi myös nykyistä eksplikoidumpi käsitys siitä, millainen kielenkäyttö parhaiten kuvastaa juuri heidän oppiainettaan ja sen tiedon rakentumisen tapoja. Kyse ei siis ole CLIL-opettajasta astumassa kielenopettajien reviirille tai uusien vaatimusten tuomisesta vieraskieliseen aineenopetukseen vaan pikemminkin tietoisemmasta otteesta siihen, mitä opettajat jo tekevät alansa asiantuntijoina perehdyttäessään oppilaita oppiaineensa maailmaan, mutta – kuten yllä esitellyt havainnot ovat osoittaneet – pääsääntöisesti ilman oppiaineelle tyypillisen kielenkäytön eksplisiittisen huomion kohteeksi nostamista.

Tässä artikkelissa on tarkasteltu CLIL-opetusta eli oppilaille samoin kuin opettajille vieraan kielen käyttöä opetuskielenä. Kielen ja sisällön problematiikkaa onkin viime aikoina pohdittu ennen muuta vieraalla tai toisella kielellä tapahtuvasta opetuksesta käsin, koska se näyttää nostavan herkemmin esiin oppimisen ja osaamisen kielisidonnaisuuden (Llinares ym. 2012; Nikula ym. tulossa; ks. myös Aallon ja Tarnasen sekä Liljan ja Vaaralan artikkelit tässä julkaisussa). Koska tiedon rakentamisen ja osoittamisen kielisidonnaisuus koskee kaikkea opettamista, edellä esitellyillä havainnoilla on siten myös laajempaa tarttumapintaa. Aihe on ajankohtainen Suomessa, koska 2016 voimaan astuvassa opetussuunnitelmassa korostetaan kielitietoisuuden ja monilukutaidon merkitystä, mikä puolestaan nostaa esiin kielen ja tekstien roolin myös muissa kuin kieliaineissa ja edellyttää samalla uudentyypistä kieli- ja tekstitaitokäsitystä (ks. Luukka 2013; Opetushallitus 2014; Shore & Rapatti 2012). Jotta opetussuunnitelman tavoitteet kielitietoisemmasta koulusta voisivat ohjata opettajien toimintaa, tarvitaan

kielitietoisuuden eksplikointia. On kuitenkin syytä muistaa seuraava Aallon (2013) huomio: ”kielipedagogeilla on vielä paljon työtä kielellisen erittelyn jäsentämisessä ja kuvaamisessa sillä tavoin, että aineenopettaja kokee sisältöjen ja kielen aidosti niveltävän saumattomasti toisiinsa”. Tässä tutkimuksessa on hyvin arkipäiväiseen ilmiöön eli luokkahuonepuheeseen perustuen pyritty osaltaan valottamaan mistä kielen ja sisällön yhteen kietoutumisesta ja oppiainekohtaisesta kielessä on kyse ja tarjoamaan näin välineitä jäsentää kielen ja sisällön erottamattomuutta. On kuitenkin selvää, että tämä monisyinen aihepiiri vaatii jatkossa enemmän tutkimusta. Tärkeää kokonaisvaltaisen kuvan saamiseksi on myös nykyistä tiiviimpi tutkimus- ja kehittämissyhteistyö aine- ja kieliasiantuntijoiden välillä.

Kirjallisuus

- Aalto, E. 2013. Kohti kielitietoisempaa opettajankoulutusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, joulukuu 2013. <http://www.kieliverkosto.fi/article/kohti-kielitietoisempaa-opettajankoulutusta/>.
- Beacco, J. C., D. Coste, P. van de Ven & H. Vollmer 2010. *Language and school subjects. Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Language Policy Division. Directorate of Education and Languages, DGIV. Council of Europe: Strasbourg, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/BoxD2-OtherSub_en.asp#s1_1.
- Beck, I. L., M. G. McKeown & I. Kucan 2002. *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford.
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- 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.
- Christie, F. & J. R. Martin (toim.) 2007. *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives*. London: Continuum.
- Coffin, C. 2006. Learning the language of school history: the role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38 (4), 413–429.
- Corson, D. 1990. Language across the curriculum (LAC). Teoksessa D. Corson (toim.) *Language policy across the curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters, 72–140.
- Coyle, D., P. Hood & D. Marsh, D. 2010. *CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. 2007. *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. 2011. Content-and-language integrated learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204.
- Dalton-Puffer, C. 2013. A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1, 216–253.
- Dalton-Puffer, C., T. Nikula & U. Smit (toim.) 2010. *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.

- Davison, C. & A. Williams 2001. Integrating language and content: unresolved issues. Teoksessa B. Mohan, C. Leung & C. Davison (toim.) *English as a second language in the mainstream*. Harlow: Longman, 51–70.
- de Graaff, R., G. J. Koopman, Y. Anikina & G. Westhoff 2007. An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 603–624.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2006. The methodology of task-based teaching. *The Asian EFL Journal*, 8 (3), 19–45.
- Ellis, R. 2009. Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221–246.
- Halliday, M.A.K. 1978. *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Jakonen, T. 2014. *Knowing matters: how students address lack of knowledge in bilingual classroom interaction*. Jyväskylä Studies in Humanities 235. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kostopoulou, S. 2014. A corpus-based analysis of the lexical demands that Irish post-primary subject textbooks make on immigrant students. Teoksessa D. Little, C. Leung & P. Van Avermaet (toim.) *Managing diversity in education. Languages, policies, pedagogies*. Bristol: Multilingual Matters, 147–166.
- Kurhila, S. 2006. *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kääntä, L. & A. Piirainen-Marsh 2013. Manual guiding in peer group interaction: a resource for organizing a practical classroom task. *Research on Language and Social Interaction*, 46, 322–343.
- Little, D., C. Leung & P. Van Avermaet 2014. *Managing diversity in education. Languages, policies, pedagogies*. Bristol: Multilingual Matters.
- Llinares, A. & C. Dalton-Puffer 2015. The role of different tasks in CLIL students' use of evaluative language. *System*, 54, 69–79.
- Llinares, A., T. Morton & R. Whittaker 2012. *The roles of language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorenzo, F. 2007. An analytical framework of language integration in L2 content-based courses: the European dimension. *Language and Education*, 21, 502–514.
- Lorenzo, F. 2013. Genre-based curricula: multilingual academic literacy in content and language integrated learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16, 375–388.
- Luukka, M.-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, joulukuu 2013. <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/>.
- Meyer, O., D. Coyle, A. Halbach, K. Schuck & T. Ting 2015. A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28, 41–57.
- Morton, T. 2010. Using a genre-based approach to integrating content and language in CLIL: The example of secondary history. Teoksessa C. Dalton-Puffer, T. Nikula & U. Smit (toim.) *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins, 81–104.
- Nikula, T. 2015. Hands-on tasks in CLIL science classrooms as sites for subject-specific language use and learning. *System*, 54, 14–27.
- Nikula, T., E. Dafouz, P. Moore & U. Smit (tulossa) *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. Multilingual Matters.

- Nikula, T. & H.-M. Järvinen 2013. Vieraskielinen opetus Suomessa. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkanen (toim.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 143–167.
- Nikula, T. & K. Mård-Miettinen 2014. Language learning in immersion and CLIL classrooms. Teoksessa J.-O. Östman & J. Verschueren (toim.) *Handbook of Pragmatics. 2014 Installment*. Amsterdam: John Benjamins.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus.
- Rose, D. & J. Martin 2012. *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.
- Samuda, V. & M. Bygate 2008. *Tasks in second language learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Schleppegrell, M. 2004. *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shore, S. & K. Rapatti (toim.) 2014. *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus kouluissa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2014*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Seedhouse, P. 1999. Task-based interaction. *ELT Journal*, 53, 149–156.
- Seedhouse, P. & S. Almutairi 2009. A holistic approach to task-based interaction. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 311–338.
- Skinnari, K. & E. Bovellan (tulossa) CLIL teachers' beliefs about integration and their professional roles identities: perspectives from a European context. Teoksessa T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore & U. Smit (toim.) *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. Multilingual Matters.
- Viiri, J. 2013. Puhutko fysiikkaa? Esitelmä Kielikampusseminaarissa 'Kieli kaikkialla koulussa. tietoa, taitoa, toimintaa'. Jyväskylä 12.4.2013.
- Walsh, S. 2011. *Exploring classroom discourse: language in action*. London: Routledge. Litterointikonventiot.

LIITE

Litterointikonventiot

päällekkäistä [puhetta] [puhetta]	päällekkäinen puhe
(.)	tauco puheessa
tekstiä= =tekstiä	toisiinsa ilman taukoa nivoutuvat puhunnokset
tekst- ?	keskeytyvä sana tai puhunnos nouseva intonaatio
[. . .]	osoittaa kohtaa, jossa litteraattia lyhennetty
((tekstiä))	litteroijan huomiota
(tekstiä)	litteroijan tulkinta epäselvistä sanoista
T	opettaja
LF1, 2 jne.	tyttöoppilaita
LM1, 2 jne.	poikaoppilaita
(x)	epäselvää puhetta, todennäköisesti yksi sana
(xx)	epäselvää puhetta, todennäköisesti yksi puhunnos
(xxx)	puhunnosta pidempi jakso epäselvää puhetta

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. 34–51.

Niina Nissilä

Vaasan yliopisto

”Snö är lite som vatten, men det är vit” Käsitteet ’sade’ ja ’lumi’ kielikylypyoppilaiden ja L1-oppilaiden kirjoitelmissa

The aim of this article is to analyze which concept levels immersion students and L1 students in grade 9 appear to favor, and what kind of content and characteristics they give to the concepts in their text when they write on the subject ‘It is now going to be winter in Finland’. The study carries out a concept analysis of ‘rain’ and ‘snow’ on the basis of the students’ texts on the theme provided. The results of the study suggest that both student groups share conceptually the same kind of knowledge of winter in Finland, but that there are some differences in the way Finnish- and Swedish-speaking L1 students on the one hand, and the immersion students on the other, have decided to share their knowledge and experience of the concepts to the imagined recipient. The analysis forms part of the BeViS project, where the aim is to find out how immersion students of different ages express their content-specific knowledge via a second language. The focus is on how students combine their knowledge of the language with their knowledge of the subject matter, and how students express and develop their conceptual worlds.

Keywords: language immersion, concept analysis, content-specific knowledge, writing
Asiasanat: kielikylypy, käsiteanalyysi, alakohtainen tieto, kirjoittaminen

1 Johdanto

Artikkelini aiheena on käsitteiden 'sade' ja 'lumi' sisältöjen käsittely ja selittäminen 9.-luokkalaisten kirjoitelmissa. Tutkimus on osa Vaasan yliopiston Käsiterakenteet kielikylvyssä (Begreppsvärldar i svenskt språkbad, BeViS) -hanketta, jonka tavoitteena on selvittää, miten kielikylpyoppilaiden käsittemaailmat rakentuvat ruotsin kielen kielikylvyssä ja miten ne ilmenevät heidän kielikylpykielissä tuotoksissaan vuosiluokilla 3, 6 ja 9.

Käsitteellinen jäsentäminen on osa ihmisen luontaista ajatustoimintaa. Käsitteet voidaan nähdä toisaalta yksilön ajattelun, tiedon ja kognition yksiköinä, toisaalta erikoisalojen tiedon yhteisinä jaettuina abstrakteina tiedon yksiköinä. (Sager 1990: 22–23.) Kulttuuriset ja sosiaaliset tekijät vaikuttavat käsitteiden sisältöön ja laan. Koululaisen ajattelu muuttuu ja kehittyy kouluvuosien aikana vähitellen konkreettisesta abstraktiksi, ja hänen käsittemaailmaansa tulee arkikäsitteiden lisäksi kouluopetuksessa omaksuttuja tieteellistä ajattelua vaativia eri tiedonalojen käsitteitä ja muita abstrakteja käsitteitä. Ajattelun ja käsittemaailman muuttumisen myötä oppilas omaksuu arkisten vuorovaikutustilanteiden kielen lisäksi kouluaineisiin kuuluvaa tieteellisempää kieltä. Käsitteitä nimitään ja niistä kommunikoidaan kielen avulla, mutta käsitteet eivät välttämättä ole sidoksissa kieleen. (Sager 1990: 15, 17.) Kielenoppija saattaa osata kuvailla käsitettä nimeämällä siihen liittyviä käsittepiirteitä, vaikka hänen produktiivisesta sanavarastostaan vielä puuttuisikin täsmällinen ilmaus erikoisalan käsitteelle. (Cummins 1984: 138–141.)

BeViS-hankkeessa Bergström (2010) ja Hirvonen (2013) ovat todenneet vanhempien (6. lk) oppilaiden käsitteenkuvauksien olevan tieteellisempiä kuin nuorempien (3. lk). He ovat myös todenneet kielikylpyoppilaiden esittävän kielikylpykielellä kirjoitetuissa kirjoitelmissaan enemmän arkipäiväisiä käsitteen kuvauksia kuin verrokkioppilaat, jotka kirjoittavat ensikielellään. Erojen on selitetty johtuvan siitä, että kielikylpyoppilaat kirjoittavat toisella kielellään, ja ovat omien kielikylpykokemustensa myötä tottuneita kytkemään koulutiedon voimakkaasti arkikokemuksiin. Tämän perusteella on esitetty, että kielikylpyoppilaat haluavat näin myös kirjoitelmissaan auttaa lukijaa ymmärtämään selitettävät käsitteet kytkemällä yhteen arkikokemukset, aiemman koulussa opitun tiedon ja niiden yhteydet esiteltäviin uusiin käsitteisiin.

1.1 Tavoite ja aineisto

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää terminologisen käsiteanalyysin työkaluja (esim. Suonuuti 2006; Nuopponen 2011) soveltaen, mitä käsittepiirteitä 9.-luokkalaiset kielikylpyoppilaat ja yksikieliseen yleisopetukseen osallistuvat oppilaat käyttävät kuvaillaessaan 'sateen' ja 'lumen' käsitteitä ja millä keinoin he tuovat käsittepiirteet esiin. Aineistona on

9.-luokkalaisten kielikylpyoppilaiden sekä suomen- ja ruotsinkielisten oppilaiden kirjoitelmia aiheesta ”Nu blir det vinter i Finland”, ”Suomeen tulee nyt talvi”. (Esimerkeissä ja kuvioissa kielikylpyoppilaista käytetään lyhennettä SB 9, suomenkielisistä yleisopetukseen osallistuvista oppilaista lyhennettä SU 9 ja ruotsinkielisistä yleisopetukseen osallistuvista oppilaista lyhennettä SV 9.) Kirjoitelmat on kerätty tutkimushankkeessa antamalla oppilaille tehtäväksi kirjoittaa annetusta otsikosta kirje australialaiselle kielikylpyoppilaalle. Otsikon lisäksi oppilaat saivat virikkeeseen kuusi avainsanaa (ruotsiksi *vädret, marken, vattendragen, växterna, djuren, människan*; suomeksi *sää, maa, vesistöt, kasvit, eläimet ja ihminen*), joita he saivat halutessaan käyttää kirjoitelmassaan. Kielikylpyoppilaat ja ruotsinkieliset oppilaat saivat tehtävänannon ja avainsanat ruotsiksi, suomenkielinen verrokkiryhmä suomeksi. Aikaa tehtävän tekemiseen annettiin noin 45 minuuttia. Kielikylpyoppilaat kirjoittivat tehtävän kielikylpykielilläään (toinen kieli) ruotsiksi ja verrokkiaineiston oppilaat ensikielilläään (L1) joko suomeksi tai ruotsiksi. Aineistossa ei ole erikseen huomioitu oppilaiden mahdollista kaksi- tai monikielisyyttä¹. Koko aineisto on litteroitu.

TAULUKKO 1. Tutkimusaineisto.

Vsk 9	Kirjoitelmia	Sanoja	Kirjoitelman keskimittana sanoina
Kielikylpyaineisto	109	16 258	149,2
Vertailuaineisto, su	31	3 712	119,7
Vertailuaineisto, ru	35	7 415	211,9

Kuten taulukosta 1 selviää, 9.-luokkalaista kielikylpyoppilaita oli tutkimuksessa mukana 109. Aineisto kerättiin kolmella eri paikkakunnalla: Espoossa, Turussa ja Vaasassa. Aineiston informanteina toimineet kielikylpyoppilaat ovat ns. varhaiseen täydelliseen ruotsin kielen kielikylpyyn osallistuneita oppilaita. Heidän ensikielensä on suomi, ja he ovat osallistuneet kielikylpyopetukseen 5–6 vuoden iästä saakka. Kielikylpyopetuksessa kielten ja sisällön opetus on integroitu siten, että sisällönopetuksessa kehitetään samaan aikaan myös kielitaitoa, ja kielet omaksutaan luonnollisessa päiväkodin, esikoulun ja koulun toimintaan liittyvässä vuorovaikutuksessa. Alkuvuosina kielikylpyopetus tapahtuu kokonaan kylvetyskielillä (L2), ja ensikielen (L1) ja muiden kielten (L3 jne.) käyttöä lisätään vähitellen siten, että kielikylpykielisen opetuksen osuus peruskoulun viimeisillä luokilla on noin puolet. (Buss & Laurén 2007: 31; ks. myös Björklund, Pakarinen & Mård-Miettinen tässä julkaisussa.)

1 'Ensikielen', 'toisen kielen', 'äidinkielen' ja 'vieraan kielen' käsitteistä ks. esim. U. Laurén (1991: 14).

L1-verrokkiryhmän oppilaat ovat suomen- ja ruotsinkieliseen yleisopetukseen osallistuneita oppilaita. Verrokkiaineiston oppilaiden määrä on tuntuvasti kielikylpyaineistoa pienempi, suomenkielisiä oppilaita on mukana 31 ja ruotsinkielisiä oppilaita 35. Verrokkiaineisto on kerätty samalla maantieteellisellä alueella Vaasassa ja Mustasaassa (vrt. kielikylpyaineisto: Espoo, Turku, Vaasa). Verrokkiaineisto on suppeampi, koska se kerättiin hankkeen rinnakkaisaineistoksi sen jälkeen kun huomattiin, että useissa hankkeen osatutkimuksissa on tarvetta jossain määrin voida reflektoida kielikylpyaineistosta saatuja tutkimustuloksia suhteessa L1-oppilaiden kielenkäyttöön ja käsitemaailmoihin.

Aineistoryhmien laajuuserojen vuoksi käsittelen verrokkiaineistoa analyysissä yhtenä yhtenäisenä ryhmänä siitä huolimatta, että kirjoittajien ensikieli voi olla joko suomi tai ruotsi. Tähän on kaksi syytä: toisaalta alustavista analyyseistä saadut tulokset, toisaalta verrokkiryhmien pieni koko. Käsittelin suomen- ja ruotsinkielisiä oppilasryhmiä alustavassa analyysissä erillisinä. Tutkittavat seikat eli käsittehierarkioiden syvyys ja käsitepiirretyyppien ominaisuudet kuitenkin osoittautuivat varsin samansuuntaisiksi sekä suomen- että ruotsinkielisessä verrokkiryhmässä. Kun ryhmien suuruus lisäksi on kielikylpyaineistoon verrattuna huomattavan pieni – sekä suomen- että ruotsinkielisen ryhmä koko on vajaa kolmasosa kielikylpyaineiston koosta – päädyin käsittelemään tässä artikkelissa L1-kieliryhmiä yhtenä verrokkiaineistona. Kielikylpyaineiston ja verrokkiaineiston laajuuserojen takia niiden välisiä vertailuja voidaan kuitenkin pitää vain suuntaa antavina.

1.2 Menetelmä

Terminologisessa käsiteanalyysissä poimitaan valitusta aineistosta erikoisalaan kuuluviin käsitteisiin ja käsitesuhteisiin liittyvä tieto. Tämä tehdään poimimalla paitsi käsitteiden kielellisenä merkkinä toimivat sanat ja ilmaukset (termit) myös poimimalla käsitteitä ja niiden suhteita kuvaavat käsitepiirteet (ks. esim. Suonuuti 2006). Käsitepiirteet perustuvat tarkasteltavana olevan kohteen havaittuihin tai ajateltuihin ominaisuuksiin (esimerkkejä oppilaiden teksteistä tehdyistä poiminnoista luvuissa 2 ja 3). Menetelmä muistuttaa monin tavoin sisällönanalyysia, sillä molemmissa pyritään systemaattisesti poimimaan valitusta aineistosta tietyn näkökulman kannalta olennainen sisältö, luokittelemaan se ja nimeämään sisältöä kuvailevat luokat (vrt. Bergström & Boreus 2005; Sager 1990). Menetelmien olennainen ero on analyysin tavoite, joka sisällönanalyysissa on valitun aineiston sisällön kuvaaminen, kun taas terminologisessa käsiteanalyysissa on tavoitteena (erikoisalan) käsitteiden sisällön ja käsitteiden välisten suhteiden selvittäminen. Terminologista käsiteanalyysia käytetään useimmiten erikoisalojen käsitteistöjen ja termistöjen harmonisoinnin työkaluna, mutta menetelmää voi käyttää mihin

tahansa tiedon analysointiin, systematisointiin ja esittämiseen (Nuopponen 1999, 2002).

Analyysin ote on tässä artikkelissa sekä deduktiivinen että induktiivinen. Analyysi on deduktiivinen siinä suhteessa, että tutkittavat käsitteet on analyysin aluksi rajattu ja niiden käsitepiirteiksi luokitellaan valittuja ominaisuuksia koskevat lausumat (ks. määritelmät luvussa 2). Toisaalta analyysin ote on induktiivinen: ennakkotietoa siitä, mitä käsitepiirteitä aineistosta löytyy ei ollut olemassa, ja aineiston sisältö on ohjannut analyysin esittämistapaa. Näin edeten olennaiseksi aineistoryhmiä erottavaksi tekijäksi nousee erityisesti kaksi seikkaa: käsitehierarkioiden syvyys sekä käsitepiirteiden monipuolisuus.

BeVis-hankkeen, johon tutkimukseni kuuluu, tavoitteena on tutkia käsitemaailmojen rakentumista, ja siksi on koettu tarpeelliseksi eritellä mahdollisuuksien mukaan koulussa opittu tieteellinen erikoisalaan liittyvä tieto ja kokemuspohjainen arkitieto (ks. Bergström 2010; Hirvonen 2013; Nevasaari 2015). Näiden erot luonnollisesti ovat häilyviä, sillä oppiminen tapahtuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, ja koulussa omaksutut asiat myös ohjaavat arkipäiväisiä havaintoja ja ajattelua (Vygotsky 2001: 268).

Analyyssissäni olen tarkastellut oppilaiden käsitteen kuvauksia kahtena kategoriana: tieteellisinä ja arkipäiväisinä kuvauksina taulukon 2 jaottelun mukaisesti (ks. Laaksovirta 1983: 12–13).

TAULUKKO 2. Tieteelliset ja arkipäiväiset käsitteen kuvaukset.

Tieteelliset käsitteen kuvaukset	Arkipäiväiset käsitteen kuvaukset
Tieteellinen käsite: teoreettinen, yleispätevä, kytkentä opetukseen Paikka loogisessa käsitejärjestelmässä: <ul style="list-style-type: none"> • yläkäsite • alakäsite • rinnakkaiskäsite Synty (aikaansaava prosessi) Yleistys Tarkkuus Asia-argumentti Eksplisiittinen selitys	Arkikäsite: empiirinen, spontaani, henkilökohtaisiin arkipäiväisiin kokemuksiin perustuva Yleinen yläkäsite Yleinen selitys Mielikuvitus Deixis (kytkentä käsillä olevaan aikaan ja paikkaan) Häilyvyys Oma mielipide Taustaoletukset rivien välissä

Taulukon 2 jaottelun perusteella teoreettiset ja opetuksen sisältöön kytketyt käsitteiden kuvaukset luokitellaan tieteellisiksi. Arkipäiväisiä käsitteiden kuvauksia puolestaan leimaavat omakohtaisten kokemusten selittäminen ja spontaanisuus. Käsillä olevassa tutkimuksessa havaitut oppilaiden tekemät kytkökset koulussa opittuun oppiainesältöön luetaan kuuluviksi tieteellisiin käsitteiden kuvauksiin. Tieteellisiksi käsitteiden

kuvauksiksi katsotaan sellaiset kuvaukset, joissa käsitteiden välisiä suhteita ja käsitehierarkioita selittää ja pohditaan, arkipäiväisiksi ne, joissa käsitteiden väliset suhteet esitetään yleisellä tasolla, ohimennen. Tieteellisiin kuvauksiin kuuluvat tarkat yksityiskohdat, asia-argumentit, eksplisiittinen erittely ja pyrkimys päätelmien tekemiseen. Ylimalkaiset kuvaukset, kytkökset kuvailijan havaintoihin käsillä olevasta paikasta ja ajasta sekä ajattelutapaan, havaintoon tai käsitteeseen liittyvien taustaoletuksien puuttuminen taas tulkitaan arkipäiväiseksi piirteeksi. Koulussa oppilaat omaksuvat taustatietoa monista arkikokemuksen perusteella tutuista käsitteistä, joten näkökulmat eivät aineiston teksteistä välttämättä ole helposti erotettavissa toisistaan.

2 'Sateen' ja 'lumen' käsitteiden analyysi osana 'sään' käsitteen analyysia

Artikkelin aiheena olevan 'sateen' ja 'lumen' käsitteiden tarkastelu on osa BeViS-hankkeen laajempaa 'sään' käsitettä koskevaa analyysia, jossa 'sään' käsitettä on tutkittu hankkeen kirjallisessa aineistossa kaikilla vuosiluokilla (3, 6 ja 9). *Vädret/sää* oli yksi oppilaille tehtävänannossa annetuista virikesanoista, eli tehtävänannolla pyrittiin rohkaisemaan oppilaita kirjoittamaan säästä. Useimmat molempien aineistoryhmien oppilaat ovat sisällyttäneet virikesanan *vädret/sää* kirjoitelmiinsa joko kielellisellä tai käsitteellisellä tasolla, *vädret/sää* puuttuu koko aineistossa vain muutamista kirjoitelmista. BeViS-hankkeessa 'sään' käsite valittiin käsiteanalyysin kohteeksi, koska se esiintyy aineistossa usein ja koska oletimme sen heijastavan monipuolisesti oppilaiden käsitteiden käsitteilyä (ks. Nissilä & Pilke 2010, 2011). 'Sään' käsite on ei-elolliseen tarkoitteeseen viittaava käsite, josta oppilailla on sekä omia konkreettisia arkikokemuksia että peruskoulun luonnontieteiden opetukseen liittyvää abstraktia sisällöllistä tietoa.

Sekä kielikylpy- että verrokkiaineiston oppilaista useimmat ovat kirjoitelmissaan käsitelleet annettujen virikesanojen mukaisia teemoja joko mainiten sanan tekstissä eksplisiittisesti kuten esimerkissä 1 tai käsitellen niitä implisiittisesti kuten esimerkissä 2. Esimerkissä 1 sana *vädret* [sää] on mainittu (ks. lihavointi), kun taas esimerkissä 2 oppilas kirjoittaa lämpötilasta mainitsematta sanaa *väder*. (Ks. myös Kattilakoski 2009.)

- (1) Då blir **vädret** kallare och det kan snöa. [Silloin sää muuttuu kylmemmäksi ja voi sataa lunta] (SB 9)
- (2) Vintern är helt okej, men **ibland är det för kallt**. [Talvi on ihan okei, mutta joskus on liian kylmä.] (SB 9)

Tehtävänanto ei pyydä oppilaita määrittelemään erikseen mitään annettujen virikesanojen taustalla olevista käsitteistä, joten 'sään' käsitteen määritelmääkään ei luonnol-

lisesti sellaisenaan ole yhdessäkään tekstissä. Oppilaat ovat kytkeneet virikesanojen mukaiset teemat monipuolisesti toisiinsa, joten analyysiä varten oli rajattava, mitkä oppilaiden kirjoitelmissa olevat lausumat käsittelevät 'sään' käsitettä ja mitkä puolestaan ovat esimerkiksi 'talven' tai 'keliolosuhteiden' käsitepiirteitä. 'Säähän' liittyvät käsitepiirteet on poimittu rajaamalla käsite seuraavan *Nationalencyklopedi*-hakuteoksen määritelmän² avulla:

väder

"rådande tillstånd i fråga om vind, nederbörd, temperatur och liknande naturföreteelser i den närmast omgivande atmosfären på viss plats vid visst tillfälle el. under viss tidrymd."
[suom. *sää*: tiettyssä paikassa tietynä hetkenä tai ajanjaksona vallitsevat lähimmän ilmakehän tuuli-, sade-, lämpötilaolosuhteet ja niiden kaltaisten luonnonilmiöiden aiheuttamat olosuhteet]

'Sään' käsitepiirteisiin on siis laskettu tuulta, sademäärää tai sadetta sekä lämpötilaa koskevat ilmaukset. 'Sään' käsitettä on edelleen rajattu poimimalla kirjoitelmista 'saateeseen' ja 'lumeen' liittyvät käsitepiirteet seuraavien *Nationalencyklopedi*-hakuteoksen määritelmien avulla:

nederbörd

"mängd av naturligt **nedfallande**³ droppar eller partiklar av is resp. vatten som vanl. når jordytan"
[suom. *sade, sademäärä, sadanta*: luonnollisesti maahan putoavien ja yleensä maan pinnan saavuttavien vesipisaroiden tai jäähiukkasten määrä]

snö

"nederbörd i form av vita, mjuka, löst sammanfogade iskristaller, som **faller** under den kalla årstiden"
[suom. *lumi*: valkeiden, pehmeiden, löysästi toisiinsa liittyneiden jääkristallien muodostama sade tai sadanta, joka laskeutuu kylmänä vuodenaikana]
(Nationalencyklopedins ordbok 1996)

'Sateen' käsitteeseen on laskettu taivaalta putoavat pisarat tai hiukkaset ja 'lumen' käsitteeseen nimenomaan taivaalta satava lumi. Käsillä olevan artikkelin analyysin ulkopuolelle on rajattu lämpötilaa, tuulta ja muita sääilmiöitä kuin sadantaa koskevat käsitepiirteet. Samoin määritelmän perusteella on analyysin ulkopuolelle rajattu lausumat, jotka kuvaavat olosuhteita yleisellä tasolla (on kaunista, on valkoista) tai kommentoivat maassa jo olevaa lunta tai vettä, kuten kielikylpyoppilas tekee esimerkissä 3:

2 Artikkelissa esiintyvät suomenkieliset käännökset ovat kirjoittajan vapaasti laatimia.

3 Esimerkeissä ja käännöksissä esiintyvät lihavoinnit ovat kirjoittajan tekemiä.

- (3) Många tycker inte om vinter, men då är det nog också vackert, tex när solstrålarna träffar snön och den vita snön blinkar. [Monet eivät pidä talvesta, mutta silloin on kyllä myös kaunista, esim kun auringon säteet osuvat lumeen ja valkea lumi kimaltelee] (SB9)

Analyysini sivuaa kolmea toisiinsa liittyvää käsitettä: 'sää', 'sade' ja 'lumi'. Säästä kirjoittaessaan monet ovat maininneet 'sateen' talvisen sään ominaisuutena. 'Lumi' puolestaan on yksi käsitteistä, jotka monet oppilaat ovat päättäneet selittää tai kuvailla kuvitteelliselle tekstin vastaanottajalle, australialaiselle kielikylypyoppilaalle. Käytän käsitteitä analyysissä tutkijan nimeäminä yleisinä apuluokkina, eikä 'sateen' käsitettä tässä analyysissä eroteta kielellisellä tasolla erikseen 'satamisesta' tapahtumana tai 'sadannasta' sateen määrään viittaavana käsitteenä (vrt. *regna, nederbörd*). Myöskään 'lunta' ei eroteta 'lumen satamisesta' tai 'lumen tulosta' (vrt. *snö, snöa*).

Analyysissani kuvailen oppilaiden käsityksiä 'sateen' ja 'lumen' käsitteistä poimimalla teksteistä sekä suorat että epäsuorat viittaukset käsitteisiin ja niihin liittyviin käsittepiirteisiin. Viittaukset käsitteeseen voivat olla joko eksplisiittisiä, jolloin käsite tai käsitteipiirre mainitaan, tai ne voivat vaatia tutkijalta tulkintaa. Oppilas voi mainita esimerkiksi tarkasteltavana olevan käsitteen ylä- tai alakäsitteen ja kuvailla sen olomuotoon ja syntyyn vaikuttavia seikkoja (ks. esimerkki 4). Esimerkin 4 oppilas selittää talvisen sateen olomuodot ja sekä kertoo, että lumen syntyminen vaatii edellyttää lämpötilan olevan miinuksella, eli esittää lumen syntymiseen vaikuttavan ehdon.

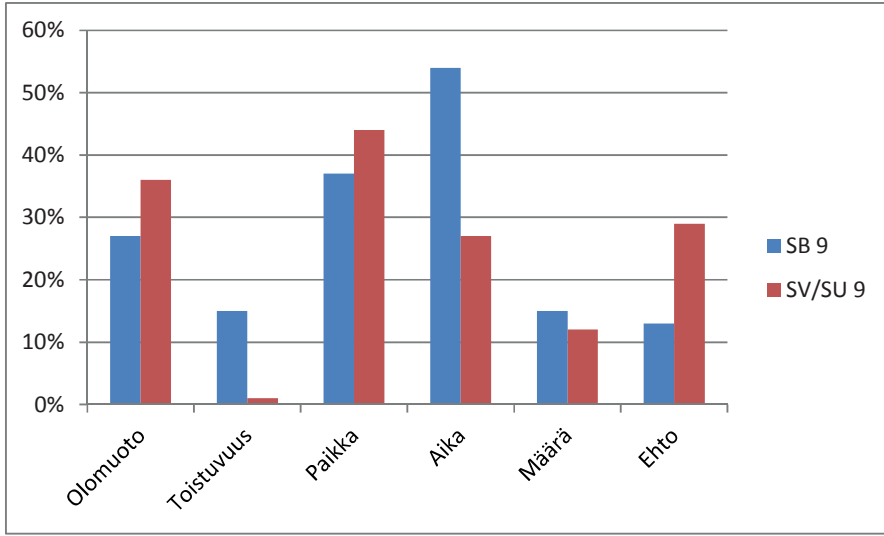
- (4) Snön är vitt och faller från himlen på samma sätt som vattendropparna. Snön är också vatten, men när temperaturen är på minus blir vatnet till snö. [Lumi on valkoista ja putoaa taivaalta samalla tavalla kuin vesipisarat. Lumikin on vettä, mutta kun lämpötila on miinuksen puolella vesi muuttuu lumeksi.] (SB 9)
- (5) Vädret blir kallare, det börjar snöa. [Sää muuttuu kylmemmäksi, alkaa sataa lunta]. (SV 9)

Jotkut aineiston oppilaat kuvailevat käsitteitä ja niiden välisiä suhteita varsin niukkaosanaisesti, jolloin käsitteiden väliset suhteet ja käsitteipiirteet tulevat esiin lähinnä implisiittisesti (ks. esimerkki 5). Esimerkin 5 oppilas on kirjoittanut sään kylmenemisestä ja lumisateesta, mutta niiden välinen kytkentä vaatii tutkijalta enemmän tulkintaa, koska oppilas ei selitä asiaa kirjoitelmaansa.

3 'Sade' ja 'lumi' oppilaiden kirjoitelmissa

Sekä kielikylypyoppilaiden että verrokkiaineiston oppilaiden kirjoitelmissa 'sateen' käsitteeseen on liitetty käsitteipiirteet *olomuoto, toistuvuus, paikka, aika, määrä ja ehto*.

Kuviossa 1 on verrattu kielikylpyaineiston ja verrokkiaineiston kirjoitelmien sateen käsitepiirreluokkien yleisyyttä prosenttiosuutena suhteessa kirjoitelmien määrään. 'Lumen' käsite nousee oppilaiden kirjoitelmissa esiin erityisesti kategorioiden *olomuoto* ja *ominaisuudet* (kuviossa 1 *olomuoto*) ja *ehto* kohdalla.



KUVIO 1. 'Sateen' käsitepiirreluokat 9.-luokkalaisten kielikylpyoppilaiden ja verokkir ryhmän oppilaiden kirjoitelmissa.

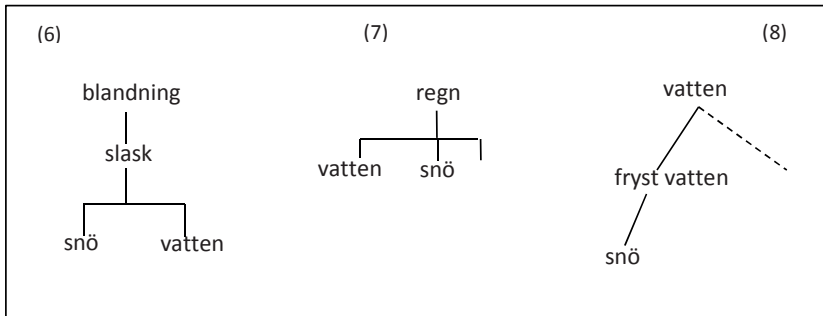
Analyysin kvantitatiivinen raportoiminen on haastavaa edellä esitettävien rajaukseen liittyvien haasteiden vuoksi, mutta myös siksi, että kielikylpyaineiston ja verrokkiaineiston oppilasmäärät ovat varsin pienet kvantifioitavaksi ja ovat lisäksi erikokoiset (ks. taulukko 1). Tämän vuoksi yllä esitetty vertailu on vain suuntaa antava, ja kuvio toimii lähinnä havainnollistamistarkoituksessa.

Kuten kuvioista 1 selviää, käsitepiirreluokista sateen *aika*, *paikka* ja *olomuoto* ovat tavallisimmat kategoriat kielikylpyaineiston käsitteen kuvauksissa. Verrokkiaineistossa tavallisimmiksi nousevat *paikka*, *olomuoto*, *ehto* ja *aika*. Merkillä pantavaa on, että aika on kielikylpyaineistossa useimmin sateen yhteydessä mainittu käsitepiirre, kun se verrokkiaineistossa jää neljänneksi. Kielikylpyaineistossa sateen ja erityisesti lumisateen ehto (riittävän kylmä sää) on mainittu n. 13 %:ssa kirjoitelmissa, kun taas verrokkiaineistosta se löytyy lähes joka kolmannesta. Seuraavassa käsitteiden erikseen yleisimpiä kategorioita, eli olomuotoon ja ominaisuuksiin, paikkaan, aikaan ja ehtoon liittyviä käsitepiirteitä, poimien lähempään tarkasteluun molempien oppilasryhmien kirjoitelmille tyypillisiä piirteitä.

3.1 Olomuoto ja ominaisuudet

Sateen olomuodon kuvauksessa sekä kielikylpyoppilaat että verrokkiaineiston oppilaat vertaavat sateen olomuotoja usein nimeämällä vierus- tai yläkäsitteen. Näin on mahdollista hahmottaa käsitteen paikka oppilaan kuvaamassa käsitejärjestelmässä. Kuviossa 2 esitetään kolme kielikylpyoppilaiden teksteissä esiintyvää käsitehierarkia, jotka on laadittu esimerkkien 6–8 perusteella.

- (6) Där emot kan det komma **slask** som är en **blandning** av **snö** och **vatten** (mycket äckligt). [Sitä vastoin voi tulla loskaa, joka on lumen ja veden sekoitusta (hyvin ällöttävää).] (SB 9)
- (7) Det regnar mycket och det är tyvärr **vatten** och inte **snö**. [Sataa paljon ja valitettavasti vettä eikä lunta.] (SB 9)
- (8) **Snö** är vitt och kallt **fryst vatten** som regnar från målnen. (SB 9) [Lumi on valkoista ja kylmää jäätyntä vettä joka sataa pilvistä.]



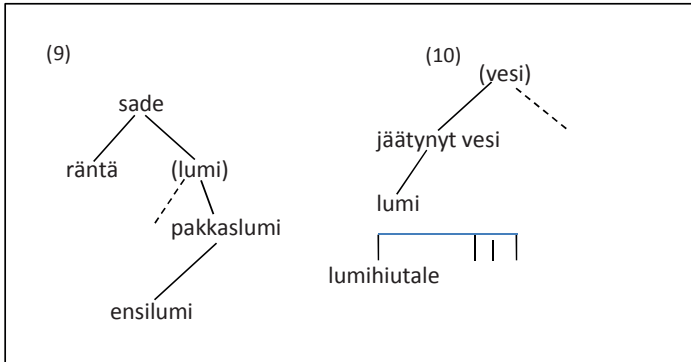
KUVIO 2. Sateen ja lumen käsitteiden paikka oppilaiden kirjoitelmien perusteella laadituissa käsitejärjestelmissä.

Vasemmanpuoleisessa käsitejärjestelmässä kuviossa 2 loska (*slask*) esitetään lumen (*snö*) ja veden (*vatten*) sekoituksena (*blandning*). Esimerkki 7 sisältää implisiittisesti sateen (*regn*) olomuotoon liittyvän käsitejärjestelmän, joka on havainnollistettu keskimäisessä käsitejärjestelmässä kuviossa 2. Esimerkissä 8 oppilas esittää lumen käsitteen (*snö*) jäätyneen veden (*fryst vatten*) alakäsitteenä, kuten esitetään oikeanpuoleisessa käsitejärjestelmässä kuviossa 2. Kuvioista 2 voi havaita, että kielikylpyoppilaat käyttävät luovasti ylä-, ala-, vierus-, kokonais- ja osakäsitteitä havainnollistamaan esittelemäänsä ilmiötä australialaiselle kielikylpyoppilaalle.

Esimerkeissä 9 ja 10 ja kuviossa 3 havainnollistetaan verrokkiaineistosta löytyviä käsitejärjestelmiä.

(9) Syksyllä voi myös sataa räntää, mutta varsinaiseksi ensilumeksi kutsutaan pakkaslunta, joka peittää maan aivan valkoiseksi.(SU 9)

(10) Lumi on valkoista, jäätynyttä vettä. Taivaalta tulevaa lunta kutsutaan lumihutaleiksi, yksikään hutale ei ole samanlainen, ja niitä on miljardeja. (SU 9)



KUVIO 3. Sateeseen liittyviä käsitejärjestelmiä verrokkiaineiston oppilaiden kirjoitelmissa.

Kuvio 3 havainnollistaa, millaisia ala- ja osakäsitteitä lumi saa verrokkiaineiston oppilaiden kirjoitelmissa. Kuten kuvio 3 näkyy, verrokkiaineiston oppilaan kirjoitelmassa esimerkissä 9 lumi on saanut alakäsitteet pakkaslumi ja ensilumi, esimerkin 10 oppilas puolestaan selittää lumen koostumista lumihutaleista. Heidän esittämänsä käsittehierarkiat ovat siis monitasoisia. Kielikylpyoppilaiden kirjoitelmiin verrattuna verrokkiaineiston oppilaiden kirjoitelmissa käsitejärjestelmä on hieman syvempi, sillä siinä lumi saa alakäsitteitä ja sen koostumus selitetään.

Samantyyppisen havainnon voi tehdä tarkastelemalla verrokkiaineiston ja kielikylpyaineiston lumen käsitteeseen liittämiä ominaisuuksia. Taulukon 3 vasemmanpuoleiseen sarakkeeseen on koottu ominaisuudet, joita oppilaat käyttävät kuvatakseen lunta. Ominaisuudet on poimittu oppilaiden lumen ominaisuuksien kuvauksista, ja ne on taulukossa luokiteltu seuraavasti: aistein havaittavat ominaisuudet (väri, lämpötila, koko, paino, koostumus ja olomuoto), funktio, lumeen verrattavat käsitteet ja ilmiöt sekä oma mielipide. Aistein havaittavista ominaisuuksista tavallisimmat ovat valkoisuus ja kylmyys, joista on mainintoja sekä kielikylpy- että L1-aineiston oppilaiden kirjoitelmissa. Myös lumen koostuminen lumihutaleista mainitaan molemmassa aineistoryhmissä. Sen sijaan on merkille pantavaa, että L1-aineistossa ominaisuuksia on mainittujen lisäksi muitakin: kosteus, painavuus, keveys ja lumen olomuodot.

TAULUKKO 3. Lumen ominaisuudet oppilaiden kirjoitelmissa.

	SV 9 ja SU 9	Kielikylpy 9
Aistein havaittavat ominaisuudet: <ul style="list-style-type: none"> väri lämpötila koko paino koostumus tai olomuoto 	vit [valkoista] glittrande och lätt [kimaltelevaa ja kevyttä] lite fuktig och tung [hieman kosteaa ja painavaa] små vita flingor [pieniä valkoisia hiutaleita] väger inte mycket [ei paina paljoa] pehmeää, mutta voi olla märkää Lumi voi sataa monessa eri muodossa: loskana, räntänä, rakeina, nuoskana ja monena muuna.	vitt och kallt [valkoista ja kylmää] vita och kalla snöflingor [valkoisia ja kylmiä lumihiu-taleita]
Funktio	snötäcke [lumipeite]	täcker marken [peittää maan]
Verrattava käsite	som puder [kuin puuteria] som bomull i stora drivor [kuin isoja pumpulikasoja] valkoista sateen näköistä från himlen faller sakta små tussar [taivaalta putoaa hiljaa pieniä tuppoja]	
Oma mielipide tai mielikuva	ser fin ut [näyttää hienolta] vackra, kalla, vita snön [kaunista, kylmää, valkeaa lunta] tosì kaunista	fint, jätte fint [hienoa, tosi hienoa] Vackert [kaunista] Det blir mycket vackrare när snöen kommer, allt är vit. [Tulee paljon kauniimpaa kun lumi tulee, kaikki on valkoista] Om det inte har snöat, är det otroligt fult. [Jos lunta ei ole tullut, on uskomattoman rumaa.]

Molemmassa aineistoryhmissä on mainittu, että lumi peittää maan ja on esitetty oma mielipide lumesta: lumi näyttää kauniilta ja hienolta tai lumettomuus rumalta. L1-aineiston oppilaat kuvaavat lunta lisäksi vertaamalla sitä muihin käsitteisiin, kuten puuteriin, pumpuliin ja sateeseen. Kuten taulukko 3 havainnollistaa, L1-verrokkiaineiston oppilaat ovat antaneet lumen käsitteelle enemmän käsitteipiiteitä kuin 9.-luokkalaiset kielikylpyoppilaat.

3.2 Käsitteen tarkoittaman ilmiön esiintymispaikka

Sateen esiintymispaikka on mainittu verrokkiaineistossa hieman useammin kuin kielikylpyaineistossa, ks. kuvio 1 (*paikka*). Molemmassa aineistoryhmissä esiintyy deiktisiä

viittauksia tekstin kirjoittamispaikkaan (ks. esimerkit 11 ja 12), mutta ne ovat tavallisempia kielikylpyaineistossa.

- (11) Vintern börjar, **här i Åbo** åtminstone, med regn- och slask väder. [Talvi alkaa, ainakin täällä Turussa, sade ja loskasäällä.] (SB 9)
- (12) **Täällä** sataa lunta, välillä voi tulla vettä ja yleensä on paljon pakkasta voi jopa olla yli -20°C. (SU 9)
- (13) Kun suomeen tulee talvi sataa lunta eli **maa peittyy** valkoiseen lumeen. (SU 9)
- (14) När snön kommer kan den **täcka hela marken** så att allting ser vitt ut. [Kun lumi tulee, se voi peittää koko maan niin että kaikki näyttää valkoiselta.] (SB 9)

Sekä kielikylpy- että verrokkiaineiston oppilaat kirjoittavat, että lumi tulee taivaalta ja peittää maan, ks. esimerkit 13 ja 14. Kielikylpyaineiston oppilaista useat vertaavat Etelä- ja Pohjois-Suomen lumioloja, ks. esimerkki 15. Tämän tyyppisiä eri paikkakuntien tai alueiden vertailuita ei esiinny L1-verrokkiaineistossa lainkaan.

- (15) **Här i södern** snöar det inte så mycket, men i **Lappland** kan det vara till och med nästan två meter snö. [Täällä etelässä ei sada kovin paljon, mutta Lapissa voi olla jopa kaksi metriä lunta.] (SB 9)
- (16) **När det blir vinter i Finland** så regnar det snö eller vatten och det är jätte kallt. [Kun Suomeen tulee talvi niin sataa lunta tai vettä ja on tosi kylmä.] (SB 9)

Moni aineiston kielikylpyoppilaista on myös maininnut rutiininomaisesti Suomen tekstissään toistaessaan tehtävänannon mukaisen otsikon kokonaan tai osittain (ks. esimerkki 16). Verrokkiaineistossa Suomi mainitaan harvemmin, ja paikkaan liittyvänä käsitepiirteenä mainitaan sen sijaan arkisesti lumen tulevan taivaalta. Aineistoryhmiä verrattaessa on mielenkiintoista havaita, että kielikylpyoppilaat antavat verrokkiaineiston oppilaita useammin maantieteellistä tietoa sateen olomuodosta, lumisen kauden alkamisesta ja lumen määrästä. Toisin sanoen kielikylpyaineiston oppilaiden käsitteen kuvaukset ovat tämän kategorian kohdalla täsmällisempiä kuin verrokkiaineiston oppilaiden. Useimmat oppilaat mainitsevat *paikan* nimenomaan lumisateen eikä niinkään vesisateen yhteydessä. Vesisateeseen oppilaat liittävät *paikan* sijaan *ajankohtaan* ja *määrään* liittyvää tietoa.

3.3 Aika

Kuten kuviosta 1 voi havaita, kielikylpyoppilaiden kirjoitelmissa on enemmän viittauksia aikaan kuin L1-aineiston oppilaiden kirjoitelmissa. Kirjoitelman kytkös käsillä

olevaan ajankohtaan on tehtävänannon otsikossa (*Nu blir det vinter i Finland, Suomeen tulee nyt talvi*), ja *nu* [nyt] onkin tavallinen ajanmääre kielikylpyoppilaiden kirjoitelmissa (ks. esimerkki 17). Merkille pantavaa on, että ajanmääre *nyt/nu* kuitenkin puuttuu lähes kokonaan verrokkiaineiston oppilaiden kirjoitelmista. Sen sijaan verrokkiaineiston oppilaat ovat kytkeneet lumisateen yleistäen erityisesti talveen, kuten esimerkissä 18. Sekä kielikylpyaineiston että L1-verrokkiaineiston oppilaat kertovat sekä lumisista talvi-kuukausista tarkalleen että lumesta talvella yleensä, kuten esimerkissä 19.

- (17) **Nu blir det vinter** här och det har redan snöat här i Finland. [Nyt tänne tulee talvi ja täällä Suomessa on jo satanut lunta.] (SB 9)
- (18) **Kun Suomeen tulee talvi** rupeaa sataa räntää ja lunta. (SU 9)
- (19) De första snöflingorna kommer **oftast i oktober**. [Ensimmäiset lumihitaleet tulevat tavallisesti lokakuussa.] (SB 9)

Kielikylpyoppilaiden kirjoitelmissa myös lumisateeseen liittyvät yleistyksiset kuitenkin ovat monipuolisempia ja ajanmääreet tarkempia, toisin sanoen lumen käsitteeseen liittyvien kuvauksien voisi tulkita nojaavan voimakkaammin koulussa opittuun tietoon. Kielikylpyoppilaiden kirjoitelmissa on myös muita käsillä olevaan ajankohtaan liittyviä ajanmääreitä enemmän kuin L1-verrokkiaineistossa (ks. esimerkit 20–23).

- (20) Hösten börjar vara slut, **snart** kommer det snö igen. [Syksy alkaa olla loppu, pian tulee taas lunta.] (SB 9)
- (21) **Det är oktober igen** och den första snön har fallit. [Taas on lokakuu ja ensilumi on satanut.] (SB 9)
- (22) Hoppas att det blir kallt och börjar att snöa **nästa vecka**. [Toivottavasti ensi viikolla tulee kylmä ja alkaa sataa lunta.] (SB 9)
- (23) **Förra vinter** kom det knappast snö men oftast kommer det. [Viime talvena ei tullut melkein ollenkaan lunta, mutta useimmiten tulee.] (SB 9)

Aikaan liittyvät käsittepiirteet on kategoria, jossa on havaittavissa yhtäläisyyksien lisäksi myös selkeitä eroja 9.-luokkalaisten kielikylpyoppilaiden ja L1-verrokkioppilaiden välillä. Tämän kategorian kohdalla kielikylpyoppilaat antavat täsmällistä tietoa lumisen kauden ajankohdasta, kun taas L1-verrokkiaineiston kuvauksissa ajanmääreet ovat yleisempiä.

3.4 Ehto

Kuten kuviosta 1 selviää, L1-verrokkiaineistossa lumen satamisen ehto (riittävän kylmä sää) annetaan useammin kuin kielikylpyaineistossa. Verrokkiaineistossa on kuitenkin tavallisempaa kertoa kylmyyden ja lumen suhteessa yleensä, arkipäiväisesti, kun taas kielikylpyoppilaat ovat useammin maininneet täsmällisen veden jäätyislämpötilan, 0°C.

(24) Vädret blir mycket kallare än på sommaren. Det kan vara till och med -20°C. Oftast **snöar** det i hela landet och marken blir helt vit av snön. [Sää on paljon kylmempi kuin kesällä. Voi olla jopa 20°C. Useimmiten koko maassa sataa lunta, ja maa muuttuu valkoiseksi lumesta.] (SB 9)

(25) På vintern **regnar** det sällan, det blåser bara vissa dagar och ibland är det **snöstorm**. [Talvella sataa harvoin, tuulee vain joinain päivinä ja joskus on lumimyrskyjä.] (SV 9)

Sama piirre koskee tietoa lumen sulamisesta: verrokkiaineistossa selityksiä lumen sulamisesta esiintyy enemmän, mutta ne ovat usein yleisiä toteamuksia, kuten esimerkissä 26.

(26) När den första snön fallit är det alltid mycket trevligare, om den inte smälter bort genast.[Kun ensilumi on tullut, on aina mukavampaa jos se ei sula heti pois.] (SV 9)

Mielenkiintoista myös tämän kategorian kohdalla on se, että kielikylpyoppilaiden antamat käsitepiirteet ovat täsmällisiä ja tuntuvat nojaavan koulutietoon, kun taas L1-verrokkiaineiston antamat käsitepiirteet useammin yleisemmällä tasolla ja kokemuspohjaisia.

4 Pohdintaa: tieteellisyys ja arkipäiväisyys käsitteiden kuvauksissa

Tutkimukseni tavoitteena on ollut selvittää 'sateen' ja 'lumen' käsitteeseen kuuluvia käsitepiirteitä 9.-luokkalaisten kielikylpyoppilaiden ja L1-oppilaiden kirjoitelmissa. Tehtävänannossa oppilaita pyydettiin kirjoittamaan kirje, joka käsittelee talven saapumista Suomeen, eli siinä ei erityisesti pyydetty selittämään tai määrittelemään mitään annetuista virikesanoista. Oppilaat ovat kytkeneet kirjoitelmissaan yhteen sekä koulussa opittua ympäristö- ja luonnontietoa että omia kokemuksiaan, ja heidän sisällöllisiin ja kielellisiin ratkaisuihinsa vaikuttaa moni tekijä. Lopputulos heijastelee paitsi heidän tietojaan ja kokemuksiaan aiheesta, myös heidän tulkintaansa tehtävänannosta, tekstityypin kirjoittamiseen liittyvää kompetenssiaan ja käsitystään tekstin kuvitteellisen

vastaanottajan (australialaisen kielikylpyoppilaan) tiedoista ja kokemuksista. Tekstiä kirjoittaessaan he ovat todennäköisesti olleet lisäksi tietoisia, että tekstin todellinen vastaanottaja on heille tuntemattomaksi jäävä tutkija. Kirjoitelmissa nivoutuu näin yhteen oppilaiden monitahoinen sisällölliseen tietoon, kielenkäyttöön ja sosiaaliseen kompetenssiin liittyvä käsitemaailma.

BeViS-hankkeen aiempien tutkimustulosten mukaan verrattaessa 3.- ja 6.-luokkalaisten oppilaiden sekä kielikylpyoppilaiden ja L1-oppilaiden käsitteiden kuvauksia, on nähtävissä huomattavia eroja sekä eri-ikäisten oppilaiden että kielikylpyoppilaiden ja L1-oppilaiden välillä (Bergström 2010; Hirvonen 2013). 9.-luokkalaisten kirjoitelmissa on runsaammin käsitepiirteitä kuin 3.- ja 6.-luokkalaisten kirjoitelmissa. Tässä artikkelisessa esitetyissä tuloksissa on kiinnostavaa se, että vaikka sekä kielikylpyoppilaiden että L1-verrokkioppilaiden kirjoitelmissa on sekä koulussa omaksuttuja tieteelliseen tietoon perustuvia käsitteiden kuvauksia että arkikokemuksiin perustuvia käsitteiden kuvauksia, näiden kahden aineistoryhmän oppilaiden kuvaukset ovat eri tavoin tieteellisiä tai arkipäiväisiä. L1-verrokkiaineiston oppilaiden kirjoitelmissa käsitejärjestelmän hierarkiat ovat syvempiä (vrt. kuviot 2 ja 3) ja käsitepiirteitä on enemmän (ks. taulukko 3), eli tässä suhteessa ne ovat tieteellisempiä. Kielikylpyoppilaiden kuvaukset ovat erityisesti lumen syntyä ja lumisateen ajankohtaa kuvattaessa kuitenkin täsmällisempiä kuin L1-verrokkioppilaiden.

Kirjeen kirjoittaminen tehtävänantona tavoittelee ns. tosielämän autenttista kirjoitustilannetta, toisaalta valmiiksi annettu otsikko ja virikesanat ovat koulumaisen ainekirjoitelman tehtävänantoon liittyviä piirteitä (ks. Sjöholm 2004). Sanaston tuottamisen näkökulmasta tehtävänannon voi näin olettaa antavan impulssin sekä epämuodollisen että muodollisemman tyylin (ks. esim. Voutilainen 2012) käyttämiseen ja käsitteellisen sisällön valintaan. Aineiston 9.-luokkalaisten kielikylpyoppilaiden käsitteiden kuvaukset ovat koulumaisempia (tieteellisempiä) kuin verrokkiaineiston oppilaiden käsitteiden kuvaukset, eli he selittävät käsitteet eksplisiittisesti ja tarkasti, kun taas L1-verrokkiaineiston oppilaiden kirjoitelmissa esiintyy useammin yleisiä selityksiä, omia mielipiteitä ja arkikokemuksia. Arkikäsitteille tyypillisiä deiktisiä viittauksia käsillä olevaan aikaan ja paikkaan esiintyy kielikylpyoppilaiden kirjoitelmissa enemmän kuin suomen- tai ruotsinkielisten oppilaiden kirjoitelmissa. On kuitenkin todettava, että mitä vanhemmista oppilaista on kysymys, sitä enemmän heillä on sekä koulutietoa että omia arkikokemuksia, ja rajan vetäminen tieteellisten käsitteiden ja arkikäsitteiden välillä on 9.-luokkalaisten informanttien tuottamassa aineistossa haastavampaa kuin nuorempien oppilaiden tuotoksissa.

Suomen ja ruotsin kielet nimeävät sateeseen liittyviä käsitteitä jossain määrin eri tavoin, suomen kielellä esimerkiksi *sataa vettä*, *sataa lunta*, kun taas ruotsin kielessä on näille omat verbit *regna* ja *snöa*. Kielikylpyoppilaiden kirjoitelmissa esiintyy jonkin verran muotoa ”regna snö”, eli oppilaat ovat lainanneet suomen kielestä kollokaation

kieliopillisen muodon kielikylypykielelleen. Mahdollinen selitys tälle on, että osa oppilaista ei ole erityisesti kiinnittänyt huomiota tähän kielten väliseen eroon, ja käyttää ruotsiksi suomen kielen kanssa analogisesti luomaansa ruotsinkielistä ilmaisua (vrt. Buss 2002: 60; Berglund 2008: 225). On myös mahdollista, että nämä kielikylypyoppilaat eivät erottele kieltensä käsitemaailmoja, ellei sitä erityisesti pyydetä. Tällaista kaksikielisille henkilöille tyypillistä tilannetta on verrattu kaksihuippuiseen jäävuoreen, jonka huipuilla eli kielten ilmaisutasoilla on yhteinen pinnan alla oleva osa eli käsitetaso (Cummins 1984: 143; Buss 2002: 65.) Olisikin mielenkiintoista tutkia, eroavatko samojen oppilaiden samasta aiheesta eri kielillä tuottamat tekstit käsitteellisellä tasolla toisistaan ja millä tavoin.

Yksittäisten käsitteiden eristäminen monitahoisesta tekstimassasta on haasteellista ja perustuu osittain näin siis tutkijan subjektiivisiin tulkintoihin. Silti se tarjoaa mahdollisuuden havainnollistaa informantteina toimineen oppilasjoukon jakamia käsitteitä ja verrata L2- ja L1-kielenkäyttäjien käsitteitä ja niiden kielellistämiskeinoja toisiinsa.

Tutkimusaineistosta löytyvät lumen kuvaukset antavat toisaalta mahdollisuuden hahmottaa, mitä käsitepiirteitä yksittäiset oppilaat 'sateen' ja 'lumen' käsitteisiin liittävät, toisaalta ne yhteensä antavat yleiskuvan siitä, mitä käsitepiirteitä joukko oppilaita tietystä iässä ja tilanteessa käsitteeseen sisällyttävät. Tutkimus osoittaa, että 9.-luokkalaisten teksteissä on paljon käsitepiirteitä ja käsitteiden välisiä yhteyksiä verrattuna nuorempiin oppilaisiin. Käsitejärjestelmän hierarkia on jonkin verran syvempi ja käsitepiirteitä enemmän verrokkiaineistossa kuin kielikylypyaineistossa. Kielikylypyaineistoon kuuluvissa kirjoitelmissa on useammin kytkös täsmälliseen tieteelliseen tietoon perustuvaan koulutietoon, kun taas verrokkiaineiston selostuksissa oppilaat kertovat arkkokemuksistaan. Käsitteen kielellisten kuvausten voidaan katsoa heijastelevan paitsi oppilaiden tietoa valitusta aiheesta, myös heidän tietoisuuttaan annettuun tehtävään liittyvistä konventioista sekä käsitystään kuvitteellisen vastaanottajan aihepiiriin liittyvistä tiedoista.

Kirjallisuus

- Berglund, R. 2008. *Ett barns interaktion på två språk. En studie i språkval och kodväxling*. Acta Wasaensia Nr. 190, Språkvetenskap 37. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Bergström, M. 2010 "Snö är liksom vit massa och du kan göra vad du vill av det." Elevers sätt att förklara begrepp i ämnesspecifika uppsatser. Teoksessa A. C. Edlund & I. Mellenius (toim.) *Svenskans beskrivning 31. Förhandlingar vid trettioförsta sammankomsten för svenskans beskrivning*. Umeå 20–21.5.2010. Umeå universitet, 62–71.
- Bergström, G. & K. Boréus 2005. *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

- Buss, M. 2002. *Verb i språkbadslevers lexikon. En sociolingvistisk studie i andraspråket*. Acta Wasaensia Nr. 105, Språkvetsenskap 22. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Buss, M. & Ch. Laurén 2007. Samhället som språklärare i språkbad: för att förstå behöver man inte kunna varje ord. Teoksessa Björklund, S., K.Mård-Miettinen & H. Turpeinen (toim.) *Kieliklypykirja – Språkbadsboken*. Julkaisu 126. Vaasa: Vaasan yliopisto, Levón-instituutti, 26–33.
- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy* (Vol. 6). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hirvonen, P. 2013. *”Snö är gjort av vaten och is”. Begreppsorientering och begreppsförklaringar i språkbadslevers och svenskspråkiga elevers skriftliga produktion i årskurserna 3 och 6*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Kattilakoski, A. 2009. *Användningen av stimulusord och begreppsdiskussion i språkbadsleversnas skriftliga uppsatser i årskurserna 3, 6 och 9*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Vaasan yliopisto. Saatavissa osoitteessa: <http://www.tritonia.fi/?d=244&g=abstract&abs=3689>.
- Laaksovirta T. H. 1983. Tieteellinen ajattelu – arki ajattelu. *Kirjastotiede ja informatiikka 2* (1), 11–18.
- Laurén, U. 1991. *Språkfel och interferens hos tvåspråkiga skolelever. En studie i fri skriftlig produktion på svenska*. Tutkimuksia No 156, Filologi 20. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Nationalencyklopedins ordbok* 1996. Tredje bandet. Höganäs: Bra Böcker.
- Nevasaari, E. 2015. *Bakom orden – språkbadslevers kontextuella begreppsstrukturering*. Acta Wasaensia 319, Språkvetsenskap 47. Vaasan yliopisto.
- Nissilä, N. & N. Pilke 2010. Immersion Students' Subject Specific Production from a Terminological Perspective. Teoksessa C. Heine & J. Engberg (toim.) *Reconceptualizing LSP. Online proceedings of the XVII European LSP Symposium 2009*. Aarhus: Aarhus University. Saatavissa: <http://bcom.au.dk/research/publications/conferencepublications/extendedcontributions/>.
- Nissilä, N. & N. Pilke 2011. Begreppsstrukturer i språkbadslevers ämnesspecifika skriftliga produktion. Teoksessa B. Nistrup Madsen & H. Erdman Thomsen (toim.) *Ontologier og taksonomier. Nordterm 2009, København 9.–12. juni 2009*. Nordterm 16. København: Copenhagen Business School, 193–200.
- Nuopponen, A. 1999. Mihin terminologian teoriaa ja menetelmiä voidaan hyödyntää? Teoksessa K. Kuhmonen (toim.) *Toimikunnista termitalkoisiin. 25 vuotta sanastotyön asiantuntemusta*. Helsinki: Tekniikan sanastokeskus, 91–98.
- Nuopponen, A. 2002. Terminologisk analys som forskningsmetod. Teoksessa J. Suomalainen (toim.) *Nordterm 2001. Rapport från Nordterm 2001 Tusby, Finland den 13–16 juni 2001*. Helsinki: Tekniikan sanastokeskus, 50–55.
- Nuopponen, A. 2011. Methods of concept analysis – tools for systematic concept analysis. *The LSP Journal – Language for special purposes, professional communication, knowledge management and cognition*, Vol. 2, No.1 (2011), 4–15. Saatavissa: <http://lsp.cbs.dk>.
- Sager, J. C. 1990. *A practical course in terminology processing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins publishing company.
- Sjöholm, K. 2004. Development of academic English and everyday English among Finnish- and Swedish-speaking learners. Teoksessa M. Björklund, T. Gullberg & K. Sjöholm (toim.) *Språk som kultur – brytningar i tid och rum*. Vol. 2. Vasa: Åbo Akademi, 129–143.
- Suonuuti, H. 2006. *Sanastotyön opas*. Helsinki: Terminologian sanastokeskus TSK.
- Voutilainen, E. 2012. Työli. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutumuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus, 77–87.
- Vygotskij, L. S. 2001. *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

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, oppilaanohjaajaa 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 analyysissa pidämme haastattelijan toimintaa yhtä olennaisena kuin haastateltavan puheetta. Emme siis ole kiinnostuneita ainoastaan siitä, mitä haastateltava puhuu, vaan ennen kaikkea siitä, miten haastattelijat ja haastateltava 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 analyysissa 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: keskusteluanalyysissa kiinnostus on ensisijaisesti toiminnan sekventiaalisessa rakentumisessa, kun taas jäsenkategoria-analyysissa 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 analyysissa, 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 kategoriovalintoja (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 >nii< >nii< 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 opiaineelle 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.

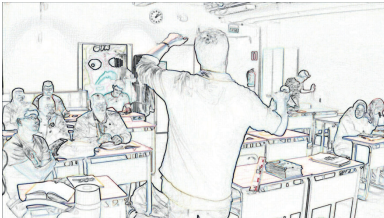
Esimerkki 4.

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

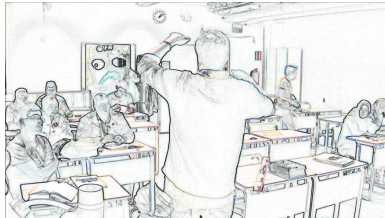
((muutama litteroimaton epäselvä vuoro))

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

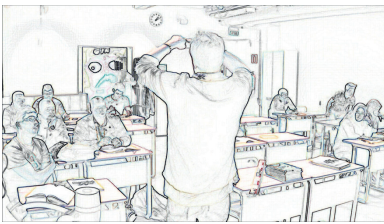
- 52 että (.) >kattokaapa< sittek kut te meette
53 ammatilliseen koulutukseen niin ammatillisen koulutuksen
54 (.) kun te tuutte sisään sinne sinne (.) >siellä annetaan<
55 (.) suomen kielen taso on tämä näi (.)
56 siellä annetaan tehtävät tällä tasolla
57 sun pitää ymmärtää tällä tasolla ja niin edelleen (.)
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 kielensä opettamista 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 ekspertinä, 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 osaamattomille 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 opetussuunnitelman 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 opetussuunnitelmatyöryhmän 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 oletuksenmuokaista, 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 tarkoituksenmukaisempana 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.

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. 72–90.

Eija Aalto & Mirja Tarnanen

Jyväskylän yliopisto

Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa

This article discusses language sensitive teacher education across the curriculum. First, we briefly discuss the importance of language sensitive teaching and take a look at studies on linguistically responsive teaching and teacher education. The results of the empirical part are based on data from a questionnaire and an applied task in which student subject teachers (n=221) assessed second language learners' writing skills and challenges of studying specific school subjects from learner's proficiency perspective. We also report tentative results on the negotiation of language in a teaching intervention which integrates language and content. Our findings indicate that the student teachers are fairly well aware of their role as a language teacher as well but they mainly focus on the word-level phenomena in their language analysis. Finally, we discuss the challenges of developing teacher education to promote language sensitive teaching and language awareness across the curriculum.

Keywords: language across curriculum, literacy across curriculum, language sensitive teaching, teacher education, pedagogical language knowledge

Asiasanat: oppiainerajat ylittävä kieli, monilukutaito, kielitietoinen opetus, opettajan-koulutus, pedagoginen kielitieto

1 Johdanto

Tarkastelemme tässä artikkelissa kielitietoista aineenopetusta opettajankoulutuksen näkökulmasta. Kielitietoisen aineenopetuksen tarve lienee aina ollut ilmeinen, mutta sen merkitys on erityisesti korostunut maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisääntymisen ja koulujen monikulttuuristumisen ja -kielistymisen myötä (ks. esim. Gibbons 2007; Walqui 2006). Tietoisuus siitä, että kielet ja kielitaito kytkeytyvät merkitysten ja vuorovaikutuksen kautta kaikkeen oppimiseen, ei ole vain tutkijoiden mielenkiinnon kohde, vaan se on noussut keskiöön myös koulutuspoliittisessa toiminnassa ja pedagogisessa keskustelussa. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kulttuurinen monimuotoisuus ja kielitietoisuus, jolla viitataan koulun kielellisen moninaisuuden tukemiseen, tiedonalojen kielestä tiedostumiseen sekä kunkin oppiaineen opettajan kielitietoisuuden vahvistamiseen, on yksi keskeinen koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavista periaatteista (Opetushallitus 2014).

Kielitietoisen aineenopetuksen tarpeen puolesta viestivät myös laajat oppimisaavutuksia ja nivelvaiheessa koulutuksesta toiseen siirtymistä koskevat tutkimukset, sillä niiden mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestys on keskimäärin valtaväestöä heikompaa varsinkin ensimmäisen sukupolven mutta myös toisen sukupolven kohdalla riippuen jonkin verran siitä, miten taustamuuttujia vakioidaan (esim. OECD 2006; Levels, Dronkers & Krayykamp 2008; Kilpi 2010; Dustmann, Frattini & Lanzara 2011; Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014). Varsinkin toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisten oppilaiden heikompi koulumenestys tulisi ottaa vakavasti ja pohtia koulun mahdollisuuksia ja kykyä tukea oppimista ja edistää lasten ja nuorten kotoutumista koulu yhteisössä. Kouluaikaisen oppimisen tukeminen on tärkeää myös siksi, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden valtaväestöä alhaisempi koulumenestys voi ennakoita heidän heikompia jatkokoulutusmahdollisuuksiaan (Teräs, Lasonen & Sannio 2010; OECD 2006). Koska kielitaidon, sekä oppilaan oman äidinkielen että koulun opetuskielen taidon, on osoitettu olevan yhteydessä hyviin oppimistuloksiin, kielen oppimisen tukeminen ja tehostaminen yli oppiainerajojen on keskeistä (esim. Cummins 2000; OECD 2006; Guthrie 2004; European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching 2010; Harju-Luukkainen, Nissinen & Tarnanen 2015).

Koulun kielen oppimisen tukeminen ja kielitietoinen aineenopetus ovat näin ollen keskeisessä asemassa sekä koulumenestyksen että kotoutumisen kannalta. Valokeilan heijastuessa koulun kieleen oppilaiden oman äidinkielen merkitys jää usein huomiotta eikä sen potentiaalia esimerkiksi oppimisen tukemisessa hyödynnetä riittävästi, vaikka äidinkieli tai -kielet kytkeytyvät sekä oppimistuloksiin että yksilön identiteetin kehittymiseen (esim. Hélot & Young 2002; Martin-Jones 2007). Sillä, miten koulussa ylipäätään suhtaudutaan lasten ja nuorten monikielisytyteen, vaikutetaan paitsi yksilön

identiteettiin myös kodin ja koulun väliseen suhteeseen. Esimerkiksi Cummins (2000) mukaan koulun välinpitämätön tai jopa kieltävä suhtautuminen monikielisyyteen vie tii oppilaille heidän asemastaan yhteiskunnassa ja voi ohjata heitä kieltämään monikielisen identiteettinsä kehittymisen. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asemaa koulutusjärjestelmässä käsittelevän Kansallisen arviointikeskuksen raportin mukaan koulun johtamisen lisäksi koulujen ja oppilaitosten henkilöstön osaamisen ja asenteiden kehittäminen ovat avainasemassa kulttuurisen monimuotoisuuden edistämässä (Kuukka, Ouakrim-Soivio, Paavola & Tarnanen 2015). Tiedostuminen koulun kulttuurisesta ja kielellisestä monimuotoisuudesta ja pedagogisten käytänteiden kehittäminen ne huomioivaksi ei ole vain maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin liittyvä ilmiö vaan se koskee koko kouluyhteisöä, ja siitä hyötyvät tavalla tai toisella kaikki oppilaat.

Taustoitamme artikkeliamme tarkastelemalla ensin kielitietoista opetusta ja opettajankoulutusta käsittelevää tutkimuskirjallisuutta. Esittelemme sitten tutkimusaineistomme ja käyttämämme metodit. Tuloksissa tarkastelemme aineenopettajaopiskelijoiden valmiuksia kielitietoiseen aineenopetukseen kyselyaineiston, soveltavien tehtävien sekä laadullisen tapaustutkimuksen pohjalta. Lopuksi pohdimme, millaisia kielitietoisien aineenopetuksen valmiuksia aineenopettajaopiskelijoilla on, millaisia haasteita oppiaineiden sisällön ja kielen integrointiin liittyy sekä miten aineenopettajankoulutusta tulisi kehittää vastaamaan kielitietoisien aineenopetuksen haasteisiin.

2 Kielitietoinen aineenopetus tutkimuskohteena

2.1 Oppiaineiden kielellisyys ja tiedonalan kielet

Aineenopettaja oman oppiaineensa kielen opettajana on jo laajasti hyväksytty ajatus myös muiden kuin kieliasiantuntijoiden keskuudessa (ks. myös Opetushallitus 2014). Epäselvempää on, mitä aineenopettajan kielellinen osaaminen lopulta pitää sisällään ja millaista kieliasiantuntijuutta aineenopettajalla tulisi olla (ks. Galguera 2011; Bunch 2013). Kieltä ja sen käyttöä voidaan lähestyä eri näkökulmista, ja näin kieli voi saada erilaisia merkityksiä sen mukaan, tutkitaanko esimerkiksi koulun kielen haasteellisuutta eri oppiaineissa (esim. Karvonen 1995; Schleppegrell 2001, 2004; Mikkilä-Erdmann 2002) vai sitä, mitä ja miten eri oppiaineiden tiedonalan sisällöistä viestitään (esim. Mortimer & Scott 2003; Dalton-Puffer & Nikula 2014; Nikula tässä julkaisussa). Sosiokulttuurisessa viitekehyksessä tehdyissä tutkimuksissa tarkastellaan puolestaan kielen hyödyntämistä merkityksenannon työkaluna (ks. esim. Dufva, Alanen & Aro 2003; Walqui 2006; Lantolf & Thorne 2006; Moate 2013).

Mercerin ja Samsin (2006) mukaan ylipäätään opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta koskeva tutkimus, jossa muun muassa selvitetään opettajan vuorovaikutusstrategioiden tehokkuutta oppimisen tukemisessa, on hyvin vakiintunut alana. Luonnollista kieltä siis tarvitaan ja käytetään, kun merkityksiä muodostetaan, tietoa muokataan sekä näkemyksiä ja kokemuksia välitetään joko suullisesti tai kirjallisesti (Mercer & Sams 2006). Tosin oppiaineita voidaan pitää eri tavoin kielellisinä, esimerkiksi luonnollisen kielen merkitystä voidaan vähätellä sekä matematiikan oppimisessa että arvioinnissa (ks. Martinello 2009). Matematiikan oppimisessa tavoitellaan kuitenkin muun muassa käsitteellistä ymmärtämistä, ongelmanratkaisutaitoja sekä luottamusta itseän matematiikan oppijana (Kilpatrick, Swafford & Findell 2001). Kielitaidon sekä vahvan minäkäsityksen onkin osoitettu olevan yhteydessä hyviin oppimistuloksiin (Harju-Luukkainen ym. 2014), joten opettajan vuorovaikutuksellisuus ja kielellinen tietoisuus ovat keskeisiä tekijöitä oppimisen tukemisessa (vrt. Hähkiöniemi, Kauppinen & Tarnanen 2015; Mård-Miettinen, Palviainen & Lahtinen tässä julkaisussa).

Yleisesti ottaen voidaan siis puhua kielitietoisesta opetuksesta, joka tähtää eri oppiaineiden kielellisiin ja viestinnällisiin konventioihin sosiaalistumiseen. Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa kielen huomioivaan aineenopetukseen viitataan esimerkiksi kielisensitiivisenä opetuksena (e. *language-sensitive teaching*) (Bailey, Burkett & Freeman 2008), opettajan kielellisenä tietoisuutena (e. *teacher language awareness*) (Breidbach, Elsner & Young 2011), kieli-intensiivisinä tehtävinä ja käytänteinä (e. *language intensive tasks and practices*) (Quinn, Lee & Valdés 2012; Lee, Quinn & Valdés 2013), kielellisesti ja kulttuurisesti responsiivisena opetuksena (e. *linguistically responsive teaching* ja *culturally responsive teaching*) (Gay 2002; Lucas, Villegas & Freedson-Gonzales 2008; Hernandez, Morales & Shroyer 2013) ja opettajan pedagogisena kielitietona (e. *pedagogical language knowledge*) (Galguera 2011; Bunch 2013). Myös sosiaalisesti oikeudenmukaisesta pedagogiikasta (e. *socially just pedagogies*) kirjoittaneet käsittelevät laajasti kielellisen ja kulttuurisen diversiteetin vaikutusta pedagogisiin käytänteisiin (esim. Moje 2007). Edellä mainittujen tulokulmien yhteydet CLIL-opetukseen (e. *Content and Language Integrated Learning*, ks. esim. Dalton-Puffer & Nikula 2014) ja yleisesti inklusiiviseen pedagogiikkaan (esim. Peterson & Hittie 2003) ovat niin ikään likeiset.

Vaikka kielen merkitystä ja tehtäviä aineenopetuksessa voidaan lähestyä eri käsitteiden kautta, yhteistä näille eri näkökulmille on tavoite kuvata (aineen)opettajien käsityksiä, tietoa ja ymmärrystä kielestä ja kielen käytöstä sekä heidän pedagogisia taitojaan, joita tarvitaan oppimiseen motivoimisessa ja siinä tukemisessa monikulttuurisessa ja monikielisessä luokahuoneessa (Aalto & Tarnanen 2015). Tutkimuksissa huomio on myös siinä, miten opetuksessa voidaan ylipäätään huomioida lasten ja nuorten erilaiset, esimerkiksi kielelliset, kulttuuriset ja koulukokemukselliset, taustat. (Walqui 2006; Gibbons 2007; Faltis, Arias & Ramírez-Marín 2010; Lee ym. 2013; Bunch 2013.)

Tässä artikkelissa lähestymme kielitietoista aineenopetusta opettajan pedagogisen kielitiedon (e. *pedagogical language knowledge*) näkökulmasta. Pedagoginen kielitieto liittyy Bunchia (2013, 307) lainaten suoraan eri tiedonalojen opettamiseen ja oppimiseen, minkä lisäksi se on tilanteista ja moninaista niissä konteksteissa, joissa tiedonaloja opitaan ja opetetaan. Tällainen lähestymistapa kielen rooliin tiedonalojen oppimisessa ja opetuksessa ohjaa lähestymään kieltä enemmän toimintana kuin rakenteena (van Lier & Walqui 2012; Bunch 2013).

2.2 Kielitietoinen opettajankoulutus

Kielelliseen ja kulttuurisuuteen moninaisuuteen valmentaminen opettajankoulutuksessa on vasta aluillaan Suomessa, tosin käytänteet eivät ole kovin vakiintuneita kansainvälisestikään (ks. esim. Mora 2000; Santoro 2009; Mills 2013). Kansainvälisissä tutkimuksissa sen sijaan aineenopettajaopiskelijoiden tarvitsemia valmiuksia kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisten ryhmien opettamiseksi on tarkasteltu taajaankin (esim. Bunch 2013; de Jong & Harper 2005; Jones & Chen 2012; Nieto 2000; Gay 2002; Lucas ym. 2008; Hernandez ym. 2013). Aineenopettajien pedagogista kielitietoisuutta on määritelty monin tavoin, ja mallit vaihtelevat erityisesti sen suhteen, minkä painoarvon ne antavat lingvistiikan ja toisen kielen oppimisen käsitteiden ja näkökulmien hallinnalle. Yhteistä eri tutkimusten lähestymistavoille on ollut se, että niissä on kuvattu yhtäältä aineenopettajien käsityksiä ja ymmärrystä kielestä ja kielenkäytöstä ja toisaalta pedagogisia taitoja tukea kaikkien oppilaiden laadukasta oppimista. Tutkimukset raportoivat siitä, että aineenopettajilla ei usein ole riittävästi tietoa toisen kielen oppimisen prosessista eikä aina halua perehtyäkään oppijoiden kielitaitoon. Myös toisen kielen oppijoille asetettavat oppimistavoitteet ja -odotukset voivat jäädä muita alhaisemmiksi. (Faltis ym. 2010; Pettit 2011.)

Opettajankoulutuskokeiluja ovat raportoineet muun muassa Schall-Leckrone ja McQuillan (2012), Shaw, Lyon, Stoddart, Mosqueda ja Menon (2014) sekä Lewis Grant ja Lee (2014). Tämän artikkelin kannalta erityisen kiinnostava on Schall-Leckronen ja McQuillanin (2012) pitkäaikainen toimintatutkimus, joka perustui kieliasiantuntijan ja historian asiantuntijan yhteistyölle ja neuvottelulle. Kaksivuotisessa tutkimuksessa opettajaopiskelijoita valmennettiin analysoimaan historian tiedonalan kieltä systematis-funktionaalisesti (ks. myös Fang & Schleppegrell 2008) ja hyödyntämään kieli- ja tekstisensitiivistä pedagogiikkaa. Heidän asenteitaan ja valmiuksiaan opettaa historiaa kielellisesti heterogeeniselle ryhmälle tutkittiin muun muassa kyselyin, haastatteluin ja harjoitteluobservoinnein. Valmiuksien havaittiin lisääntyneen tutkimusjakson aikana, mutta kaikkiaan opiskelijat kokivat tarvitsevansa paljon lisää harjoitusta, mahdollisuutta seurata kokeneiden opettajien työtä sekä pedagogisia malleja kyetäkseen integroimaan kielen ja historian opetusta (Schall-Leckronen & McQuillanin 2012).

Monet opettajankoulutuksen tutkimuksista kohdistuvat luokanopettajiin tai ylipäätään yleisopetukseen tekemättä eroa aineen- ja luokanopettajien kesken. Suomalaisen koulun aineenopettajajärjestelmää ajatellen erityisesti aineenopettajakoulutuksen ja aineenopetuksen kysymyksiin keskittyviä tutkimuksia on vähemmän (ks. kuitenkin Faltis ym. 2010; Pettit 2011; Schall-Leckrone & McQuillan 2012). Kentällä toimivia aineenopettajia (e. *mainstream content teachers*) on niin ikään tutkittu niukasti: tietämys siitä, miten he oppivat ja kehittävät pedagogiikkaansa osana arjen työtään ja vuorovaikutustaan oppilaidensa kanssa ja miten koulun pedagogista kulttuuria kehitetään moninaisten oppijoiden oppimista tehokkaammin tukevaksi, on suhteellisen vähäistä (Schall-Leckrone ym. 2012). Muutamissa tutkimuksissa on kuitenkin havaittu opettajien yhteistyön ja vertaisoppimisen tuottavan merkittävää hyötyä koulun pedagogisen kulttuurin kehittämiseksi (Hakuta 2011; Russell 2014; Honigsfeld & Dove 2010; Johns 2009). Russell (2014) havaitsi tapaustutkimuksessaan, että sisältöopettajat kykenivät kehittämään käytänteitään, kun lukioluokassa oli myös toisen kielen opettaja. Aineen- ja kielenopettajan yhteistyö tuki myös oppimista, sillä opiskelijoiden havaittiin pärjäävän aiempaa paremmin kielellisesti ja sisällöllisesti vaativilla kursseilla.

Opettajankoulutus on keskeisessä asemassa kielitietoisten valmiuksien kehittämisessä ja siinä, miten opettajaopiskelijoiden kouluaikoina omaksumiin käsityksiin vaikutetaan. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa on vuodesta 2006 alkaen järjestetty kielitietoiseen aineenopetukseen keskittyvää opintojaksoa, jossa pääosin neljännen vuoden opettajaopiskelijat tarkastelevat oppiaineryhmittäin oman oppiaineensa kielellisiä ja tekstuaalisia käytänteitä, tutkivat monikielisen ja -kulttuurisen oppijaryhmän piirteitä, oppijoiden kielitaitoprofileita ja pohtivat kielitaidon vaikutusta oman oppiaineensa oppimiseen, opetukseen ja arviointiin. Opiskelijoille on tarjottu myös mahdollisuus suorittaa soveltava harjoittelu suomea ja muita oppiaineita integroiden monikielisessä ja -kulttuurisessa ryhmässä. Harjoittelu on toteutettu kahden oppiaineen opiskelijoiden tiimeissä sekä perusasteella että aikuiskoulutuksessa. Opettajaopintojen kehittämiseksi olemme tutkineet opettajaopiskelijoidemme kielitietoisuutta sekä valmiuksia integroida kieltä ja tiedonalan sisältöjä omassa opetuksessaan (ks. esim. Aalto & Tarnanen 2015; Kauppinen, Tarnanen & Aalto 2014). Tarkastelemme tässä artikkelissa kielitietoista aineenopetusta aineenopettajakoulutuksen näkökulmasta. Vaikka aineistossamme on keskiössä suomi toisena kielenä -oppilaan oppiminen eri oppiaineissa ja aineenopettajaopiskelijan valmiudet tukea hänen oppimistaan, haluamme korostaa kielitietoisen aineenopetuksen tarpeellisuutta kaikille oppilaille. Koulun opetuskielen hallinta, olipa se sitten äidinkieli tai toinen kieli, on keskeisessä asemassa sekä oppimisessa ja oppimistuloksissa että vuorovaikutuksessa.

3 Aineisto ja menetelmät

Tässä artikkelissa raportoimme tulokset ovat osa laajaa aineistoa, joka on kerätty aineenopettajakoulutuksen yhdeltä vuosikurssilta, edellisessä luvussa kuvatun Kielitietoinen aineenopetus -opintojakson aikana. Aineisto koostuu kyselystä ja siihen liittyvistä sovellustehtävistä sekä opetusinterventioista. Kuvaamme kyselyä yksityiskohtaisemmin niiden kysymysten osalta, joiden tuloksia raportoimme tässä artikkelissa. Kyselyssä opettajaopiskelijat arvioivat aluksi suomenoppijan A2-tasoista puhe- ja kirjoitusnäytettä¹ ensin vapaasti ilman ohjaavia kysymyksiä ja sen jälkeen asetettujen kriteerien valossa. Tämän jälkeen opiskelijat arvioivat kyseisen oppilaan haasteita oman oppiaineensa opiskelussa. Kolmannessa vaiheessa he ottivat kantaa kielikäsitteisiin ja asenteita kartoitettaviin väitteisiin. Kyselyyn vastasivat pedagogisia aineopintoja suorittaneet, keskimäärin neljännen opintovuoden aineenopettajaopiskelijat (n=221), jotka edustivat 16:tta koulun oppiainetta aina kieli- ja reaaliaineista luonnontieteisiin ja liikunnan ja musiikin kaltaisiin taitoaineisiin.

Aineenopettajaopiskelijoiden opetusharjoitteluun liittyvästä opetusinterventioaineistosta tässä artikkelissa on mukana suomen kielen ja uskontotiedon opetusta integroiva opetusinterventio, jossa suomen ja historian opiskelija suunnittelivat ja toteuttivat suomalaista uskontokulttuuria käsittelevän opintokokonaisuuden aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa. Interventioista on kerätty aineistoa niin haastatteluin kuin oppimispäiväkirjojen, oppituntivideointien ja myös nauhoitettujen suunnittelupalaverien avulla, mutta niitä ei raportoida tässä artikkelissa.

Tässä artikkelissa raportoivat kyselyn määrälliset vastaukset on analysoitu suorilla jakaumilla käyttäen. Sovellustehtävän ja kyselyn avoimet kysymykset on analysoitu aineistolähtöisen ja osin teoriaohjaavan sisällön analyysin keinoin (Miles & Huberman 1994; Patton 2002). Interventioaineistosta käytetään tässä artikkelissa vain pientä osaa haastattelusta havainnollistamaan suomen kielen ja uskonnon opettajan neuvottelua kielen ja sisällön integroimisesta.

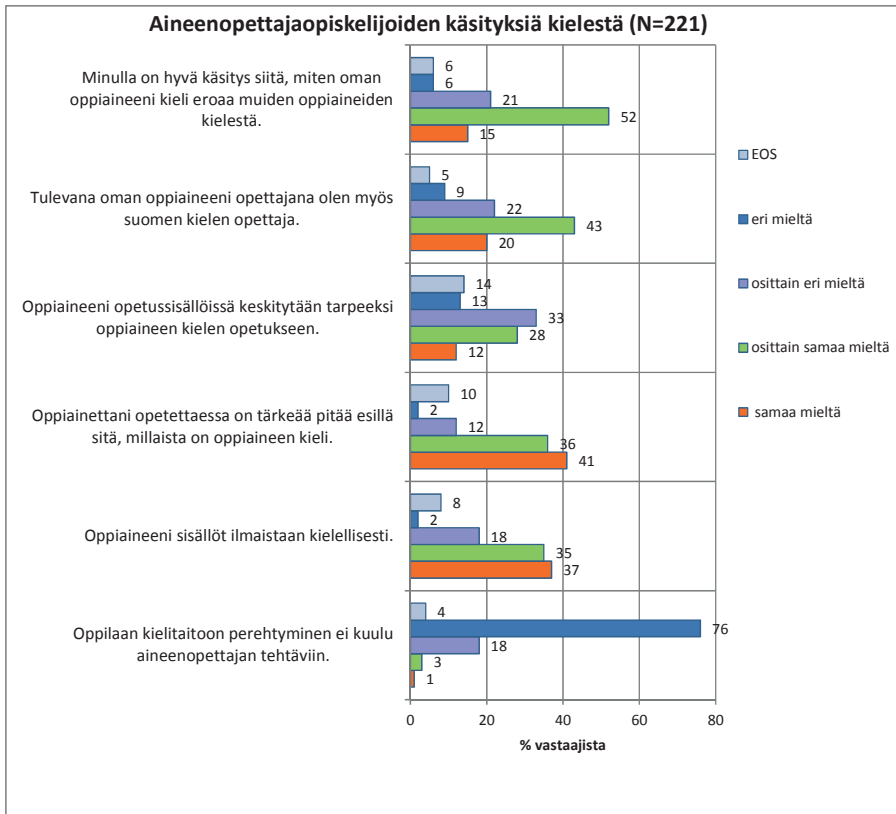
Seuraavassa tarkastelemme saamiamme tuloksia kolmesta näkökulmasta: Millaisia käsityksiä ja suhtautumistapoja ne heijastelevat kielestä osana opiskelijoiden oman oppiaineen opetusta? Miten opettajaopiskelijat erittelevät kieltä ja kielenkäyttöä? Miten kielikäsitteet näkyvät opettajaopiskelijoiden pedagogisessa ajattelussa?

1 Tässä artikkelissa keskitymme kirjoitusnäytteiden arvioinnista tehtyihin havaintoihin.

4 Kohti kielitietoista aineenopetusta

4.1 Käsitteitä ja suhtautumistapoja

Aineistomme valossa aineenopettajaopiskelijat suhtautuvat varsin myönteisesti kieleen osana oman oppiaineensa opetusta ja oppimista (ks. kuvio 1).



KUVIO 1. Aineenopettajaopiskelijoiden orientoituminen kieleen osana oman oppiaineensa opetusta ja opettajan työnkuvaa².

Oppiaineen kieltä pidettiin tärkeänä ja kieli nähtiin merkitysten välittäjänä omassa oppiaineessa. Valtaosa opiskelijoista mielsi jossakin määrin aineenopettajan myös suomen

2 Tulosten tulkinnassa *osittain eri mieltä* ja *osittain samaa mieltä* -väittämistä molemmat ilmaisevat osittaisen saman- ja erimielisyyttä. Analyysissä keskitytäänkin yhtäältä niihin väittämiin, joihin suurin osa vastaajista näyttää keskittyvän, ja toisaalta niihin väittämiin, joista opettajaopiskelijat vaikuttavat olevan epävarmimpia.

kielen opettajaksi ja näki oppilaan kielitaitoon perehtymisen myös aineenopettajan tehtäväksi. Opetuksessa pidettiin tärkeänä pitää esillä oppiaineen kieltä (77 % vastaajista samaa/osittain samaa mieltä). He myös kokivat yllättävää varmuutta oman aineensa kielen erittelyssä: ”Minulla on hyvä käsitys siitä, miten oman oppiaineeni kieli eroaa muiden oppiaineiden kielestä” -väitteen kanssa 67 % vastaajista oli samaa tai osittain samaa mieltä. Se, käsitelläänkö oppiaineissa nykyisellään riittävästi oppiaineen kieltä, jakoi mielipiteitä. Vaihtoehdot *osittain eri mieltä* ja *osittain samaa mieltä* keräsivät eniten mainintoja (yhteensä 61 %). Opettajaopiskelijoiden vahva kanta oli, että oppilaan kielitaitoon perehtyminen kuuluu aineenopettajan tehtäväkenttään (94 % vastaajista).

Toisaalta kolmannes opettajaopiskelijoista ei osannut sanoa tai oli ainakin osittain eri mieltä siitä, että hänellä on hyvä käsitys oman oppiaineen kielestä suhteessa muiden aineiden kieleen. Yli kolmannes (36 %) vastaajista ei osannut sanoa tai ei täysin mieltänyt itseään suomen opettajaksi oman oppiaineensa ohessa. 10 % vastaajista ei ylipäätään osannut sanoa, onko oppiaineen kieltä tärkeä pitää esillä. 28 % vastaajista ei osannut sanoa tai oli jossakin määrin eri mieltä sen kanssa, että oppiaineen sisällöt ilmaistaan kielellisesti. Edelleen 14 % vastaajista ei osannut arvioida, keskitytäänkö oppiaineen käytänteissä nykyisellään riittävästi sen kielen opetukseen. Liki puolet (46 %) oli ainakin osittain eri mieltä väitteestä, että oppiaineen opetuksessa keskitytään riittävästi kieleen.

Positiivisen suhtautumisen lisäksi kysely ilmensi siis myös epävarmuutta kielitietoisuuden ja monikielisyyden merkityksestä aineenopetuksen kontekstissa. *En osaa sanoa* -vastausten prosentuaalinen osuus oli melko korkea esimerkiksi seuraavien väittämien kohdalla:

Pidän tärkeänä ohjata oppilaita käyttämään omia äidinkieliään myös omalla tunnillani. (20 % EOS)

Yhteistyö suomenopettajan kanssa kuuluu aineenopettajan perustyöhön. (14 % EOS)

Alakoulusta tulevilla oppilailta on riittävät opiskelutaidot (esim. lukustrategiat) yläkoulun aineenopetuksen tarpeisiin. (15 % EOS)

Yläkoulun äidinkielenopetus tukee hyvin muissa oppiaineissa tarvittavia kielellisiä taitoja. (24 % EOS)

Monille opiskelijoille yhteistyö suomen opettajan kanssa ja muilla kuin suomen kielellä operointi aineenopetuksen luokassa olivat vieraita ajatuksia. Niin ikään alakoulusta saatavien oppimisvalmiuksien ja yläkoulun äidinkielenopetuksen yhteydet eri aineiden opetukseen vaikuttivat epäselviltä, mikä ilmentänee koulukulttuurin oppiainejakoisuutta ja oppiaineiden eriytyneisyyttä.

Kaikkiaan voidaan todeta, että kyselyn perusteella opiskelijoilla on kohtalaisen myönteinen suhtautumistapa oman oppiaineensa kielen esillä pitämiseen, mutta vastaukset viestivät myös epä tietoisuudesta ja -varmuudesta.

4.2 Aineenopettajaopiskelijat kielen ja kielenkäytön erittelijöinä

Aineistomme aineenopettajaopiskelijat erittelevät kieltä ja kielenkäyttöä kahdesta näkökulmasta: opiskelijoille tehtyyn kyselyyn liitettiin soveltavat tehtävät, joissa heidän tuli eritellä yhtäältä kielenoppijan suomen kielen taitoa ja toisaalta oman oppiaineensa kielellisiä haasteita. Esittelemme seuraavassa keskeisimpiä havaintoja opiskelijoiden tavoista eritellä kieltä ja kielenkäyttöä.

Suomen kielen taidon erittelyssä keskityttiin kielenoppijan A2-tasoiseen kirjoittamisen taitoon puolivirallisen viestin ja argumentoivan tekstin kirjoittamisessa (ks. tarkemmin Aalto & Tarnanen 2015). Tuloksissa oli silmiinpistävää, että mainituin ja myös tärkeimpänä pidetty yksittäinen arviointikriteeri opiskelijoiden vastauksissa oli tekstin ymmärrettävyys. Opiskelijat eivät siis keskittyneet pelkästään kirjoittamisen taidon puutteisiin vaan suhteuttivat horjunnan tekstin ymmärrettävyyteen. Vastauksissa jäi kuitenkin epäselväksi, mistä elementeistä opiskelijat kokevat ymmärrettävyyden rakentuvan ja millaiset seikat haittaavat ymmärrettävyyttä. Pikemminkin vaikutti siltä, että erilaiset rakennevirheet nähtiin samantasoisina eikä poikkeamien ”vakavuutta” eritelty suhteessa toisiinsa.

Oppilaan kirjoittaminen ei ole kielellisesti kovin monipuolista, mutta se on siitä huolimatta ymmärrettävää. Kirjoitukset sisältävät paljon kirjoitusvirheitä, mutta ne ovat sen verran pieniä, etteivät ne haittaa luetun ymmärtämistä. (historia)

Oppilas tietää suomen sanoja, mutta joistakin sanoista puuttuu kirjaimia, joka hankaloittaa selvää lukemista. (liikunta)

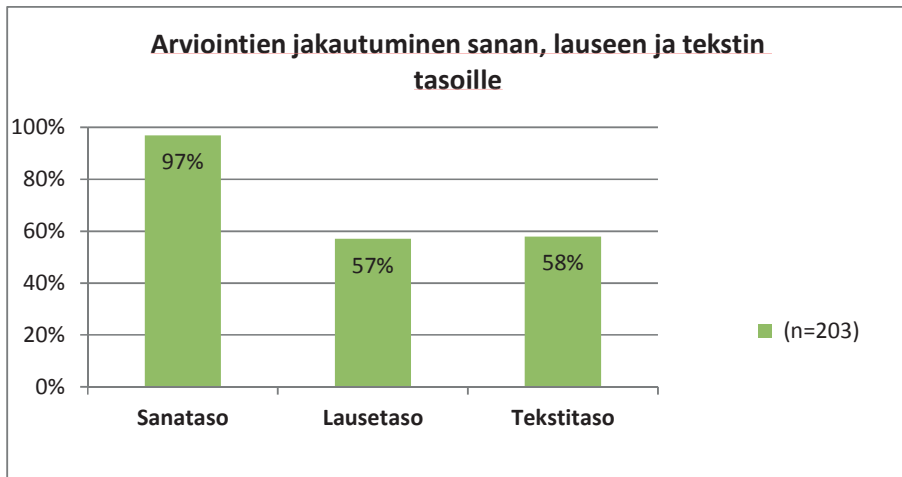
Vastausten perusteella näyttää ilmeiseltä, että monet opiskelijat lähestyivät toisen kielen kirjoittamista omien äidinkielen ja kenties vieraiden kielten kirjoittamiseen ja palautteenantoon liittyvien koulukokemustensa pohjalta.

Kirjoitetussa tekstissä tekniset vaatimukset nousevat mielestäni ymmärrettävyyttä tärkeämmiksi. Kielellinen taidokkuus kattaa jossain määrin sidosteisuuden, helppolukuisuuden sekä kieliopilliset ja sanastolliset taidot. Jos teksti on kielellisesti taidokasta, se on myös täysin ymmärrettävää. En ole juurikaan opettanut äidinkieltä, joten mielipiteeni perustuu lähes yksinomaan omiin kokemuksiini ja siihen, millaista palautetta minä ja luokkatoverini olemme aikanaan teksteistämme saaneet. (musiikki)

Toisen kielen oppijan tekstin piirteet kuitenkin vierastuttivat ja hämmensivätkin:

Teksti 2:ssa yksi asia kiinnitti ensimmäisenä huomion. Kännykkä kirjoitettu otsikossa väärin, mutta tekstissä kerran täysin oikein ja toisen kerran taas väärin. Hieman ihmetyttää, miten kirjoitusasu muuttuu kesken tekstiä tuolla tavalla. (vieraat kielet)

Kaikkiaan opiskelijoiden tekemät huomiot keskittyivät erityisesti sanatason ilmiöihin, kun taas lauseen ja tekstin tason piirteiden erittely oli vähäisempää (ks. kuvio 2). Tämä tendenssi oli yhdenmukainen kaikissa aineryhmissä. Sanatasolla opiskelijat kiinnittivät huomiota erityisesti sanojen oikeinkirjoitukseen ja taivutukseen, erilaisiin kielioppivirheisiin ja myös ylipäätään sanojen hallintaan. Lausetasolla kommentoitiin lähinnä sitä, miten selkeitä ja toimivia lauseet ovat, onko kirjoittaja käyttänyt sivulauseita ja miten lauseet on sidostettu toisiinsa. Tekstin tasolla (tekstilaji, kirjoittamisen konteksti, tekstin sisältö) kirjoittamista erittelivät etupäässä kielten (suomen ja vieraiden kielten) opettajaopiskelijat, kun taas muiden aineiden opiskelijoilta tekstin näkökulma enimmäkseen puuttui.



KUVIO 2. Opettajaopiskelijoiden havainnot suomenoppijan kirjoittamisen taidosta sanan, lauseen ja tekstin tasoilla.

Suomenoppijan kirjoittamisen taidon lisäksi opettajaopiskelijoita pyydettiin arvioimaan oman oppiaineensa kielellisiä haasteita. Noin 70 % opiskelijoista (n=221) arvioi, että A2-tasoisesti puhuvalle ja kirjoittavalle esimerkkioppilaalle heidän oppiaineensa opiskelu olisi vaativaa. Kuitenkin opiskelijat näkivät, että tuolla taidolla on syytä opiskella myös heidän oppiainettaan (40 % samaa mieltä ja 36 % osittain samaa mieltä). Ainoastaan liikunnassa, musiikissa ja tietotekniikassa yli puolet vastaajista ei nähnyt suomen kielen taidon puutteita oppimista vaikeuttavana asiana.

Oppiaineiden kielellisten haasteiden kolmen kärjeksi nousivat oppiainesanaston ja käsitteiden vaikeus ja määrä, laajasti ottaen ymmärtämisen haasteet (kuitenkin kirjoitettujen tekstien ymmärtäminen ensisijaisesti puheen ymmärtämiseen nähden) sekä koe- ja tehtävävastausten ja erilaisten laajempien tekstien kirjoittaminen. Opiskelijat kantoivat enemmän huolta oppilaan kirjallisista kuin suullisista taidoista.

Kun aineeseen liittyvä sanasto tulee tutuksi - - varmasti pääpiirteittäin ymmärtää, mistä puhutaan. (matematiikka)

Pitemmät ja vaativammat tekstit – monimutkaisten tekstien ymmärtämisessä voimavaroja kuluu paljon pelkästään sanojen haltuunottoon. (vieraat kielet)

Kirjatekstien lukeminen (TE) Kieli on niin yksinkertaista, ettei oppikirjatekstejä pysty ymmärtämään tällä kielitaitolla. (terveystieto)

Oppiaineen koetettävät yleensä vaativat kohtuullisen hyvää kirjoitustaitoa. (historia)

Kirjallisten tuotosten ja vastausten muotoileminen ja oman tiedon esille tuominen selkeästi saattaa olla vaikeaa, jos ei muista käsitteitä, sanavarasto ei riitä eikä kieliopillinen osaaminen ole riittävää esimerkiksi syiden ja seurausten ilmaisemiseen. (terveystieto)

Varsin harva vastaaja eritteli oppiaineensa kielellisiä konventioita ja konstruktioita tarkemmin (ks. myös Aalto 2013). Niiden jäsentäminen onkin koulutuksellinen haaste, sillä kuten edellä on jo todettu, tiedonalojen kielestä on Suomessa toistaiseksi varsin vähän tutkimusta. Sanaston ja käsitteiden painottuminen oppiaineiden haasteissa ei ole yllättävää, sillä sanastoa pidetään usein eri tiedonalojen kieliä erottavana, irrallisena seikkana kiinnittämättä huomiota tiedonalan kokonaisvaltaiseen tapaan ilmaista merkityksiä erilaisissa teksteissä (ks. esim. Gibbons 2009: 5; Walqui & van Lier 2010: 96–98; Bovellan 2014; Lilja & Vaarala tässä julkaisussa).

Luentokeskusteluissa on myös käynyt ilmi, että opettajaopiskelijat suhtautuvat myönteisesti oman oppiaineensa kielen käsittelyyn, mutta heidän on vaikea mieltää, että heidän työnsarkanaan olisi opettaa esimerkiksi lukemista.

4.3 Aineenopettajaopiskelijoiden kielikäsitteet pedagogisessa ajattelussa

Aineenopettajan kieliasiantuntijuutta on määritelty tutkimuskirjallisuudessa eri lähtökohdista mutta opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta jäsenyydet ovat vielä riittämättömiä (ks. esim. Bunch 2013; Faltis ym. 2010). Muun kuin kieliaineen aineenopettajalta ei voi vaatia samanlaista kielellistä analyysikykyä kuin kieltä pääaineenaan opiskelleelta, mutta silti vertailun kriteerit tuotetaan helposti lingvistin näkökulmasta. Näyttää myös ilmeiseltä, että koulun kielenopetus ja perinteinen koulukieliopin kuvaus

eivät tarjoa sellaisia analyttisiä työkaluja, joita opettajaopiskelija kokisi mielekkäänä hyödyntää oman oppiaineensa opetuksen kontekstissa.

Millainen lähestymistapa sitten palvelisi aineenopettajaopiskelijaa? Pohdimme kysymystä seuraavan näytteen valossa. Siinä historianopettajaopiskelija (HO) ja suomenopettajaopiskelija (SO) keskusteleivat yhdessä pitämänsä suomalaista uskonto-kulttuuria käsittelevän opintojakson alkutestin toimivuudesta. Haastattelijana (E) toimi toinen artikkelin kirjoittajista. Opintojakso toteutettiin aikuisten kotoutumiskoulutuksessa, ja sitä käynnistettäessä opettajaopiskelijoita ohjattiin pohtimaan, millaisista kurssin osallistujien tiedoista, taidoista, kokemuksista ja käsityksistä heidän olisi hyvä tietää kurssin suunnittelemiseksi ja miten he niitä selvittelevät. He päätyivät pitämään alkutestin, johon suomenopettajaopiskelija oli alun alkaen ehdottanut perinteisiä kielioppitehtäviä (esim. irrallisten verbien taivutusta). Neuvottelun lopputuloksena he laativat kuitenkin testin, jossa oli uskuntoon liittyvä tekstinyymmärtämisen tehtävä ja kirjoitus-tehtävä suomalaista hääseremoniaa kuvaavasta valokuvasta. Seuraavassa näytteessä opettajaopiskelijat pohtivat jälkikäteen alkutestin toimivuutta. Historianopettajaopiskelija on edellä pohtinut sitä, mitä alkutestin tehtävistä voi tulkita opiskelijoiden taidoista, ja kyseenalaistanut tekstissä olleita vaikeita sanoja (*ahti* ja *tapio*), jotka eivät ole helppoja tai motivoivia (tärkeitä?) suomenkielisellekään. Suomenopiskelija puolestaan miettii, olisiko kielioppitehtävä kuitenkin ollut informatiivisempi. Hän kokee, että olisi itse sen avulla saanut paremman kuvan opiskelijoiden osaamisesta. Haastattelija kysyy, millaista osaamista kielioppitehtävien avulla olisi saanut näkyviin:

- E: millasta osaamista niissä sitten ois saanu
 SO: siitä pystyy päättelemään sitä että vaikka minkä verran ne osaa sanoja minkä verran miten osaa taivuttaa sanoja miten osaa niinku taivuttaa vaikka verbejä tai miten osaa niinkun nythän me käytiin niitä verbejä mut en mä tiedä miten ne osaa niitä käyttää tai
 HO: mut mä mietin tavallaan täs uskonnonopettamisessa onks se tärkeitä onks se tärkeitä et mä tiedän kuinka monta verbiä ne osaa taivuttaa
 SO: niin se on just se ehkä minkä takia siitä niinku sitten luovuttiinki tai minkä takia se itestäki alko tuntuu sit hölmöltä että olis semmonen mikä niinku oikeesti kielioppia tavallaan sinällään mittaava tehtävä että tässä nyt vaan on ollu tämmönen vaikee teksti tavallaan mitä ne on saanu mitä ne on saanu irti
 HO: eiks tästäkin nyt jotain pysty pystyyhän tästä nyt paljon päättelemään ainaki osassa että osaako ne taivuttaa ja
 SO: pystyy ja tässä jos on tuottanu jotain omaa niin tietysti vielä enemmän siitä pystyy päättelemään mutta tässä pystyy nimenomaan tää kuva on siinä tärkeempi että siitä pystyy päättelemään enemmän niitten omasta tuottamisesta mutta tää ymmärtäminen on niinku kurssin jatkon kannalta tärkeempi että me tiedetään minkä laisten aihepiirien ja asioiden parissa millä tasolla me tavallaan voidaan liikkua
 HO: ja olihan tää siinä mielessä kauheen hyvä jos ajattelee tätä uskonnon kurssia että tää tekstin sisältö oli valinnu hyvän tekstin [--] se kerto liitty uskuntoon mikä on

hyvin tavallaan ihan no joku voi olla siitäki eri mieltä et se ei oo tärkeä tieto mutta tavallaan he niinku tietää millon se on tullu ja tästä tuli sitä tietoa myöskin

SO: kyllä mä ihan oon tyytyväinen tuo ei ollu kuitenkaan liian kuormittava eikä liian pitkä vaikea varmasti oli niinkun kun ajattelee

Suomenopettajaopiskelijan mielestä kielioppitehtävistä voisi päätellä, minkä verran opiskelijat osaavat sanoja ja hallitsevat niiden taivuttamista, kun taas historianopettajaopiskelija tuo keskustelun uskonnon käsittelyn kontekstiin kyseenalaistamalla verbien taivutuksen tärkeyden uskonnon oppimisen kannalta (*mut mä mietin tavallaan täs uskonnonopettamisessa onks se tärkeetä onks se tärkeetä et mä tiedän kuinka monta verbiä ne osaa taivuttaa*). Suomenopiskelija päätyy refleктоimaan omaa alkuperäistä ehdotustaan ja toteaa sen tässä yhteydessä ”hölmöksi”. Historianopettajaopiskelijan mielestä käytetyistäkin tehtävistä pystyy päättelemään jotakin opiskelijoiden kielitaidosta ja olennaista on se, että testi on liittynyt kurssin aihepiiriin. Suomenopettajaopiskelijan mielestä opiskelijoiden tuotokset ovat niin lyhyitä, että päätelmiä tuottamistaidoista on vaikea tehdä. Toisaalta kurssia ajatellen käsitys opiskelijoiden ymmärtämistaidoista on suomenopettajaopiskelijan mielestä tärkeämpi opetuksen suunnittelua ajatellen.

Näyte antaa nähdäksemme kuvaa siitä neuvotteluprosessista, jota kieliasiantuntija ja ei-kieliasiantuntija käyvät yhteistä opetusta suunniteltaessa. Kieli- ja oppimiskäsitykset eivät ole systemaattisia ja vakiintuneita, vaan myös kieliaineen pääaineopiskelijalle olennaisen kielellisen informaation määrittäminen on hankalaa ja hän häilyy eri tulokulmien välillä. Näyte ilmentää myös ei-kieliasiantuntijan pragmaattista suuntautumista kieleen: hänen saattaa olla lingvististä helpompi lähestyä kieltä toimintana (e. *language as action*) eikä totutuista kieliopillisista kategorioista käsin. Näin hän saattaa omalta osaltaan olla rakentamassa uudenlaista tulokulmaa kielen ja ainesisältöjen välisen suhteen kuvaamiseen. Toisaalta kuten edellä aiemmin esitelty kyselyaineistosta tehty analyysi osoitti, ei-kieliasiantuntijalta voivat myönteisestään ja rakentavasta asenteesta huolimatta puuttua tarpeelliset tekstin ja kielen erittelyn työkalut. Kouluopetuksen antama pohja ei tunnu ohjaavan havainnointia relevanttiin ja oppiainetoiminnan kannalta käyttökelpoiseen suuntaan.

5 Pohdinta

Tulostemme perusteella aineenopettajaopiskelijoista valtaosa mieltää roolinsa oppiaineen tekstien ymmärtämisen tukemisessa ja oppiaineen käsitteiden opettamisessa. Kielellinen tulokulma omaan oppiaineeseen on kuitenkin osalle opiskelijoista vieras, puhumattakaan kielen ja sisällön integroinnista toisiinsa. Haasteellista vaikuttaa olevan myös se, miten aineenopettajaopiskelija mieltää itsensä oppiaineen sanastoa laajemmin kielen oppimisen tukena sekä lukemisen ja kirjoittamisen ohjaajana, joka luo

tilaisuuksia oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ja ohjaa sitä (ks. myös Walqui 2006; Mercer & Sams 2006).

Interventioaineistomme haastatteluosuus osoittaa, miten tärkeää neuvottelu kieliaineen ja reaaliaineen opettajan välillä on, kun opettajaopiskelijat joutuvat kielen-tämään käsityksiään ja pedagogisia valintojaan. Suomalaiseen opettajaprofessioon on luonnehdittu kuuluvan vahva yksin tekemisen eetos (Väljjarvi 2011), vaikkakin saman-aikaisopetus on yleistymässä eri puolilla Suomea. Pedagogista kulttuuria olisi kuitenkin tarkoituksenmukaista kehittää tietoisesti sellaiseksi, jossa siirrytään yhä enemmän yhdessä tekemiseen ja oppimiseen jo opettajankoulutuksen aikana (vrt. Mercer & Sams 2006; Schall-Leckronen & McQuillanin 2012; Russell 2014). Aineistomme näyttäisi tukevan Schall-Leckronen ja McQuillanin (2012) havaintoa, että ainerajat ylittävä opettajan-koulutusyhteistyö ei automaattisesti johda käytänteiden muuttumiseen vaan mallinta-mista, harjoitusta ja prosessien ohjaamista tarvitaan huomattavan paljon.

Vaikka aineenopettajaopiskelijat lähtökohtaisesti orientoituivat tukevasti ja merkityslähtöisestikin oppijan kielitaitoon, on siihen vielä matkaa, miten kielitaitoa voisi kehittää osana oppiaineen taitoja. Tämä ei ole vähiten tärkeää siksi, että kielitai-don, olipa kyse koulun kielestä tai oppilaan omasta äidinkielestä, on osoitettu olevan yhteydessä oppimistuloksiin ja etenemiseen koulutuspolulla (esim. Cummins 2000; Harju-Luukkainen ym. 2014; Teräs, Lasonen & Sannio 2010). Koulukulttuuriimme ei ole tavannut kuulua esimerkiksi kirjoittamisen käyttö systemaattisena oppimisen ja ajat-telun välineenä (ks. esim. Moate tulossa). Kielitaidon kehittäminen osana oppiaineen taitoja tulisikin rakentaa tavoitteellisemmin osaksi oppimisprosessia ja jatkumoiden arkikielestä tiedonalan kieleen, puheesta kirjoittamiseen ja lukemisesta kirjoittamiseen tulisi olla ilmeisempiä sekä opettajille että oppilaille.

Opettajaopiskelijat kaiuttavat paljolti omana kouluaikanaan oppimaansa jok-seenkin perinteistä kielikäsitystä, josta saattaa olla hankala luoda siltoja tiedonalan kielikäytänteiden erittelyyn (ks. myös Kauppinen ym. 2014). Sen kuvaamisessa, miten kieli toimii tiedonalan sisältöjen merkityksenantoprosessissa ja miten kielen ja sisältö-tiedon keskinäistä limittyneisyyttä voidaan mallintaa, näyttää tulostemme perusteella olevan vielä paljon työsarkaa. Opettajankoulutuksen näkökulmasta aineenopettajan kieliasiantuntijuus vaatii uudenlaista määrittelyä, jota ei ole mielekästä tehdä yksin kie-li-ihmisten kesken. Jotta kielitietoisuus kehittyä ja myös ankkuroituu aineenopetuksen peruskäytänteisiin, aineenopettajien ja opettajankouluttajien tulee olla mukana mää-rittämässä sitä, mikä oppiaineen kielessä on olennaista opittavaa ja miten sen opetus jäsenyy osaksi oppiaineen sisältöjen opetusta. Yliopistokoulutuksen vaikuttavuus jää kuitenkin kehnoksi, jos koulujen äidinkielen ja vieraiden kielten opetus ei uudistu. Pe-rustavanlaatuiset, vaikeasti muutettavat käsitykset ja kokemukset kielestä ja kielenkäy-töstä syntynevät jo perusopetusvaiheessa, joten myös koulun kielenopetuksen tulisi

olla talkoissa mukana ja luoda uudenlaista tapaa eritellä kielenkäyttöä oppilaiden kulloisenkin ikävaiheen kannalta merkityksellisistä tulokulmista.

Opettajankoulutuksen haasteena näyttääkin olevan kielen ja sisältöjen näkökulmien integroimisen kehittäminen tutkivalla otteella. Kuten aiemmissa tutkimuksissa on todettu, opettajien ja opettajaopiskelijoiden aineryhmärajat ylittävä yhteistyö on merkittävä opettajien asiantuntijuutta ja koulun käytänteitä kehittävä resurssi (Russell 2015; Mills 2013). Yli oppiainerajojen tapahtuva, ilmiöihin moninäkökulmaisesti keskittyvä neuvottelu ja opetuskokonaisuuksien rakentaminen näyttäisi olevan työtapa, jonka avulla tutkijoiden ja opettajankouluttajien olisi mahdollista oppia lisää kielitietoisesta aineenopetuksesta ja kehittää pedagogisia malleja sen toteutukseen.

Kirjallisuus

- Aalto, E. 2013. Kohti kielitietoisempaa opettajankoulutusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, joulukuu 2013. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42867/kohti-kielitietoisempaa-opettajankoulutusta.pdf?sequence=1>.
- Aalto, E. & M. Tarnanen 2015. Approaching pedagogical language knowledge through student teachers: assessment of second language writing. *Language and education*, 29 (5), 400–415. DOI: 10.1080/09500782.2015.1031676.
- Bailey, F., B. Burkett & D. Freeman 2008. The mediating role of language in teaching and learning: a classroom perspective. Teoksessa B. Spolsky & F. Hult (toim.) *The handbook of educational linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 606–625.
- Breidbach, S., D. Elsner & A. Young (toim.) 2011. *Language awareness in teacher education. Cultural-political and social-educational perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bunch, G. C. 2013. Pedagogical language knowledge: preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. *Review of Research in Education*, 37 (1), 298–341.
- 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. 2000. *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, C. & T. Nikula (toim.) 2014. Special issue: content and language integrated learning. *The Language Learning Journal*, 42 (2).
- Dufva, H., R. Alanen & M. Aro 2003. Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus*. AFinLA:n vuosikirja 2003. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 295–316.
- Dustmann, C., T. Frattini & G. Lanzara 2011. *Educational achievement of second generation immigrants: an international comparison*. Norface Migration Discussion Paper No. 2011–25.
- European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (IALT): An instrument for training pre- and in-service teachers and educators* 2010. EU–Comenius Project: European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language – Teacher Education. Final report. European Commission. Saatavissa: <http://www.eucim-te.eu/32340>.
- Faltis, C., M. B. Arias, & F. Ramírez-Marín 2010. Identifying relevant competencies for secondary teachers of English language learners. *Bilingual Research Journal*, 33 (3), 307–328.

- Fang, Z. & M. J. Schleppegrell 2008. *Reading in secondary content areas: a language-based pedagogy*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Galguera, T. 2011. Participant structures as professional learning tasks and the development of pedagogical language knowledge among pre-service teachers. *Teacher Education Quarterly*, 38 (1), 85–106.
- Gay, G. 2002. Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (2), 106–116.
- Gibbons, P. 2007. Mediating academic language learning through classroom discourse. Teoksessa J. Cummins & C. Davidson (toim.) *International handbook of English language teaching*. New York: Springer, 701–718.
- Gibbons, P. 2009. *English learners' academic literacy and thinking. Learning in the challenge zone*. Portsmouth: Heinemann.
- Guthrie, J. T. 2004. Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36 (1), 1–30.
- Hakuta, K. 2011. Educating language minority students and affirming their equal rights: research and practical perspectives. *Educational Researcher*, 40 (4), 163–174.
- 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.
- Harju-Luukkainen, H., K. Nissinen & M. Tarnanen 2015. Matematiikka ja maahanmuuttajat. Teoksessa J. Välijärvi & P. Kupari (toim.) *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2015. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 108–123.
- Hélot, C. & A. Young 2002. Bilingualism and language education in France primary schools. Why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (2), 96–112.
- Hernandez, C. M., A. R. Morales & M. G. Shroyer 2013. The development of a model of culturally responsive science and mathematics teaching. *Cultural Studies of Science Education*, 8 (4), 803–820.
- Honigsfeld, A. & M. G. Dove 2010. *Collaboration and co-teaching: strategies for English learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hähkiöniemi, M., M. Kauppinen & M. Tarnanen 2015. Luokanopettajaopiskelijoiden kielitietoisuus matematiikan päättelyketjujen tulkinassa. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) *Rajaton tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisu. Ainedidaktisia tutkimuksia 5. Helsinki: Ainedidaktisen tutkimuksen seura, 81–95.
- Johns, J. 2009. Abriendo caminos: peer coaching of culturally relevant pedagogy for teachers of adolescent emergent bilinguals. Suullinen esitelmä, American Educational Research Association Annual Conference, San Diego, CA, huhtikuu 2009.
- Jones, P. & H. Chen 2012. Teachers' knowledge about language: issues of pedagogy and expertise. *Australian Journal of Language and Literacy*, 35 (1), 147–168.
- de Jong, E. J. & C. A. Harper 2005. Preparing mainstream teachers for English language learners: is being a good teacher good enough? *Teacher Education Quarterly*, 32 (2), 101–124.
- Karvonen, P. 1995. *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kauppinen, M., M. Tarnanen & E. Aalto 2014. "Voisin pyytää oppilaita alleviivaamaan kaikki adjektiivit" – luokanopettajaopiskelija kielitietoisien aineenoppimisen ohjaajana. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 7*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 81–100.

- Kilpatrick, J., J. Swafford & B. Findell (toim.) 2001. *Adding it up: helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- Kilpi, E. 2010. Toinen sukupolvi peruskoulun päätyttyä ja toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 110–148.
- Kuukka, K., N. Ouakrim-Soivio, H. Paavola & M. Tarnanen 2015. Kulttuurisen monimuotoisuuden edistäminen ja kehittämistarpeet. Teoksessa T. Pirinen (toim.) *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä – koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 181–199.
- Lantolf, J. P. & S. Thorne 2006. *Sociocultural theory and genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, O., H. Quinn & G. Valdés 2013. Science and language for English language learners in relation to next generation science standards and with implications for common core state standards for English language arts and mathematics. *Educational Researcher*, 42 (4), 223–233.
- Levels, M., J. Dronkers & G. Kravyykamp 2008. Immigrant children's educational achievement in western countries: origin, destination, and community effects on mathematical performance. *American Sociological Review*, 73, 835–853.
- Lewis Grant, K. S. & V. J. Lee 2014. Wrestling with issues of diversity in online courses. *The Qualitative Report*, 19 (12), 1–25.
- Lucas, T., A. M. Villegas & M. Freedson-Gonzales 2008. Linguistically responsive teacher education. Preparing classroom teachers to teach English language learners. *Journal of Teacher Education*, 59 (4), 361–373.
- Martin-Jones, M. 2007. Bilingualism, education and the regulation of access to language resources. Teoksessa M. Heller (toim.) *Bilingualism. A Social Approach*. New York: Palgrave, 161–182.
- Martinello, M. 2009. Linguistic complexity, schematic representations, and differential item functioning for English language learners in math tests. *Educational Assessment*, 14 (3–4), 160–179.
- Mercer, N. & C. Sams 2006. Teaching children how to use language to solve maths problems. *Language and Education*, 20 (6), 507–528.
- Mikkilä-Erdmann, M. 2002. Science learning through text: the effect of text design and text comprehension skills on conceptual change. Teoksessa M. Limón & L. Mason (toim.) *Reconsidering conceptual change. Issues in theory and practice*. Hingham, MA: Kluwer Academic Publishers, 337–356.
- Miles M. B. & A. M. Huberman 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mills, C. 2013. Developing pedagogies in pre-service teachers to cater for diversity: challenges and ways forward in initial teacher education. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 8 (3), 219–228.
- Moate, J. 2013. *Reconceptualising teacherhood through the lens of foreign-language mediation*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 459. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5034-7>.
- Moate, J. (käsikirjoitus). *Seeking dialogue with a silent participant: the text-based character of Finnish education*.
- Moje, E. B. 2007. Developing socially just subject-matter instruction: a review of the literature on disciplinary literacy teaching. *Review of Research in Education*, 31 (1), 1–44.
- Mora, J. K. 2000. Staying the course in times of change. Preparing teachers for language minority education. *Journal of Teacher Education*, 51 (5), 345–357.

- Mortimer, E. & P. Scott 2003. *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead: Open University Press.
- Nieto, S. 2000. Placing equity front and center. Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 180–187.
- OECD 2006. *Where immigrant students succeed – a comparative review of performance and engagement in PISA 2003: programme for international student assessment*. Pariisi: OECD.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Peterson, M. & M. Hattie 2003. *Inclusive teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Pettit, S. K. 2011. Teachers' beliefs about English language learners in the mainstream classroom: a review of the literature. *International Multilingual Research Journal*, 5 (2), 123–147.
- Quinn H., O. Lee & G. Valdés 2012. *Language demands and opportunities in relation to next generation science standards for English language learners: what teachers need to know*. Stanford: Stanford University.
- Russell, F. A. 2014. Collaborative literacy work in a high school: enhancing teacher capacity for English learner instruction in the mainstream. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (11), 1189–1207.
- Santoro, N. 2009. Teaching in culturally diverse contexts: what knowledge about 'self' and 'others' do teachers need? *Journal of Education for Teaching*, 35 (1), 33–45.
- Schall-Leckrone, L. & P. J. McQuillan 2012. Preparing history teachers to work with English learners through a focus on the academic language of historical analysis. *Journal of English for Academic Purposes*, 11 (3), 246–266.
- Schleppegrell, M. J. 2001. Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12 (4), 431–459.
- Schleppegrell, M. J. 2004. *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Shaw, J. M., E. G. Lyon, T. Stoddart, E. Mosqueda & P. Menon 2014. Improving science and literacy learning for English language learners: evidence from pre-service teachers preparation intervention. *Journal of Science Teacher Education*, 25 (5), 621–643.
- Teräs, M., J. Lasonen & A. Sannio 2010. Maahanmuuttajien lasten siirtymät koulutukseen ja työelämään. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 85–109.
- van Lier, L. & A. Walqui 2012 (cited in Bunch 2013). How teachers and educators can most usefully and deliberately consider language. Suullinen esitelmä, Understanding Language Conference, Stanford, CA.
- Walqui, A. 2006. Scaffolding instruction for English language learners: a conceptual framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9 (2), 159–180.
- Walqui, A. & L. van Lier 2010. *Scaffolding the academic success of adolescent english language learners. A pedagogy of promise*. SanFrancisco: WestEd.
- Väljjarvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–31.

Monikieliset resurssit

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. 93–112.

Maria Ahlholm

Helsingin yliopisto

Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena

This article focuses on the role of English as a lingua franca (ELF), when it is used by a 9-year-old primary school pupil who has Russian as his first language and Finnish as a second language (F2). The participant had no previous knowledge of English when he started the F2 preparatory class. The data consist of eight lessons that are taken from the Long Second video corpus, video recorded during the pupils' first year after immigration. Based on an ecological systemic frame of reference, the usage of ELF can be understood as part of the language user's self-organizing, when his language system co-adapts to the systemic whole of the preparatory year classroom. The first appearance of an ELF expression is analyzed in its systemic context, and other systemic factors are presented in the form of a table.

Keywords: Finnish as a second language, English as a lingua franca, preparatory class, primary school, co-adaptation

Asiasanat: suomi toisena kielenä, lingua franca -englanti, valmistava opetus, alakoulu, sopeutuminen

1 Johdanto

Tämän tutkimuksen toimintaympäristönä on alakoulun valmistavan opetuksen monikielinen luokkahuone. Erityistä perusopetukseen valmistavaa opetusta on Suomessa järjestetty 1990-luvun puolivälistä alkaen (Sarsama & Nissilä 2008), ja opetussuunnitelma on laajentunut ja vakiintunut vuonna 2009 (Latomaa 2007; Saario 2012: 21). Opetushallitus suosittelee valmistavan opetuksen järjestämistä kaikille vasta maahan muuttaneille peruskoululaisille, ja kunnat saavat opetuksen järjestämiseen oppilas-kohtaista valtionapua. Tavoitteena on käyttää ensimmäinen kouluvuosi tehokkaasti suomen kielen oppimiseen ja koulunkäynnin perustan luomiseen. (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009.) Vastaavan kaltaista yleisopetukseen valmistavaa opetusta järjestetään maahanmuuttajaoppilaille Pohjoismaiden ja Hollannin lisäksi osissa Kanadaa, Sveitsiä sekä Australiaa (Saario 2012: 29–30). Artikkelin yhteiskunnallisena päämääränä on osallistua keskusteluun perusopetukseen valmistavan opetuksen kehittämisestä; tutkimuksellisenä tavoitteena on saada lisätietoa monikielisten resurssien roolista oppimisen tukena (ks. myös Savijärvi sekä Mård-Miettinen, Palojärvi & Palviainen tässä julkaisussa).

Artikkelissa kuvataan, miten venäjää ensikielenään puhuva 9-vuotias valmistavan luokan oppilas hyödyntää englantia suomen kielen oppimisen tukena. Kielenoppimisen ensivaiheessa olevan alakoululaisen kielellisiä valintoja tarkastelemalla kuvataan oppijan kielellistä mukautumisprosessia vertaisryhmän kanssa. Esimerkit ovat peräisin Long Second -oppijankielikorpukselta, joka on helsinkiläisen alakoulun valmistavan luokan kouluvuotta kuvaava videoitu ja monikielisesti litteroitu pitkittäisaineisto. Tämän tutkimuksen pääosallistuja ei valmistavalle luokalle tullessaan ollut koskaan opiskellut englantia, mutta hän alkaa valmistavan vuoden aikana tukeutua englannin käyttöön erilaisissa yhteyksissä. Kukaan kyseisen luokan oppilaista ei puhu englantia äidinkielenään, mutta siitä huolimatta englantia käytetään aineistossa taajaan kommunikointikielenä oppilaiden kesken.

Tutkimuksen teoriataustana on kompleksisten systeemien teoria ja metodina diskurssianalyysi. Tutkimus on osa Koneen Säätiön rahoittamaa Long Second -oppijankielikorpushanketta.

2 Ekosysteeminen viitekehys kielenoppimisen tutkimuksessa

Teoreettisesti tutkimus sijoittuu kielenoppimisen tutkimuksen ekologiseen viitekehykseen ja kompleksisten systeemien teoriaan (van Lier 2000; Larsen-Freeman & Cameron 2008). Teoriakehystä kuvataan myös termillä ekosysteeminen teoria, ja se ohjaa tutki-

musmetodina käytettyä diskurssianalyysiä. Koska tätä viitekehystä ei ole aiemmassa suomi toisena kielenä -oppijoiden (tästedes S2) luokkahuonetutkimuksessa juurikaan avattu, esittelen aluksi ekosysteemisen kielenoppimisen tutkimuksen lähtökohtia lyhyen katsauksen avulla, ennen tutkimusasetelman ja metodin kuvaamista.

Luokkahuonetta voi tarkastella ekosysteeminä, jonka kaikki tekijät liittyvät toiminnallisiin sidoksiin toisiinsa muodostaen jatkuvassa muutoksessa olevan, joustavaraajaisen kokonaisuuden. Ekologinen viitekehys on käyttäytymistieteellisessä tutkimuksessa tullut tutuksi muun muassa Bronfenbrennerin (1977) kehityspsykologisen lähestymistavan kautta, kun taas lingvistiseen tutkimukseen systeemiajattelua on ensimmäisten joukossa tuonut Hallidayn (1994) systeemis-funktionaalinen kielioppi, jolla on ollut myös käytännöllinen orientaatio. Muun muassa näistä lähtökohdista, mutta lisäksi Vygotskyn sosiokulttuuriseen teoriaan ja Bakhtinin dialogismiin ankkuroituen Leo van Lier esitteli kielenoppimisen tutkimukseen sovelletun ekometaforisen viitekehysten (1997, 2000).

Parinkymmenen vuoden aikana ekologiset teoriat ja niiden rinnalla muut kompleksisuusteoriat ovat yleistyneet kielenoppimisen tutkimuksessa (Kramsch & Whiteside 2008; Larsen-Freeman & Cameron 2008: 197–227; Norris & Ortega 2009). Erilaisia kompleksisuusnäkökulmia kielenoppimisen tutkimukseen on esitelty ainakin kaaosteorian (Larsen-Freeman 1997), konnektionismin (Ellis 1998), emergentismin (Ellis & Larsen-Freeman 2006), dynaamisten systeemien teorian (De Bot, Lowie & Verspoor 2007; Verspoor, de Bot & Lowie 2011) ja verkkopohjaisen kielenoppimismenetelmän (Warschauer & Kern 2000) kautta. Cekaite (2006: 34) on todennut, että ekologisesa viitekehyksessä tunnistettu kielenoppimistapahtuman kehollisuus (esim. van Lier 2000: 256) rohkaisee pohtimaan myös multimodaalisen keskustelunanalyysin antia toisen kielen tutkimukselle, ja myöhemmin Cekaite (2012) on myös kehittänyt toisen kielen oppimisen multimodaalista luokkahuoneanalyysiä ekologisesa viitekehyksessä. Kompleksisten systeemien viitekehyksessä kielentutkija tarkastelee heterogeenisiä oppimiseen vaikuttavia tekijöitä rinnakkain, konteksteissaan, ajalliset muutokset huomioiden, ja tutkimuskohteeksi valikoituu usein muutos kahden näennäisesti toisiinsa rinnastumattoman muuttujan välisessä suhteessa (ks. Larsen-Freeman 2012: 205–206). Opettajan toiminta asettuu kompleksisuusnäkökulmasta tehdyssä luokkahuonetutkimuksessa samanarvoiseksi tutkimuskohteeksi muiden systeemin osien kanssa. Myös opettajan auktoriteettiasemaa ja positiivista valtaa voidaan tarkastella systeemisen metodologian kautta: kiinnostavana esimerkkinä Harjusen (2012) tutkimus pedagogisen auktoriteetin rakentumisesta äidinkielen luokkahuoneessa.

Suomi toisena kielenä -tutkimuksessa kompleksisuusnäkökulma on esillä eri tavoin, sillä toisinaan kompleksisena näyttäytyy kehittyvä kielisysteemi ja toisinaan taas monisyinen vuorovaikutusjärjestelmä. Esimerkiksi dynaamisten systeemien teoriaa soveltaneet Spoelman ja Verspoor (2010) sekä Tilma (2014) lähestyvät suomen kielen op-

pimista nimenomaan kompleksisen lingvistisen systeemin kehittymisen näkökulmasta. Toisenlainen näkökulma muodostuu, jos keskiössä on luokkahuonevuorovaikutuksen kerroksisuus asymmetrisine suhteineen (vrt. Cekaite 2012). Tainion (2007) esittelemä keskusteluanalyttinen luokkahuonetutkimus on ollut lähtökohtana usealle suomi toisena kielenä -tutkimukselle, joissa tarkastellaan luokkahuonevuorovaikutusta systeemisestä näkökulmasta ja nostetaan esiin asymmetrisiä suhteita. Esimerkiksi Lehtimaja (2012) erittelee S2-oppijan osallistumisen välineitä monenkeskisessä luokkahuonekeskustelussa. Epäsymmetrisiä rinnastuksia tekevät myös Merke (2012) etsiessään yhteyksiä suomi vieraana kielenä -oppijan affektin ja kysymyssekvenssin rakenteen välille ja Gustafsson (2012) kuvatessaan valmistavan alakoululuokan istumajärjestyksen ja vuorovaikutuksen välistä riippuvuussuhdetta.

3 Tutkimusasetelma

3.1 Diskurssianalyysi ekologisessa kehyksessä

Diskurssianalyysi on menetelmä, joka ottaa huomioon kielellisen toiminnan sosiaalisen luonteen – puhutaan diskurssin kielellis-sosiaalisesta kaksoiskierteestä (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 49–51). Ekosysteemisessä viitekehyksessä kielellinen toiminta sitoutuu kuitenkin myös muuhun kontekstiin: ekologinen validius tarkoittaa sosiaalisen, kielellisen, ajallisen, temaattisen ja artefaktisen kontekstin huomioimista analyysissä (Larsen-Freeman & Cameron 2008: 241–242). Reduktionismia ja kaksijakoisia joko–tai -asetelmia vältetään ja niiden sijaan tarkasteltavana olevaa ilmiötä kuvataan prosessina ja ympäristöön mukautumisena. Kielenoppimisprosessin alkuvaiheen kriittisinä pisteinä voidaan pitää ainakin hetkeä ennen uuden esiintymän puhkeamista eli tilaa, jossa kaikki kielellisen esiintymän edellytykset ovat olemassa vaikkei esiintymää vielä ole, sekä kielellistä ensiesiintymää. Prosessin jatkuessa esiintymä vakiintuu osaksi kielellistä järjestelmää ja aiheuttaa muutoksia järjestelmän muissa osissa.

Tässä artikkelissa ekosysteemisen tarkastelun yhdistäminen diskurssianalyysiin tarkoittaa sitä, että oppijan diskursiiviset valinnat suhteutetaan monitasoisesti tilanteisiin muuttujiin: toimintaympäristöön, teemaan, osallistujien lukumäärään ja kokoonpanoon sekä aikaan. Keskeiseksi nousee luokkahuonesysteemille tyypillinen muutostyyppi, jota voi ekosysteemistä metaforaa käyttäen kutsua koadaptaatioksi eli yhteissopeutumiseksi (Larsen-Freeman & Cameron 2008: 65–68).

3.2 Long Second -oppijankielikorpus ja osallistajat

Aineisto on peräisin 2010-luvun alussa videoidusta Long Second -oppijankielikorpuksista, jonka litterointi on tätä kirjoitettaessa viimeistelyvaiheessa (oppijansuomen korpuksista ks. Jantunen & Pirkola 2015). Aineistoksi on valittu kahdeksan oppituntia, jotka ajoittuvat valmistavan luokan syyskuusta huhtikuun puoliväliin. Long Second -aineisto jakautuu istumajärjestysten mukaan kahtia: joka viikko on nauhoitettu yksi tunti ryhmätyöpöydän ääressä ja yksi tunti pulpettijonoissa. Gustafssonin (2012) havaintojen mukaan tuntien sosiaalinen vuorovaikutus on hyvin erilaista, koska istumajärjestys säätelee sekä keskustelun määrää että genrejä. Istumajärjestyksillä on niin keskeinen rooli sosiaalisen toiminnan säätelyssä, että viitataan niihin termillä sosiaalimuoto. Tähän otokseen on nostettu kuusi ryhmätyötuntia ja kaksi pulpettijonotuntia alla olevan kuvan havainnollistamissa sosiaalimuodoissa, molemmat kahdella kameralla yhtaikaa kuvattuina.



KUVA 1. Luokahuoneaineiston kaksi erilaista sosiaalimuotoa.

Valituille tunneille osallistuu yhteensä kuusi oppilasta ja heidän lisäksi tunneilla on läsnä yhdestä kolmeen aikuista. Osallistuvista oppilaista viisi oli muuttanut Suomeen ja pääkaupunkiseudulle aineiston kuvaamista edeltävänä kesänä, ja yksi muutti kesken aineistonkeruun, joululoman aikana. Kohdeosallistuja on 9-vuotias venäjää äidinkielenään puhuva poika, jota kutsun tässä Vadimiksi. Hän on käynyt koulua Virossa kaksi vuotta ennen Suomeen muuttoaan. Hän on tietävästi osallistunut viron kielen opetukseen aiemmassa koulussaan mutta ei aktiivisesti käytä viroa luokan vironkielisten oppilaiden kanssa. Muut osallistajat ovat

- 11-vuotias Venäjältä muuttanut Pavel
- 11-vuotias Virosta muuttanut Jaan
- 12-vuotias Virosta muuttanut Emma
- 12-vuotias Virosta muuttanut Romet
- 7-vuotias Angolasta muuttanut portugalinkielinen Paulo

Kielen valintaa – sitä, puhutaanko suomea, venäjää, viroa vai englantia – on tätä artikkelia varten havainnoitu ensisijaisesti litteraateista ja sen lisäksi tarpeellisin osin videoilta. Long Second -litteraatteihin on annotoitu puheenvuoron kieli tai kielet, silloin kuin ne ovat selvästi jotakin muuta kuin suomea. Esiintymät on poimittu tekemällä litteraattien annotointiraidalle haku, jolla on saatu esiin kaikkien osallistujien englanninkieliset vuorot. Näistä on vielä etsitty erityiskiinnostuksen kohteena olevan osallistujan englanninkieliset vuorot tarkempaan analyysiin. Näin rajautuvasta aineistosta on laskettu ilmausten kokonaismäärä; laskemista on käytetty laadullisen diskurssianalyysin tarpeisiin osoittamassa ilmiöiden suuruusluokkia ja suhteita, ei täsmällisessä kvantifointitarkoituksessa. Kielen valinnan lisäksi on selvitetty kunkin tunnin sosiaalinen rakenne (läsnäolijat, sosiaalimuoto) ja työtävät, käsitellyt teemat, analyysiin valikoituneiden keskusteluiden diskurssirakenteet, pääosallistujan kielen valinnat ja hänen toimintaansa liittyvät puhekumppanin valinnat.

3.3 Tutkimusongelma

Päättökysymyksenä on selvittää, miten ja missä tilanteissa Vadim alkaa vuorovaiikutuksessaan tukeutua englannin kieleen. Kutsun luokassa puhuttavaa englantia myös lingua francaksi (ELF), koska kielimuoto täyttää yleisen lingua franca -englannin määritelmän: kyse on kansainvälisestä ei-natiivien puhumasta, kommunikoinnin mahdollistavasta englannista, jolla on oma kielioppi ja omat konventiot (Cook & Singleton 2014). Diskurssianalyysin kautta vastaan seuraaviin alakysymyksiin:

1. Mitä kielivalintoja Vadim tekee ensimmäistä ELF-ilmausta edeltävällä tunnilla?
2. Millainen on vuoden ensimmäinen taltioitu ELF-ilmaus?
3. Miten kontekstimuuttajat vaikuttavat ELF-ilmausten käyttöön?

Ensimmäisellä alakysymyksellä selvitän tutkittavana olevan prosessin, Vadimin ELF-ilmausten käytön, kieliekologisesti ensimmäistä löydettävissä olevaa kriittistä pistettä, ”hetkeä ennen”, ja toisella alakysymyksellä toista kriittistä pistettä, ensiesiintymää. Kolmas alakysymys selvittää sosiaalisen kontekstin muuttujien vaikutusta ELF-ilmauksiin: tässä tapauksessa on tarkasteltu puheenvuorojen määrää, puhekumppaneita, tuntien

sosiaalimuotoa, teemaa ja työtapaa. Kielenvalintaa ja ELF-vuorojen kieltä tarkastellaan suhteessa näihin.

3.4 Osallistujien kielelliset resurssit

Vadimin englannin kielen käyttö nousi tutkimuskohteeksi yllättävyytensä vuoksi. Valmistavan luokan olemassaolo ja opetus tähtää yksiselitteisesti suomen kielen vahvistamiseen. Vadimin kotona puhuttiin yksinomaan venäjää, eikä hän ollut aloittanut vielä koulussa englannin kielen opiskelua. Kuitenkin englannista kehittyi hänelle vuoden aikana tärkeä vuorovaikutuksen tuki.

Vanhempien osallistujien ELF-tausta on vahvempi kuin Vadimin. Pavel kertoo kotonaan käyttävänsä venäjän lisäksi jonkin verran englantia isäpuolensa kanssa, ja hän puhuu useilla nauhoitteilla englantia myös itsekseen, suuntaamatta puhettaan kenellekään läsnäolijoista. Romet puolestaan puhuu viroa äidinkielenään, mutta hän on ennen Suomeen muuttamista asunut vuoden verran Etelä-Euroopassa ja käynyt siellä jonkin aikaa englanninkielistä koulua. Lisäksi hän puhuu jonkin verran venäjää – ja voisi keskustella Pavelin kanssa venäjäksi joistakin teemoista, mutta sitä tapahtuu melko harvoin verrattuna ELF-tyyppisen englannin puhumiseen. Myös toinen vironkielinen poika, Jaan, osallistuu ELF-keskusteluihin, vaikka hän on vähäpuheisempi kuin edellä kuvatut kaksi osallistujaa. Vironkielinen Emma ei osallistu englanniksi käytävään keskusteluun, vaikka toisinaan naurahtamalla tai kommentoimalla osoittaa ymmärtäneensä keskustelujen kulun. Viidestä ydinosallistujasta nuorimpana Vadim on ainoa, joka näyttää aluksi jäävän täysin ulkopuoliseksi ELF-puheesta. Keväällä ryhmään saapunut portugalinkielinen Paulo ei osaa englantia eikä yritä ilmaista itseään englanniksi.

Luokan kielellisessä vuorovaikutuksessa suomen ja ELF-puheen jälkeen kolmanneksi eniten ajallista tilaa vie vironkielinen puhe, jota kaikki kolme viroa äidinkielenään puhuvaa osallistujaa käyttävät keskenään. Vadim on muuttanut Suomeen Virosta, mutta hän ei tavallisesti osoita ymmärtävänsä vironkielistä puhetta eikä tee yrityksiä osallistua siihen. Vadimilla on kuitenkin mahdollisuus käyttää myös venäjää vuorovaikutuksessa toisen venäjänkielisen pojan kanssa mutta myös luokan vanhimman pojan kanssa. Tutkituilla tunneilla esiintyvät opettajat eivät osoita ymmärtävänsä venäjää eivätkä viroa. Kommunikoinnissa aikuisten kanssa Vadim ei siksi voi hyödyntää äidinkieltään – vironkielisillä äidinkielen nojautuminen sen sijaan toisinaan toimii.

ELF mahdollistaa vuorovaikutuksen myös opettajien kanssa, sillä vaikka he ovat päättäneet olla puhumatta englantia, he eivät voi salata sitä, että he kuitenkin ymmärtävät. Näin ollen viestintä tavallisesti onnistuu, kun apuna käytetään ELF-muotoja. Vuorovaikutuksen mahdollistajan roolin lisäksi englannilla on aineistossa omaleimainen, sosiaalstava tehtävä, joka tulee esiin erityisesti poikien keskinäisessä vuorovaikutuksessa. ELF ottaa luokan vuorovaikutuksessa näkyvän tilan, koska se on luokan vanhim-

pien poikien puheessa vahvasti läsnä kielenkäytön resurssina ja sosiaalisen toiminnan välineenä – ei ainoastaan välttämättömän viestinnän tukena vaan myös kielellisen leikkittelyn ja sanailun keinona. Vadimin näkökulmasta ELF-tarjouman hyödyntäminen on yksi koadaptaation muoto ja osoitus kielellisestä sosiaalistumisesta.

4 ELF-ilmausten emergoitumisen kontekstit

4.1 ”Hetki ennen”

Tilanne ennen kielellisen ilmauksen puhkeamista on merkityksellinen, koska ekosysteemisen ajattelun mukaisesti voidaan olettaa, että kaikki edellytykset uudelle esiintymälle ovat jo systeemissä näkymättöminä olemassa ja valmiina. Tarkastelemalla kontekstia sellaisena kuin se ilmenee ennen ensiesiintymää, voidaan mahdollisesti käsittää jotain uutta ilmauksen syntyyn johtavista tekijöistä. Kuvaan ”hetkeä ennen” taustoittaakseni seuraavaa kriittistä pistettä, joka on ensiesiintymä.

Syyskuun lopussa ryhmä on käynyt koulua noin kuusi viikkoa, ja viestintäroolit ovat alkaneet hahmottua: Romet (12) ja Pavel (11) ottavat kielellisesti muita enemmän tilaa. Heidän keskinäinen kommunikointikielensä on englantia. Viroa puhuva kolmikko erottuu kielellisesti omaksi ryhmäkseen (Romet, Emma 12, Jaan 11), ja heitä yhdistää kielen lisäksi ikäoveruus. Vastapainoksi ei muodostu venäjää puhuvaa kaksikkoa, vaikka siihen olisi mahdollisuus (Pavel 11, Vadim 9), vaan venäjän puhuminen poikien kesken on satunnaisempaa ja usein nuoremman puhujan aloitteiden varassa. Sen sijaan Rometista ja Pavelista muodostuu vahva englantia puhuva kaksikko, johon Jaan liittyy löyhemmin mutta selkeästi. Emma pysyy hiljaisena sivustaseuraajana suhteessa englanttiin, mutta hän osoittaa kuitenkin ymmärtävänsä puheen esimerkiksi naurahattamalla. Toisin kuin viroa tai venäjää puhumalla, englantia puhumalla saa palautetta myös opettajalta ja avustajalta. Viro ja venäjä ovat tapoja sulkea muu ryhmä kommunikoinnin ulkopuolelle, kun taas englantia on toimiva kommunikointiväline melkein joka suuntaan. Se sulkee kuitenkin tehokkaasti ulkopuolelle ryhmän nuorimman jäsenen Vadimin, joka ei osaa englantia. Vadimin ulkopuolisuus on kärjistyneenä näkyvässä ensimmäisellä tarkasteltavaksi valitulla tunnilla. Seuraavaan esimerkkiin on tiivistetty narratiivi ensimmäisestä tunnista, kirjoitettuna Vadimiin keskittyvän observoijan näkökulmasta.

- (1) Esimerkki: Observoijan narratiivi aineiston ensimmäisestä tunnista

Tunti on nauhoitettu ryhmätyöpöydän ääressä ja piirrosten teemana ovat dinosau-
rukset. Työtapa suosii informaalia keskustelua vertaisryhmän kanssa, ja teema virittää

ajoittain innostunutta keskustelua. Opettaja ohjailee puhetta tehden suomenkielisiä memorointikysymyksiä luokan retkestä dinosauruskäyttelyyn.

Pavel puhuu dinosauruksia piirtäessään englantia myös toimintaansa jäsentävässä yksinpuhelussa. Vadim puhelee tunnilla jonkin verran venäjäksi samalla kun piirtää ja värittää omaa dinosaurustyötään huomattavan innokkaasti. Vironkieliset oppilaat keskustelevat keskenään viroksi.

Vadim haluaa näyttää työtään toisille ja nostaa sitä toistuvasti nähtäväksi. Hän toteaa venäjäksi, että työskentely on *'kivaa'*. Toisessa repliikissä Vadim vähättelee retorisesti omaa työtään sanoen *'en(hän)minä ole taitelija'*, mihin Pavel vastaa epäodotuksenmukaisesti *'olen kanssasi samaa mieltä'*. Myös Vadimin toiseen omaa työtä retorisesti vähättelevään kommenttiin *'minun muistuttaa enemmän jänistä kuin (dinosaurusta)'* Pavel kehumisen sijaan yhtyy, puhkeamalla hillittömään falsettiseen tekonaurokohtaukseen, joka kestää yli 10 sekuntia.

Tunnilla tapahtuu haveri, jossa Romet heittää muovisen dinosauruskäyttelyn silmään ja Pavel voihkii pitkään pidellen silmäänsä. Vadim ratkaisee tilanteen yhdellä suomen kielen sanalla: hän sanoo Rometille käskävästi *anteeksi* ja osoittaa kädellä Rometista Paveliin. Hämmäntynyt Romet tottelee Vadimia ja pyytää anteeksi.

Myöhemmin Romet arvostelee venäjäksi dinosauruksen taustaa maisemoivalle Vadimille työkeällä äänellä *'noin sinä et tee hyvin'*, mutta poika jatkaa työtään todeten *'minäpä teen vielä paremman'*.

Vadim on ryhmätunnin viidestä oppilaasta ainoa, joka saa työnsä yksityiskohtia myöten valmiiksi ajallaan. Hän saa teoksesta runsaat kehuja aikuisilta, mutta ei vanhemmilta luokkatovereiltaan, jotka eivät ole huomaavinaanakaan työn valmistumista. Suomen kielellä Vadim sanoo tunnin aikana yksittäisiä sanoja, kuten värien nimiä, *kiitos* ja *anteeksi*. Pisin hänen käyttämänsä suomenkielinen ilmaus on *minä valmis*.

Vadim pyrkii vertaiskontaktiin venäjän kielellä, mutta Pavel viestii englanninkielisellä yksinpuhelullaan suuntautuvansa pois päin Vadimista. Ne muutamat tilanteet, joissa Vadim saa palautteen Pavelilta, ovat luonteeltaan ironisia; silti Vadim osoittaa solidaarisuutta Pavelille komentamalla välikohtauksen jälkeen luokan vanhinta ja äänekkäintä poikaa anteeksipyyntöön. Välikohtauksessa kasvonsa menettänyt Romet esittää lopputunnista Vadimille perusteettoman tylyn kommentin tämän piirroksista. Vaikka aikuiset kehuvat Vadimin työtä ja toimintaa, vertaisryhmä sulkee hänet kielenkäytön keinoin ulkopuolelle valitsemalla joko viro tai englannin.

4.2 Ensiesiintymä

Syyskuun jälkeen ollaan reilun parin viikon kuluttua samassa ryhmätyöasetelmassa, ja tällöin Vadimilta on taltioitu ensimmäiset englanninkieliset sanat. Long Second -hankkeen kuvaajat pitivät lokikirjaa, ja ensimmäinen kuvaajan lokiin kirjaama havainto Vadimin englannin puhumisesta on pari päivää myöhemmin, 20/10. Videolle taltioituneet esiintymät (yhteensä 11 yksittäistä ilmausta 18/10) olivat jääneet lokikirjan pitäjältä kirjaamatta, mutta litteraatissa ne tulevat selvästi esille. On ilmeistä, että poika on juuri näihin aikoihin, syyslukukauden puolivälin tienoilla, alkanut tukeutua ELF-ilmauksiin.

Ensimmäinen havaittu ELF-ilmaus on kaksikielinen yhdyssana *home-eläin* [houm eläin] 'koti-eläin'. Litteraattiesimerkissä (2) kuvataan ilmauksen esiintymiskontekstia. Opettaja aloittaa tunnin ryhmätyöpöydän ääressä jutustellen syyslomaan liittyvistä Viron-matkoista ja kysellen lapsilta, keiden luona he kotikaupungeissaan käyvät lomalla. Litteraatissa viron- ja englanninkielisiä vuoroja ei ole suomennettu, mutta venäjänkielisistä vuoroista on näkyvissä Long Second -litteroijan tekemä käännös. Hakusulkeissa oleva erisnimi on muutettu tässä yleisnimeksi. Pitkien taukojen kestot on tähän litteraattiin jätetty sulkuihin näkyviin. Litterointikonventiot on esitelty artikkelin lopussa.

(2) Esimerkki Home eläin – poro

- 01 Ope-B kuka asuu [kotikaupungissa]
 02 Vadim a?
 03 Ope-B kuka asuu [kotikaupungissa]
 04 Vadim чё потом
mitä sitten
 05 Pavel псс (.) я сам не знаю
pss, minä en itsekkään tiedä
 06 aan kes elab sul [kotikaupungissa]
 07 Ope-B hei kuka se onko sielä isoäiti isoisä
 08 Romet два- (.) ба- (.) бушка (0.9) ну кто там
kaksi- iso- äiti (0.9) no keitä sielä on
 09 Vadim aa
 10 Vadim кuu (1.1) ä
 11 Romet скажи меня я скаса ему
sano minulle minä sanon hänelle
 12 Vadim ну где бабушка и одна тётя и много друзей xxx
 (0.7) и один (.) папа
no missä on isoäiti ja yksi täti ja paljon ystäviä hhh
 (0.7) ja yksi isä
 13 Pavel ННН
 14 Romet aa. (.) у- kaksi:: isoäiti::, (.) yksi. (.) ää
 15 Ope-B nii-i
 16 Ope-B isoisä vai
 17 Pavel shhh kaa (0.9) mkh
 18 Romet joo (.) ja:: paljon söp- (.) paljon:: (.) kaveri
 19 Ope-B nii::n kaverit jäi si::nne kaverit saa tulla Suomeen
 katsomaan sinua sitte kyllä ne laivalla pääsee
 helposti joo [luokkatoverilla] tuli mikä sulla tuli vika kun
 sinä olit sin-
 20 Vadim ja yksi isä (1.3) ja poro
 21 Ope-B yksi isä on sielä (vai)
 22 Ope-B POroo.
 23 Pavel АНН hä hhh hähä (.) ähhh
 24 Emma poro hahaha
 25 Apu-A ohohhoo,

26	Apu-A	mikä on poro	
27	Ope-B	a-haa	
28	Emma	(a kust,) (.) näed see garderoob seal	
29	Apu-A	mikä on poro	
30	Jaan	hirvi	
31	Apu-A	eläin vai	
32	Pavel	ÄHHH	
33	Apu-A	a:i	
34	Ope-B	(täällä yks) heh heh	
35	Apu-A	mheh heh heh	
36	Emma	poro istme all	
→	37	Vadim	home eläin
→	38	Ope-B	mikä
→	39	Vadim	home eläin
	40	Ope-B	kotieläin MINKäläinen
	41	Apu-A	kotieläin
	42	Jaan	minulla (.) minulla on karhu (.) minulla on karhu
	43	Apu-A	poro:: kotieläimenä

Vadimin ensimmäisen ELF-ilmauksen emergoitumista edeltää keskustelussa pitkähkö kehittelyjakso (rivit 1–36). Tilanteeseen vaikuttaa myös sosiaalimuoto ryhmätyöpöydän ääressä, jossa vuorovaikutus on informaalimpaa kuin pulpettijonoissa. Institutionaalista kontekstista muistuttavat opettajan läsnäolo ja suorat kysymykset. Kehittelyjakson aikana ryhmä keskustelee tunnepitoisesta aiheesta, johon poika näyttää aluksi olevan haluton osallistumaan. Ratkaisevana vuorovaikutuksen tukena on kuitenkin vanhemman oppilaan omaehtoisesti tarjoama tulkin rooli, jonka avulla Vadim tuottaa kuvauksen kotimaahan jääneistä sukulaisista. Tulkki jättää kääntämättä loppuosan *’yksi isä’*, ja Vadim tuottaa sen vielä itse suomeksi, yllättävän ja ehkä vitsiksi tulkittavan lisäyksen kera: *ja yksi isä ja poro* (rivi 20). Keskustelu porosta laukaisee tunnelman, mutta se laukaisee myös Vadimin ELF-ilmauksen. Huomion keskipisteeseen ajaututtuaan ja hyvän vitsin kertomisen jälkitunnelmassa Vadim tuottaa ensimmäisen englanninkielisen sanansa rivillä 37: *home eläin*. Opettajan hämmästellessä sitä hän toistaa sanan uudelleen rivillä 39.

Sanana *home eläin* on erikoinen sekä muodon että käytön puolesta. Muodon puolesta siinä on kyse suomenkielisen yhdyssanamuotin määräiteosan vaihtamisesta englanninkieliseksi, jolloin tuloksena on eräänlainen spontaani käännöslaina suomen kielestä, joskin puolittainen. Käytön puolesta erikoista on se, että tässä vaiheessa syksyä *koti* on ollut esillä moneen kertaan eri muodoissa, muun muassa päivittäin sanassa *kotiläksy*, ja myös termi *kotieläin* on ollut oppitunneilla esillä. Voidaan myös olettaa, että toistuvuuden, lyhyiden ja affektisen sisällön vuoksi *koti* yksi helpoimmin muistettavista sanoista.

Ensimmäisen ELF-ilmauksen puhkeamisen voi kuitenkin ymmärtää Vadimin kielellisen sosiaalistumiskehityksen vaiheena, yhteissopeutumisenä tai koadaptaationa

(Larsen-Freeman & Cameron 2008: 67). Vadim tuottaa tässä tilanteessa ensimmäisen kerran ilmauksen kielellä, josta hänet on aiemmin suljettu ulos. Vanhemman pojan tulkin rooli vaikuttaa tilanteisesti vahvalta ärsykkeeltä: Vadim joutuu kommunikoimaan ilmeisen epätäydellisen tulkin kautta ja korjaamaan itse tämän tuotosta. Hän on kuitenkin viestijä, joka kykenee yhden sanan avulla kertomaan suomeksi tunnin hersyvimmät naurut kirjoittavan vitsin – mikäli kyse on vitsistä – väittämällä, että häneltä jäi kotimaahan poro. Herkän tunnelman laukaiseminen yllättävällä vitsillä vahvistaa Vadimin toimijuutta, ja ELF-ilmaus alleviivaa sitä lisää. Hänen viestintäänsä ei voi ryhmässä ohittaa eikä hänen vuorojaan pidä kääntää puolihuolimattomasti, vaan hänet on otettava vakavasti.

Samassa keskustelussa hiukan myöhemmin Vadim osoittaa jälleen vähäeleisen kielellisen kontribuution kautta, miten tärkeä teko vuorovaikutukseen liittyminen sosi-aalisessa ympäristössä on, vaikka se tapahtuisi kielellisesti minimaalisin ilmauksin (esimerkki 3).

(3) Esimerkki: Yea

01	Apu-A	Vadim onko tämä poro
02	Ope-B	onko ihan totta
03	Vadim	yea

Rivillä 3 Vadim osoittaa englannin tapaan äännetyllä ilmauksella olevansa osa luokan ELF-keskustelijoiden joukkoa. Kommentti on näennäisesti suunnattu kouluavustajalle ja opettajalle. Heille Vadim olisi tosin osannut vastata myös vaihtoehdoilla *on/joo/kyllä*. Katkelma liittyy aiempaan esimerkkiin (2), ja kontekstin vuoksi sen voi tulkita olevan suunnattu vanhemmille luokkatovereille. Englanninmukainen ääntäminen on irtiotto Vadimin aiemmasta hiljaisen oppilaan linjasta.

Myös seuraava esimerkki (4) on peräisin samalta tunnilta 18/10, jolloin ensimmäinen ELF-havainto on tehty. Sitä edeltää osallistujien spontaani lauluhetki, jossa toistellaan ilmausta *give me, gimme*. Tunnin lopussa pelataan noppapeliä, ja katkelmassa Vadim pyytää itselleen noppaa – ensin venäjäksi (rivi 1), sitten englanniksi (rivi 4).

(4) Esimerkki: Give me, give me

01	Vadim	дайте мне кубик <i>antakaa minulle noppa</i>
02	Jaan	(falling)
03	Pavel	ho ho ho hohoo
04	Vadim	give me, (1.1) give ME
05	Pavel	hohhh
06	Ope-B	Vadimin vuoro

Osasyynä ELF-puheen ilmenemiseen valmistavassa luokassa voinee pitää suomenkielisen vertaisryhmän puuttumista. Jos luokassa olisi yksikin suomenkielinen lapsi pelaamassa noppapeliä, olisi ilmaus *anna mulle* yksi arkipuheen toistuvimpia konstruktioita. Tarkasteltavassa luokahuonesysteemissä pyyntö esitetään kuitenkin tavallisesti englanniksi, ja sen vuoksi Vadimin turvautuminen usein kuultuun fraasiin, jota siis edellä oli myös laulaa hoilotettu, on odotuksenmukaista.

Samalla tunnilla on vielä seitsemän muuta ELF-ilmausta Vadimilta. On selvää, että *home eläin* seuralaisineen eivät ole sattumanvaraisia lipsahduksia, vaan kielenkäyttäjän vuorovaikutussysteemi on ajautumassa tilaan jota Larsen-Freeman ja Cameron (2008: 61–62) kutsuvat kriittisen pisteen jälkeiseksi uudelleenjärjestäytymiseksi (e. *self-organization*). Tila, jossa uudet ilmaukset syntyvät, ei ole kehittynyt tyhjiössä, vaan kielenkäyttäjän systeemi on koadaptoitunut systeemissä vuorovaikutuksessa muiden kielenkäyttäjien systeemien kanssa. Ympäröivä kielellis-sosiaalinen konteksti on ruokkinut yksilön kielellistä järjestelmää, ja mukautumisen kautta yksilön järjestelmä on ajautunut muutokseen.

4.3 Kontekstimuuttujien vaikutus ELF-ilmauksiin

Tässä luvussa tarkastellaan, miten sosiaalisen ja temaattisen toimintaympäristön kontekstimuuttujat vaikuttavat kohdeosallistujan – ja koko ryhmän – ELF-ilmausten esiintyvyyteen. Taulukosta 1 ilmenevät englannin puhetilanteiden sosiaaliset muuttujat: tunnin aika ja sosiaalimuoto, osallistujat, tema ja työtapana. Viimeiseen sarakkeeseen on merkitty Vadimin ELF-vuorojen lukumäärä suhteessa kaikkien osallistujien yhteenlaskettuun ELF-vuorojen lukuun.

TAULUKKO 1. Pääosallistujan ELF-vuorojen lukumäärä aineiston eri tunneilla. Ope-A/Ope-B viittaavat vakituisiin opettajiin, Apu-A/Apu-B vakituisiin avustajiin, Ope-S sijaisopettajaan ja Apu-S sijaisavustajaan.

Pvm	Sosiaalimuoto	Osallistujat	Teema	Työtapana	ELF-vuoroja Vadim/kaikki
27/9	ryhmä	Vadim, Pavel, Roman, Emma, Jaan, Ope-B, Apu-A, Apu-B	Dinosaurukset	Itsenäinen askartelu; sanaston systemaattinen läpikäynti keskustellen	0 / 121
18/10	ryhmä	Vadim, Pavel, Roman, Emma, Jaan, Ope-B, Apu-A, Apu-B	Kotimaa ja kotieläimet; mitä eläimet syövät	Opettajajohtoinen keskustelu; yhteinen peli.	11 / 97

27/10	pulpetti	Vadim, Pavel, Romet, Emma, Ope-A, Jaan (myöhässä)	Suomen sanojen rakenne: genetiivi ja astevaihtelusaantöjä.	Frontaaliopetus, opetuskeskustelu	3 / 84
10/11	ryhmä	Vadim, Jaan, Romet, Emma, Pavel (myöhässä), Apu-A	Isänpäiväkorttien valmistus	Itsenäinen askartelu; ApuA keskustuttaa isänpäivästä ja sen vietosta	8 / 62
15/11	ryhmä	Vadim, Romet, Jaan, Emma, Pavel, Ope-B Apu-A	Kotieläinteeman jatkoa: lehmä; kysymyksen muodostaminen; langoista eläimiä	Oppilaat tekevät kysymyksiä toisilleen ohjatusti; askartelua	20 / 246
17/11	pulpetti	Vadim, Jaan, Emma, Romet, Opea, Apu-A, Apu-B	Viidakko	Kertomus, piirtäminen, puhekuplien suunnittelu; itsenäistä työtä ja frontaaliopetusta	8 / 45
28/2	ryhmä	Vadim, Jaan, Romet, Pavel, Emma, Paulo, Ope-B, Apu-S	Vatsa, ruoansulatuskanava	Itsenäinen piirrostehtävä; sanaston systemaattinen läpikäynti keskustellen	12 / 273
10/4	ryhmä	Vadim, Romet, Pavel, Paulo, Ope-S, Apu-S	Sananselittämisspeli	Alias	17 / 70

Taulukon 1 perusteella voi todeta, että Vadimin ELF-puhunnosten määrä tuntia kohden vaihtelee nolasta kahteenkymmeneen, ja koko ryhmän ELF-puhunnosten määrä vaihtelee 45:n ja 273:n välillä. Kun puheenvuoroja tuntia kohden on kaikilla puhujilla yhteensä keskimäärin 1500, voi ELF-puheen karkeasti arvioida muodostavan kymmenen prosenttia osallistujien puheesta; tällainen arvio vastaa nauhoittajan arkikokemusta mutta on kuitenkin äärimmäisen karkea, koska laskutoimituksessa ei voi ottaa huomioon puheenvuorojen pituuksia eikä esimerkiksi puheenvuorojen genreä.

Sosiaalimuoto vaikuttaa ELF-ilmausten esiintymiseen siten, että tarkastelluilla pulpettijenotunneilla ELF-ilmauksia esiintyy suhteellisen vähän. Syynä voi pitää pulpettituntien vähäisempää monenkeskistä vuorovaikutusta ja opettajajohtoisempaa työtapa, johon kuuluu systemaattisesti suomen kielessä pitäytyminen. Samaan vähäisen ELF-puheen ryhmään kuuluu kuitenkin myös yksi ryhmätyöpöytä (10/11), jolloin askarrellaan pöydän ääressä isänpäiväkortteja. Isänpäiväkorttitunnin vähäiselle ELF-vuorovaikutukselle on muutamia selityksiä: Opettajan sijaisena toimiva avustaja on eksplisiittisesti syksyn kuluessa usein todennut, että hän ei osaa eikä ymmärrä englantia. Ryhmätyöpöytä on myös tavallista pienempi, jolloin avustaja on lähempänä oppilaita ja voi johtaa keskustelua intensiivisemmin. Kolmas syy tunnilla vähäisempään ELF-puheeseen on eniten englantia viljelevän pojan, Pavelin myöhästyminen tunnilla.

Myöhästyjä ei pääse määrittelemään puheenaiheiden valintaa ja vuorovaikutuksen laatua yhtä vahvasti kuin ne, jotka ovat alusta asti mukana.

Tunneista kuusi ajoittuu syyslukukauteen ja kaksi kevätlukukauteen. ELF-puheen määrä ei vähene ainakaan alkukevästä (28/2). Videoiden ja litteraattien lähempi tarkastelu osoittaa tosin laadullisia eroja syksyn ja kevään ELF-puheessa sekä kohdeosallistujalla että koko ryhmällä, mutta siihen ei tämän artikkelin puitteissa ole mahdollista paneutua. Viimeinen tarkasteltu tunti on nauhoitettu 10/4, ja tällöin ELF-puhetta on vähän, vaikka nyt istutaan ryhmätyöpöydässä ja pelataan. Opettaja ja avustaja ovat miespuolisia sijaisia, jotka toisissa yhteyksissä ovat käyttäneet lasten kanssa englantia huolettomammin kuin ryhmän vakituiset opettajat. ELF-puhetta suitsii kuitenkin työtapana: neljän pojan pikkuryhmä pelaa sananselityspeliä Aliasta ja vain suomi on sallittu pelin selityskielenä. Silti pääosallistuja Vadimin osalta viimeinen tunti on aineiston toiseksi tuotteliain ELF-tunti, koska hänellä on jopa 17 ELF-merkintää tunnin aikana. Enemmän merkintöjä hänellä on vain 15/11 nauhoitetulla ryhmätyötunnilla (20 merkintää). Vadimin kannalta suurin ELF-puhetta esiin houkutteleva tekijä näyttää olevan erityisesti kahden vanhemman luokkatoverin, Rometin ja Pavelin läsnäolo, ja koska he ovat paikalla myös viimeisellä tunnilla, eivät Vadimin ELF-puhetta pitele edes pelisäännöt.

Englantia vähentävinä tekijöinä voidaan pitää

- pulpettijenotyöskentelyä
- opettajajohtoisuutta
- englantia osaamattoman aikuisen intensiivistä läsnäoloa
- englantia eniten käyttävien osallistujien poissaoloa tai myöhästymistä tunnilta
- pelillistä työmuotoa, joka sallii vain suomen kielen.

Englantia lisäävät samat tekijät, jotka lisäävät vuorovaikutusta muutenkin, nimittäin

- informaali vuorovaikutus (ryhmätyöpöydät)
- autenttinen kommunikointitarve.

Pedagogisesti mielenkiintoisena vuorovaikutustilanteena voi pitää isänpäiväkorttien askartelutuntia, jossa informaali vuorovaikutus yhdistyy kouluavustajan vahvasti johtamaan suomenkieliseen keskusteluhetkeen. Tälle nimenomaiselle tunnille osuu kuitenkin yksi Vadimin kiinnostavimmista ELF-vuoroista. Se edustaa tapausryhmää, jossa Vadim näyttää käyttävän englantia kieliopillisen rakenteen tukena. Näissä kohdissa ei ole kyse siitä, että hän osaisi tuottaa rakenteet virheettömällä englannin kielellä. Hän tulisi myös yhtä hyvin ymmärretyksi rakenteellisesti puutteellisella suomen kielellä.

(5) Esimerkki: I am do it

01 Apu-A	ja ensimmäinen tunti? (1.5) isänpäivän kortti.
02 Emma	jee:i (.) isadepäev on ju pühapäeval?
03 Vadim	jee:,,
04 Jaan	TOINEN,
05 Romet	pühapäeval jah,
06 Apu-A	tai vaa::rin kortti,
07 Romet	oi ei.
08 Apu-A	ja nyt sinä tarvitset,
09 Vadim	opetaja? (.) l: (.) a::m (.) do l::(t) (0.8) [kotikaupungin] 0.6) koulu (0.8) se,

Rivillä 9 esiintyvä hitaasti muodostettu osittain englanninkielinen ilmaus kiinnittää huomiota, koska ELF näyttää siinä ensikatsomalta ylimääräiseltä lisukkeelta, joka ei liisää mitään vuorovaikutukseen kouluavustajan kanssa. Kyseinen avustaja on erikseen sanonut useaan kertaan, että hän ei osaa englantia ja hänelle on siksi turha yrittää puhua muuta kuin suomea. Vadimilla on oltava selkeä tarve englannin kielen käytölle tässä tilanteessa. Sosiaalisen näyttämisen halu on yksi tulkinta, mutta koska ilmaus on suunnattu suoraan opettajalle, koska Pavel ei ole tunnilla ja koska muut oppilaat eivät puhu englantia, tulkinta on heikko. Sen sijaan näyttää siltä, että Vadim käyttää ELF-puhetta merkitsemisen välineenä: hän ikään kuin leimaa kompleksiseksi rakenteen, jota hän ei osaa tyydyttävällä tavalla muodostaa suomeksi. Huomion voikin kohdistaa tässä kielelliseen rakenteeseen. Mennyttä aikaa muodostaessaan oppijan on tehtävä monta valintaa. Verbin ja verbityypin lisäksi on päätettävä, minkä menneen ajan muodon valitsee, mitä vokaalinmuutoksia vartaloon tulee (imperfektissä) ja vielä se, mitä persoonapäätettä käyttää. On mahdollista, että Vadim on tietoinen mahdollisuudesta tehdä virheitä suomenkielisen verbinmuodon kanssa ja turvautuu siksi ELF-muotoon – joka on ”aina oikein”, koska ELF määritelmänsä mukaisesti toimii tilannekohtaisten rakennesääntöjen varassa. Vastaavia kiinnostavia ilmauksia Vadimin kielessä on useita, mutta tässä artikkelissa ei ole tilaisuutta analysoida niitä tarkemmin.

5 Päätelmät

Ekosysteeminen viitekehys suuntaa analyysin useisiin eri tekijöihin kieltä oppivan kielenkäyttäjän lähiympäristössä. Niitä tarkastelemalla valmistavan alakoululuokan oppilaiden monikielinen toiminta hahmottuu mielekkääksi kokonaisuudeksi silloinkin, kun osallistujien ratkaisut ovat sellaisia, joita pedagogit eivät ole heille suunnitelleet. Larsen-Freeman ja Cameron muistuttavat (2008: 61), että ekosysteeminen ajattelu ei väitä kaikkia systeemissä tapahtuvia ilmiöitä positiivisiksi. Ekometaforiikka ei olekaan välttämättä ”pehmeä” tapa tarkastella sosiaalista systeemiä, sillä se sallii tutkijan tietoi-

suuteen myös tuhoisat ilmiöt, kuten rapautumisen ja kulumisen. Ajatus siitä, että suomi toisena kielenä -luokassa aletaan käyttää ”huonoa englantia”, tilanteessa jossa kukaan osallistujista ei puhu englantia äidinkielenään, tuntuukin ensi kuulemalta systeemiseltä katastrofilta. Koadaptaatio ei välttämättä edistä toivottujen asioiden oppimista, vaan se voi myös estää sitä. Koululuokan sosiaalisessa ekosysteemissä opettajan tehtävänä on vaikuttaa oppimisen dynamiikkaan siten, että haitalliset yhteissopeutumisen muodot sammuvat ja hyödylliset vahvistuvat.

Systeemin pitkittäistarkastelussa hahmottuvat kuitenkin muutosten suunnat. Englanti näyttää olevan kohdeoppilaalle astinlauta kohti sosiaalista vuorovaikutusta ja oman viestinnällisen tilan raivaamista. Hänen kielellinen systeeminsä ajautuu uudelleenjärjestäytymisen tilaan. Englanti saa kielenkäyttäjän systeemissä roolin vertaisryhmään sidostavana leksikaalisena resurssina ja ryhmädiskurssiin liittymisen keinona, mutta kiinnostavasti se saa myös roolin kielitietoisuuden osoittamisen välineenä. Opettajien ja avustajien roolia tässä prosessissa olisi syytä tarkastella vielä lähemmin, etenkin kun aineistossa on yksi englannin käytöstä kokonaan kieltäytyvä aikuinen, kaksi englantia passiivisesti käyttävää aikuista ja kaksi englanttiin välillä aktiivisesti tukeutuvaa sijaista. Aikuisten vaihteleva suhtautuminen englannin käyttöön antaa oppilaille väljyyttä ratkaista itse oman asenteensa englantia kohtaan.

Myös kielellisiä rakenteita, joita 9-vuotias kielenkäyttäjä aineistossa merkitsee kompleksisiksi ELF-ilmauksilla, on toisessa yhteydessä syytä tarkastella yksityiskohtaisemmin, lingvistisen viitekehyksen kautta. Konstruktio-lingvistiikka ja käyttöpohjainen viitekehys antanevat tähän parhaat välineet.

ELF-tyyppisen kielimuodon käytölle on tarkastellussa luokahuoneaineistossa sekä sosiaalisia että kielellisiä perusteita. Sosiaalisista perusteista keskeisiksi nousevat dialogikumppanit, ryhmätyömuoto ja vuorovaikutuksen epämuodollisuus. Kiinnostavat, affektiset teemat ja niiden kautta lisääntyvä oman ilmaisun tarve luovat lisää tilaa ELF-vuorovaikutukselle ja kielenkäyttäjärühmän näköiselle monikielisyydelle. Kie-lenoppijan kannalta ELF-ilmausten ehdoton etu on vapaa toimijuus: kukaan ei korjaa mutta kaikki ymmärtävät. Näin ollen ELF ratkaisee kätevästi monia ymmärtämisen ongelmia ja sen käyttö perustuu viestintätarpeisiin. Ekosysteemisestä katsannosta käsin onkin todettava, että tällaisen tarjouman tukehduuttamiseen keskittyminen olisi turhaa. On parempi hyötyä siitä, samalla kun pidetään huolta muiden tarjoumien vahvistumisesta. Pitkittäisaineisto osoittaa, että pääosallistuja kehittyi suomen kielen käyttäjäksi englantia tukenaan hyödyntäen.

Kirjallisuus

- Bronfenbrenner, U. 1977. Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32 (7), 513–531.
- Čekaitė, A. 2006. *Getting started: children's participation and language learning in an L2 classroom*. Linköping Studies in Arts and Science No 350. Linköping: Department of Child Studies, Linköping University.
- Cekaite, A. 2012. Affective stances in teacher-novice student interactions: language, embodiment, and willingness to learn. *Language in Society*, 41, 641–670.
- Cook, V. & D. Singleton 2014. *Key topics in second language acquisition*. Vol. 10. Multilingual Matters.
- de Bot, K., W. Lowie & M. Verspoor 2007. A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism, Language and Cognition*, 10, 7–21.
- Ellis, N. C. 1998. Emergentism, connectionism and language learning. *Language Learning*, 48 (4), 631–664.
- Ellis, N. C & D. Larsen-Freeman 2006. Language emergence: implications for applied linguistics – introduction to the special issue. *Applied Linguistics*, 27 (4), 558–589.
- Gustafsson, M. 2012. Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus kahdessa eri istumajärjestyksessä S2-oppitunneilla. Julkaisematon aineseminaarityö. Helsinki: Opettajankoulutuslaitos.
- Halliday, M.A.K. 1994. *An introduction to functional grammar*. 2nd edition. London: Edward Arnold.
- Harjunen, E. 2012. Patterns of control over the teaching-studying-learning process and classrooms as complex dynamic environments: a theoretical framework. *European Journal of Teacher Education*, 1–23.
- Jantunen, J. & S. Pirkola 2015. Oppijansuomen sähköiset tutkimusaineistot: nykytilanne. *Virittäjä*, 119 (1), 88–103.
- Kramsch, C. & A. Whiteside 2008. Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics*, 29 (4), 645–671.
- Larsen-Freeman, D. 1997. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18 (2), 141–165.
- Larsen-Freeman, D. 2012. Complex, dynamic systems: a new transdisciplinary theme for applied linguistics? *Language Teaching*, 45 (2), 202–214.
- Larsen-Freeman, D. & L. Cameron 2008. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Latomaa, S. 2007. Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 317–368.
- Lehtimaja, I. 2012. *Puheen suuntia luokkahuoneessa: oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä –tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/28869>.
- van Lier, L. 1997. Approaches to observation in classroom research. Observation from an ecological perspective. *Tesol Quarterly*, 31 (4), 783–787.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- Merke, S. 2012. Kielen opiskelu ja tunteet. Affekti jäsentämässä opiskelijoiden aloittamia kysymysseksvenssejä vieraan kielen oppitunneilla. *Virittäjä*, 116 (2), 198–230.
- Mäntynen, A. & S. Pietikäinen 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.

- Norris, J. M. & L. Ortega 2009. Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: the case of complexity. *Applied Linguistics*, 30 (4), 555–578.
- Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009*. Helsinki: Opetushallitus 18.6.2009.
- Saario, J. 2012. *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet: toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet*. Jyväskylä Studies in Humanities 172. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4627-2>.
- Sarsama, A. & L. Nissilä (toim.) 2008. Perusopetukseen valmistava opetus. Tilannekatsaus syyslukukaudelta 2006. Moniste 8/2008. Helsinki: Opetushallitus.
- Spoelman, M. & M. Verspoor 2010. Dynamic patterns in development of accuracy and complexity: a longitudinal case study in the acquisition of Finnish. *Applied Linguistics*, 31 (4), 532–553.
- Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 15–58.
- Tilma, C. 2014. *The dynamics of foreign versus second language development in Finnish writing*. Jyväskylä Studies in Humanities 233. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN978-951-39-5869-5>.
- Warschauer, M. & R. G. Kern (toim.) 2000. *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verspoor, M., K. De Bot & W. Lowie (toim.) 2011. *A dynamic approach to second language development: methods and techniques*. Vol. 29. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

LIITE

Litterointikonventiot

(.)	tauko
(3)	tauon kesto sekunteina
[kotikaupungissa]	poistettu erisnimi
POroo	painotus / kova ääni versaalein
(täällä yks)	epäselvää puhetta
a:i	vokaalinpidennys

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. 113–129.

Marjo Savijärvi

Helsingfors universitet

Förstaspråket som resurs i ett språkbadsdaghem

This article examines how the first language is used as a resource in interaction that aims at second language learning. The data consist of videotaped interaction in an immersion kindergarten, in a group of fifteen children and two educators, during their first two years in immersion. The children speak Finnish as their first language. The educators speak Swedish in all situations but they understand Finnish. With the method of conversation analysis, the study analyses how the first language is used as an interactional resource both at the initial stages and during the second year. The results show that the use of first language enhances collaborative learning especially at the initial stages. Later, it functions as a means of participating in conversations, and showing understanding of Swedish. Furthermore, it creates a context for the first uses of Swedish, and functions as a means of initiating interaction.

Keywords: immersion education, conversation analysis, collaborative learning

Nyckelord: språkbad, samtalsanalys, kollaborativt lärande

1 Inledning

I denna artikel diskuterar jag förstaspråkets interaktionella funktioner i ett språkbadsdaghem. Analyserna belyser förstaspråkets roll som resurs i daghemmets vardagliga interaktion som syftar till inläring av andraspråket. Artikeln baserar sig på min doktorsavhandling (Savijärvi 2011) som undersökte hur en nybörjargrupp lär sig svenska i vardagliga situationer i en språkbadsgrupp som följer principerna hos det kanadensiska språkbadet (se t. ex. Bergroth & Björklund 2013). Materialet består av videofilmad interaktion som spelats in under de två första åren av språkbadet. Som metod använder jag samtalsanalys (Sacks 1992ab), som under 2000-talet alltmer har använts i forskning om andraspråksinläring (se t. ex. Hall, Hellermann & Pekarek Doehler 2011). De flesta undersökningarna med språkinläring i fokus har gjorts i skolkontext. Det material som denna undersökning baserar sig på representerar snarare vardaglig inläring, eftersom andraspråket lärs in utan formell undervisning, genom att inlärarna deltar i olika aktiviteter i daghemmet (se också Mård-Miettinen, Palojärvi & Palviainen i denna publikation).

Gruppen deltar i ett så kallat tidigt fullständigt språkbud som börjar på daghemsnivå och fortsätter i skolan. Kännetecknande för språkbudsmetoden är att språkbudsspråket är den lokala minoritetens språk, och barn som kommer till språkbud talar den lokala majoritetens språk som sitt förstaspråk. De har inga förkunskaper i språkbudsspråket. Målet med språkbud är inte att byta ut barnens starkare språk utan det nya språket introduceras i berikande syfte. Pedagogerna talar språkbudsspråket konsekvent, men de förstår barnens förstaspråk, och barnen kan delta i samtal på sitt förstaspråk. (Swain & Lapkin 1982; Laurén 1999: 22–25, 2006: 51; Mård 2002: 7–9.)

Språket som används i daghemmets vardag är ofta kontextbundet: man talar om sådant som händer här och nu. På det sättet liknar inläringsmiljön den som barnen tillägnar sig sitt förstaspråk i (Baker 2001: 361–364; Mård 2002: 22–27). Detta medför att barnen redan i början av språkbudet ofta kan förstå vad som förväntas av dem även om de inte kan analysera de språkliga uttrycken som pedagogerna använder på svenska (Vesterbacka 1991: 129–134; Björklund 1996: 52). Det samma gäller också andra liknande utbildningsprogram där barn lär sig språk genom att delta i interaktion: till exempel finska daghem med internationella barn (Kurhila 2006a) eller så kallade mottagningsklasser i Sverige (Cekaite 2007; Cekaite & Aronsson 2004; 2014). Det kanadensiska språkbudet skiljer sig dock betydligt från andra program, främst i och med att barnen har en likadan kulturell och språklig bakgrund. De har samma förstaspråk som utgör en gemensam resurs eftersom pedagogerna också förstår det.

Jag analyserar i denna artikel hurdana interaktionella funktioner användningen av förstaspråket har i autentiska situationer under de två första åren av språkbudet, i anknytning till både förståelse och produktion av andraspråket, och hurdana

möjligheter den fria användningen av förstaspråket skapar för inläringen av andraspråket. Samtidigt tecknar analyserna en bild av inlärningsprocessen: de belyser hur inläringen går till i ett språkbadsdaghem.

2 Material och metod

Jag samlade in materialet på 1990-talet genom att videofilma vardagsinteraktion i en språkbadsgrupp i huvudstadsregionen under barnens två första år i språkbad. Gruppen var en heldagsgrupp med 15 fyraåriga barn och två pedagoger. Barnen tillbringade 7–9 timmar dagligen, 10–11 månader om året i språkbad. Jag var i daghemmet en vecka om månaden under det första året, och en vecka varannan månad under det andra året, och videofilmade olika typer av aktiviteter som frukost, samling och fri lek. Sammanlagt har jag 40 timmar videoinspelat material, som jag har transkriberat enligt samtalsanalytiska principer (Jefferson 1983, se bilaga).¹ Terminen började i augusti, och den första insamlingsperioden ägde rum i september, efter att barnen hade varit ungefär en månad i språkbad.

Analysmetoden är etnometodologisk samtalsanalys (Sacks 1992ab; Sidnell & Stivers 2013) som under 2000-talet alltmer har tillämpats i studier av andraspråksinläring (se t. ex. Seedhouse 2005; Hall et al. 2011) och inläring av andra färdigheter (se t. ex. Melander & Sahlström 2010). Samtalsanalysen är en empirisk metod, som lyfter fram deltagarnas kompetenser och betraktar vad deltagarna gör med sina språkliga resurser, i stället för att fokusera på brister i inlärarspråket (Firth & Wagner 1997, 2007). Analyserna baserar sig på autentiskt material: videofilmad eller audioinspelad interaktion som inte har planerats på förhand utan som skulle äga rum också oberoende av forskningen.

Samtalsanalytisk forskning har lett till nya problemställningar och problematisering av existerande kategorier. Inom forskningen om andraspråksinläring har det uppstått nya sätt att uppfatta inläringen, speciellt vad gäller interaktionens roll i inlärningsprocessen (Lilja 2010, 2014; Melander & Sahlström 2010). De flesta undersökningarna har adapterat Laves och Wengers (1991) uppfattning om inläring som en kollaborativ process som är förankrad i situationen.

Den samtalsanalytiska forskningen baserar sig på en exakt analys av interaktionens temporala struktur: analysen tar hänsyn till hur de successiva talhandlingarna sammanhänger med varandra och hurdana sekvenser de utformar. Däremot brukar man inte ställa normativa frågor. Analysen går inte heller in i talarnas intentioner utan fokus är på hur deltagarna tolkar varandras yttranden. (Hakulinen

1 Med undantag av situationer som visade sig omöjliga att transkribera på grund av massiv överlappning.

1997.) Tolkningarna kommer alltid fram i interaktionen eftersom varje tur utgör en tolkning av de föregående turerna (Sacks 1992a: 379).

Språkbadet har varit föremål för noggrann forskning ända sedan de första grupperna började i Kanada på 1960-talet (Lambert & Tucker 1972). Forskningen har visat att språkbad är ett effektivt sätt att lära sig språk utan att förstaspråket eller resultat i andra skolämnen blir lidande (Lauren 1999). Forskningen fokuserade i början på inlärningsresultaten, men under 2000-talet har den interaktionella synvinkeln väckt växande intresse (Björklund, Mård & Savijärvi 2014). I Finland har Mård (2002) undersökt hur barn med olika personlighetsdrag använder andraspråket i interaktionella testsituationer, och Södergård (2002) har analyserat hur läraren uppmuntrar barnen att använda svenska i läroplaner i daghemmet. Samtalsanalysen har använts som metod i ett antal opublicerade avhandlingar och två doktorsavhandlingar. Den första doktorsavhandlingen har skrivits av Niemelä (2008), som analyserar interaktion kring temaundervisning på en sjätte klass i lågstadiet. Samtalsanalysen lämpar sig väl för forskning om språkbadsinteraktion, eftersom barnens tolkningar av lärarens turer kommer fram i interaktionen redan i början av språkbadet, i och med att de kan använda sitt förstaspråk. Samtidigt utgör språkbadsinteraktion ett intressant område för samtalsanalytisk forskning.

3 Förstaspråket i förståelsens tjänst

Jag inleder med att analysera hur finskan utgör en resurs för deltagarna för att förstå andraspråket. Enligt den samtalsanalytiska synen är förståelsen ingen individuell prestation utan något som samtalsdeltagarna uppnår tillsammans (Kurhila 2006). Talare kan och behöver inte förstå varandra helt, utan det är alltid i sista hand fråga om tolkningar om vad den andra har sagt (Schutz 1992 [1960]: 12; Hakulinen 1997). Om förståelsen inte bedöms som tillräcklig kan man stanna upp samtalet genom att initiera reparation (se Schegloff, Jefferson & Sacks 1977), till exempel genom att fråga *mitä 'vad'* (Haakana 2011). De flesta språken har konventionaliserade sätt att initiera reparation (Enfield et al. 2013). Det finns däremot inget språkligt element som alltid i alla situationer skulle visa att man har förstått, utan förståelse är någonting som konstrueras i situationen. Förståelsen är inbyggd i samtalet: för att kunna delta behöver man lyssna och förstå vad den andre har sagt. Nästa talare måste göra samma grammatiska operationer som den som har turen. Förståelsen är alltså en aktiv process som kommer fram när man samtalar. Metaspråkliga yttranden av typen *jag förstår* är relativt sällsynta, och de har andra funktioner än att visa förståelse i samtal. (Sacks 1992a: 378–379.)

3.1 Läraren förstår barnet

Eftersom pedagogerna förstår barnens förstaspråk, kan barnen göra sig förstådda även om de inte talar språkbadspråket. Dessutom kommunicerar pedagogerna med barnens föräldrar på barnens förstaspråk. Föräldrarna behöver inte kunna svenska för att placera sina barn i språkbad. I exemplet 1 ser vi hur ett av barnen berättar på finska om något som hon inte är nöjd med på daghemmet, och pedagogen lovar ta hand om saken. Samtalet börjar när ett annat barn, Lea, visar sin barbie docka för pedagogen (V).

Ex. 1, första året/september/fri lek²

- 01 Lea: mul on barbi. LEA VISAR SIN BARBIE FÖR V
jag har en barbie
- 02 V: nå du har en barbie me @lå:nga långa flät(-)@
- 03 Mallu: **mä en saa ikinä ottaa barbei mukaan.**
jag får aldrig ta med barbie dockor
- 04 V: men vi måst prāta me mamma
- 05 ja ska ↑säga åt mamma att du får nog ta hit.
- 06 jā.
- 07 (.)
- 08 V: vi ska prāta.
- 09 (.)
- 10 V: Vikke ska säga åt din mamma
- 11 Mallu: paitsi nukkeja saan.
utan dockor dom får jag
- 12 V: jā. (.) men du får nog också ta barbie om du vill.

Lea berättar på finska att hon har en barbie docka, och visar samtidigt sin barbie för pedagogen (r. 1). Pedagogens kommenterar och utvidgar med en beskrivning av dockan (r. 2). Mallu deltar i samtalet. Hon berättar att hon inte får ta barbie dockor med sig (r. 3). Verbfrasen *en saa ikinä* '(jag) får aldrig', antyder att hon skulle vilja ta dem även om hon inte får det. Det är också pedagogens tolkning: hon lovar tala om saken med Mallus mamma (r. 4, 5, 8, 10). Mallus nästa tur på rad 11, 'utan dockor dom får jag', är snarare en fortsättning på hennes egen tur på rad 3 än en respons på pedagogens föregående turer. Det ser alltså inte ut som om hon skulle förstå vad pedagogen säger. Det viktiga är dock att pedagogen förstår vad barnet har sagt. Hon får veta något som är viktigt för barnet och har möjlighet att ta hand om saken. Lea, som har barbie dockan med sig, kunde eventuellt göra sig förstådd även icke-språkligt, genom att visa dockan. För

2 Exemplet är videoinspelat under första året, i september, och barnen är engagerade i fri lek. Den första insamlingsperioden (i september) ägde rum när barnen hade tillbringat ungefär en månad i språkbadet. I transkriptionen anger jag barnen med täcknamn och lärarna med första bokstaven av täcknamnet. Turerna som fokuseras i analysen har försetts med fetstil.

Mallu är en språklig formulering nödvändig eftersom hon berättar om något som hon inte har med sig på daghemmet.

3.2 Barnen förstår varandra

Barn som kommer till språkbud har redan lärt sig grunderna till sitt förstaspråk. De behärskar grundstrukturerna och pragmatiken – de vet hur man svarar på en fråga, och de kan konstruera svar. De kan inleda samtal, bygga på varandras yttranden och diskutera saker som inte händer här och nu. Genom att delta i samtal som barnen inleder på sitt förstaspråk kan pedagogerna föra in svenskan i språkligt konstruerade verkligheter. Eftersom barnen har likadan språklig bakgrund och är i samma ålder (alla är födda samma år), har de också mera resurser för kollaborativt lärande.

Följande exempel (2–4) belyser hurdana former det kollaborativa lärandet tar sig i språkbudets vardag under de första månaderna. I exempel 2 och 3 ser vi hur barnen associerar sig med varandra: de talar med varandra om pedagogen och om andraspråket. Exemplet 3 och 4 belyser vidare ett fenomen som är typiskt för den första insamlingsperioden: barnen tolkar svenska ord som fonetiskt liknande finska ord. Exempel 2 har spelats in under samlingen. Pedagogen (V) har en leksaksspindel i handen och hon talar för barnen med hjälp av spindeln. Den interaktionella agendan är förmodligen att få barnen att sjunga *Imse vimse spindel* som är en vanlig barnsång både på finska och på svenska.³ Enligt språkbudsmetoden håller pedagogen sig till språkbudsspråket. Det är alltså inte möjligt att verbalt förklara att det är fråga just om spindel-sången men en leksaksspindel antyder detta icke-verbalt. I denna situation reagerar barnen dock snarast på pedagogens agerande: de samtalar om vem som talar på riktigt.

Ex. 2, första året/september/samling

BARNEN SITTER I HALVCIRKEL MITTEMOT V SOM HAR EN SPINDEL I HANDEN

01 V: spindel sku du villa höra när vi sjunger en sång för dej.

02 V: @Jo. (.) kan ni <sjunga>

03 (.) ((sjunger)) ↑trallalaalaa@
((5 rader borttagna))

09 Elli: **se on se täti oikeesti.** *ELLI VÄNDER SIG MOT DE ANDRA BARNEN*
det är dendär tanten på riktigt

10 Elli: **se on se täti oikeesti vai mitä (Ulla)**
det är dendär tanten på riktigt eller hur

3 Även om finska och svenska är strukturellt olika språk har vi dock en gemensam kulturell bakgrund. Då barnen lär sig sjunga barnsånger som de redan känner på sitt förstaspråk behöver de bara lära sig nya ord (Weber och Tardiff 1991).

- 11 Meri: **£mut se esittää hämähäkki£**
men hon låtsas vara spindel

Pedagogen simulerar ett fråga–svar yttrandepar med hjälp av leksaksspindeln, och kan därmed både inleda och komplettera handlingen (r. 1–2). Barnen sitter och tittar på. Elli fäster uppmärksamhet vid talaren (r. 9, 10). Meri fortsätter med en förklaring (r. 11). Hon formulerar sin tur som en fortsättning på vad Elli har sagt, och resultatet blir en samkonstruktion (se Bockgård 2004). Barnen konstruerar tillsammans en tolkning av situationen på sitt förstaspråk. De hänvisar till pedagogen med nominalfrasen *se tåti* 'den (där) tanten', vilket indikerar att pedagogen inte hör till mottagarna; nominalfrasen *se + NP* används när mottagaren inte är närvarande (Seppänen 1998: 110).

I exempel 3 leder det finskspråkiga samtalet till ett gemensamt metaspråkligt resonemang som förefaller relativt avancerat för fyraåringar. Samtalet börjar när pedagogen serverar pålägg, och samtidigt säger substantivet *korv* på svenska (r. 1). Jussi upprepar ordet, och det leder till en diskussion om betydelsen och den fonetiska formen av ordet.⁴

Ex. 3, första året/september/frukost

- 01 V: **korv aha dehär e korv**
 02 Jussi: **£korp(h)e£** *JUSSI TITTAR PÅ AKU SOM SITTER BREDVID HONOM*
 03 V: *vassågod (.) jå (.) k(h)orv.*
 04 Ulla: **sehån on makkaraa.**
det är ju korv
 05 V: *mm; (0.5) just de. de e [korv.*
 06 Jussi: **[tää on makkaraa eikä korppua**
det är korv och inte skorpa
 07 Ulla: **£ne ei ymmärrä mikä toi on.£**
de förstår inte vad det är
 08 Ulla: **se on tätä ↑makkaraa samaa [ma(-)**
det är det där korvet samma [ko(-)
 09 V: *[m:de e just korv.]*
 10 Meri: **[kylähän aikuisen] pitäis käsittää et tää on hhh se on**
en vuxen borde ju förstå att det är
 11 **makkalaa eikä kolppua**
korv och inte skorpa
 12 V: *in [t*
 13 Meri: **[↑korv kuulostaa [ihan < korpulta.>**]
korv låter precis som skorpa
 14 V: *[int skorpa utan <↑korv.>.]*

4 Exemplet presenteras i sin helhet i Savijärvi 2013.

Jussi inleder med att upprepa ordet *korv* (r. 2) och korrigerar sedan pedagogen (r. 6). Han associerar ordet *korv* med det fonetiskt liknande finska ordet *korppu* 'skorpa'. Ulla fäster avseende vid referenten, korven som finns på bordet (r. 4). Partikeln *-hän* 'ju' betecknar saken som något som de närvarande redan vet (ISK §830). Vidare påstår Ulla att det är fråga om samma korv, även om den kallas något annat. Meri konkluderar med att förklara orsaken till missförståndet: det svenska ordet *korv* låter som det finska ordet *korppu*. Barnen ifrågasätter pedagogens kompetens och presenterar samtidigt sig själva som experter. Eftersom barnen har samma förstaspråk och samtalet förs på finska, har alla likadana möjligheter att delta. Ytterligare har de möjlighet att delta på sina individuella sätt. Även om de har likadan språklig bakgrund har de dock olika språkliga färdigheter och olika sätt att lära sig språket. Undersökningar om inläringen av finska som förstaspråk har visat att barn har individuella sätt och ett individuellt tempo att lära sig (Toivainen 1999: 130; Laalo 2011: 31–32). Det finns också stora individuella skillnader i hur barn lär sig sitt andra språk i språkbad (se Mård 2002). I mitt longitudinella material visar det sig att Jussi har en vana att upprepa svenska yttranden, medan Meri är ett språkligt medvetet barn som gör konkluderande kommentarer (se Savijärvi 2011: 224–227). Det gemensamma förstaspråket ger barnen resurser att bidra till den kollaborativa inlärningsprocessen på sina individuella sätt, och också engagera sig i varandras sätt att lära sig.

I exempel 3 var samtalsämnet bundet till situationen: det var tal om korven som fanns på bordet. I exempel 4 ser vi hur barnen och pedagogen samtalar om sådant som inte händer här och nu. Precis som exempel 3 är också detta utdrag inspelat under den första insamlingsperioden. Jag fokuserar på barnens turer på raderna 16, 44 och 48. Dessa turer är konstruerade som responser på pedagogens svenskspråkiga turer och visar förståelse på så sätt.

Ex. 4, första året/september/frukost

- 01 Jussi: Robin asuu robinluolassa eikös niin.
Robin bor i en robin-grotta int sant
- 02 V: bor han. (.) i en grotta.
((Barnen äter, Aku dricker te))
- 05 Aku: ↑ei Robin oo mikää rotta.
inte är Robin någon råtta
((9 rader borttagna, samtal om att Robin är Batmans vän))
- 14 Ulla: Hll:ret on rottia.
möss är råttor
- 15 V: mm nä:? (0.2) en råtta e en råtta å en mus e en mus.
- 16 Meri: lotta on lotta ja hiili on hiili.
- 17 Aku: mä oon nähny oikeen hiiren.
ja har sett en riktig mus

- 18 V: hadu?
- 19 Jussi: mä oon nähny oikeen rotan ni se puri mua
jag har sett en riktig råttta så den bet mig
- 20 ni Al (.) Al (.) Al (.) Al
så aj aj aj aj
- ((12 rader borttagna. Jussi berättar på nytt om råttan som bet honom)))
- 33 Ulla: ei ni- ei niil o hampaita.
int har de några tänder
- 34 (1.0)
- 35 Jussi: o:mpas myrkkyhampaat.
visst har de gifttänder
- 36 Ulla: **kuules rot*ij* ei o kuules h*amp*aita**
hördu råttorna har inga tänder
- 37 V: **jo: de har di nog. (0.3) di har tänder här**
- 38 **framme så här** (--[--]) V SÄTTER FINGRARNÄ FRAMFÖR MUNNEN
- 39 Jussi: [(mutta)
men
- 40 V: men **di** kan int (.) **di** [kan (.) **di** har ingen gift]
- 41 Jussi: [ainaki myrkyllisiä ne on]
åtminstone är de giftiga
- 42 V: **ne:.**
- 43 (1.0)
- 44 Jussi: **o[n ne] myrkyllisiä.**
(visst) är de giftiga
- 45 V: [di har (-)]
- 46 V: **ne: rättor har ingen gift Jussi.**
- 47 (0.5)
- 48 Aku: **mut niist voi saada tauteja.**
men man kan få sjukdomar av dem

Jussi inleder med att berätta om Robin som bor i en Robin-grotta (r. 1). Pedagogens deltar och anger det motsvarande substantivet på svenska: *en grotta* (r. 2). Aku tolkar ordet som det fonetiskt liknande finska ordet *rotta* 'råtta' och korrigerar pedagogen. Samtalsämnet byts från Robin och Batman till möss och rättor på grund av fonetisk likhet mellan de finska och svenska orden (*grotta* och *rotta* 'råtta'), något som är typiskt just för den första insamlingsperioden. Det som följer är däremot inte typiskt i början av språkbudet: barnen och pedagogen samtalar om sådant som inte är närvarande, och barnen tycks ändå förstå. Meri översätter pedagogens tur till finska (r. 16), Jussi formulerar sin tur som en nekande respons på pedagogens tur (r. 44) och Aku fortsätter pedagogens tur med ett yttrande som presenterar en avvikande åsikt till det som pedagogen har sagt (r. 48). Turerna är formulerade som responser på pedagogens svenskspråkiga turer. Meri ger en ordagrann översättning av pedagogens tur, medan Jussi (r. 44) och Aku (r. 48) använder ett pronomen i 3:e person plural (*ne* 'de' / *niist* 'av dem'), som hänvisar till samma entitet som pronomenet *di* och substantivet *rättor* i pedagogens turer (r. 37, 40, 46).

Också pedagogens turer är responsiva: de är formulerade som responser på barnens finskspråkiga turer, och det är det som möjliggör förståelsen. Pedagogens tur på rad 15 är en respons på Ullas tur (r. 14), i vilken både *möss* och *råttor* uttrycktes på finska. Pedagogens tur kan tolkas som en nekande respons på grund av pragmatiken. Ullas tur är innehållsmässigt kontroversiell, eftersom möss inte är råttor. Substantivet *råtta* är också fonetiskt identiskt på båda språken, vilket underlättar förståelsen. Jussis tur *on ne myrkyllisiä* 'visst är de giftiga' (r. 44) är en respons på lärarens nekande partikel (r. 42) som för sin del är en respons på hans egen tur *ainaki myrkyllisiä ne on* 'de är åtminstone giftiga'.⁵ Akus tur *mut niist voi saada tauteja* 'men man kan få sjukdomar av dem' (r. 48) utgör en respons på pedagogens tur (r. 46) som är en nekande respons på Jussis tur om att råttor är giftiga. De finska turerna utgör alltså en kontext som gör pedagogens svenskspråkiga turer begripliga även i början av språkbadet.

4 Förstaspråket i produktionens tjänst

I det följande analyserar jag hurdana resurser användningen av förstaspråket utgör för produktionen, och hurdana funktioner bruket av förstaspråket har i senare stadier av andraspråksinläringen. Även om barnen lärt sig mera svenska förblir finskan en viktig resurs också under andra året. Möjligheten att använda förstaspråket ger barnen ökade möjligheter att delta. Slotte-Lüttge (2005) har i sin undersökning om interaktion i en svenskspråkig skola observerat att en enspråkig norm kan leda till begränsat deltagande. Elever med bristande kunskaper i svenska tenderar att svara enligt vad de kan säga på svenska och inte enligt vad de innehållsmässigt hade önskat säga (2005: 125–128). Vidare utgör förstaspråket också en resurs för deltagande på svenska. Under de första månaderna i språkbadet utgör förstaspråket en ram för de första förekomsterna av svenska i barnens talproduktion eftersom de svenska orden ofta kopplas in i finska yttranden (se också Björklund 1996: 51–56).

4.1 Barnet berättar om egna upplevelser

I exempel 5 ser vi hur barnet deltar i samtalet på finska på ett sätt som visar förståelse och därmed också aktiv användning av de föregående turerna. Utdraget är inspelat i samlingen under andra året. Barnen använder mera svenska och många svarar på

5 Denna tur är också responsiv, på antingen pedagogens svenskspråkiga tur eller på Ullas tur på finska (r. 36). Det senare är mera sannolikt eftersom Ullas tur är riktad till Jussi, och eftersom Jussis tur överlappar med pedagogens föregående tur, vilket indikerar att turen inte är formulerad som en respons på just den.

- 03 (barn): **mullaki on lite?**,
jag har också lite
- 04 (barn): **¶tytöt otti lite.**
flickorna tog lite
- 05 Jussi: **kajikki otti (.) lite mutta mä otin mycke.**
alla tog lite men jag tog mycke

Barnen återanvänder de svenska kvantitativa pronomina *mycke* och *lite* som pedagogen har använt i sin fråga. De tar in svenska ord men använder finska för att visa hur orden ska tolkas i samtalet; de berättar på finska på vilket sätt begreppen är relevanta för dem själva i den här situationen.

I exempel 7 ser vi hur barnet återanvänder längre uttryck på svenska. Exemplet har spelats in under andra året. Anu och Ulla bakar pepparkakor, och Ullas deg fastnar på bordet. Pedagogen hjälper henne: hon sätter till mera mjöl och kavlar och förklarar också språkligt hur man ska göra så att degen inte fastnar (r. 1–6). Efter en stund möter Anu samma problem (r. 8). Hon använder samma språkliga beskrivningar som pedagogen har använt. Sedan kommenterar hon sin egen situation, och byter då till finska.

Ex. 7, andra året/december/pepparkakor

- 01 V: nä men de- >du behöver int (ta ihop den)< *V VISAR FÖR ULLA HUR MAN*
02 >men du kan kavla< *KAVLAR*
- 03 nåja sidu >de sitter faktist (.) lite fast
- 04 du måst ha lite mjöl under också< (0.5) *V SÄTTER MJÖL UNDER DEGEN*
- 05 annars kommer de att fastna
- 06 du får int bort .de(-).
- 07 (1.0) *ANU SÄTTER MJÖL UNDER DEGEN*
(1 min. 4 sek. borttagen)
- 08 Anu: de saftnar
- 09 Anu: ja vill ta mjöl
- 10 (10.0) *ANU SÄTTER MJÖL OCH BÖRJAR BAKA PÅ NYTT*
- 11 Anu: nu saftnar de int alls (.) min.
- 12 (.) o- (.) **mün on aika helppoa kun mun ei saftna.**
jag har det ganska lätt när min int 'fastnar'

Även om Anu använder sitt andraspråk på sätt som visar att hon kan uttrycka sig väl på svenska, byter hon till finska när hon beskriver sin egen upplevelse (r. 12). Hon inleder med att återanvända och modifiera det som pedagogen har sagt (jfr Anward 2005; Linell 2005). Bytet till finska inleds med mikropausar. Den svenskspråkiga turen slutar med ett possessivt pronomen *min*, men byts till finskans *mün* 'min' efter två mikropausar samt ett avbrutet ord. Båda possessiva pronomen liknar fonetiskt varandra, och det ser nästan ut som om hon gled från svenskan till finskan. Hon byter dock tillbaka till svenska i

slutet av turen: hon använder verbet *fastna* (uttalat som *saftna*) som också läraren har använt, och som hon själv använder när hon först beskriver sina handlingar. Eftersom det är lika acceptabelt att använda båda språken, och turerna inte ens är riktade åt pedagogen, visar användningen av andraspråket att barnet vill använda det även om det inte är nödvändigt i interaktionen. I det sista analysavsnittet kommer jag nu att visa hur barnen inleder på finska men byter till svenska efter att pedagogen har deltagit i samtalet på svenska.

4.2 Barnet byter till svenska

Här visar jag hur deltagandet på förstaspråket leder till ökad deltagande på andraspråket. Under andra året händer det ofta att barnen inleder på finska men byter till svenska efter att pedagogen tagit del i samtalet. Heikkinen (1991: 58) har rapporterat om liknande sekvenser: barnet byter till svenska efter att pedagogen har gett nyckelorden på svenska. I följande exempel ser vi att det räcker med att delta – barnet byter till svenska men använder inte samma begrepp som pedagogen har "gett". Vidare händer det också att ett barns inledande replik på finska leder till att något annat barn fortsätter på svenska efter pedagogens bidrag. I exempel 8 konstaterar Ulla att hon behöver badkaret som står på bordet. Hon byter till svenska efter pedagogens tur, och efter det deltar också Anu, som sitter bredvid och bakar.

Ex. 8. andra året/december/pepparkakor

- 01 Ulla: **mun täytyis ottaa** (.) **tää amme.**
jag borde ta dethär badkaret
- 02 (1.0)
- 03 V: ja vet int vem som **har** den där,
- 04 du måst fråga vems **lek** de e. *ANU OCH LEA TITTAR PÅ ULLA*
- 05 (0.5)
- 06 Ulla: **de e Mallus** men var **e** hon.
- 07 Anu: **Mallus å Leas å ↑ min.**

Pedagogen ber Ulla fråga vems lek badkaret hör till (r. 3–4). Ulla svarar på frågan själv: hon vet att det är Mallus lek, men inte var Mallu befinner sig (r. 6). Anu som håller på att baka, deltar i samtalet genom att tillfoga ett annat barn, Lea, och sig själv som "ägare" av den ovannämnda leken som badkaret hör till. Ulla inleder samtalet på finska men byter till svenska efter att pedagogen har tagit del i det. Förstaspråket ger barnen utvidgade resurser att delta; de är inte begränsade till vad de kan säga på svenska utan de kan använda alla resurser som de har lärt sig.

5 Sammanfattning

Jag har analyserat förstaspråkets interaktionella funktioner i vardaglig interaktion i ett språkbadsdaghem och demonstrerat hurdana resurser användningen av förstaspråket ger barnen och pedagogerna under de två första åren. Förstaspråket utgör en gemensam resurs eftersom barnen har samma förstaspråk som pedagogerna också förstår. I början av språkbadet fungerar förstaspråket som ett medel att kommunicera. Barnen kan uttrycka sig språkligt från och med språkbadets början, och pedagogerna förstår vad barnen säger. Samtidigt får pedagogerna också veta hur barnen förstår deras svenskspråkiga turer. Med hjälp av det gemensamt förstådda förstaspråket kan deltagarna föra meningsfulla samtal från och med språkbadets början. Pedagogerna har då möjlighet att föra in svenskan i kontexter som är språkligt konstruerade. Barnens finskspråkiga turer utgör en språklig kontext som bidrar till att också pedagogens svenskspråkiga turer blir åtminstone delvis begripliga för barnen även i början av språkbadet.

Barnens gemensamma förstaspråk bidrar till kollaborativt lärande. I början av språkbadet bygger barnen på varandras turer när de samtalar. De bildar en grupp av finskspråkiga barn som ibland tar avstånd från den svenskspråkiga pedagogen genom att tala om pedagogen och om andraspråket, svenska, på sitt förstaspråk. Förstaspråket ger dem resurser att delta i interaktionen på sina individuella sätt och engagera sig i varandras sätt att lära sig språket. Förstaspråket förblir en viktig resurs också under andra året; barnens deltagande begränsas inte till vad de kan säga på svenska utan de kan delta i interaktionen med alla språkliga resurser som de har.

Under de första månaderna i språkbadet tycks barnen lyssna på pedagogens svenskspråkiga turer "på finska". De upprepar ord som fonetiskt liknar finska ord, och tolkar orden som de låter på finska. Även om finskan och svenskan är strukturellt olika, finns det likheter i det talade språket just mellan finskan och finlandssvenskan (se Wide & Lyngfelt 2009). Likheterna befrämjar förståelsen i inlärningsens initiala faser men kan också leda till missförstånd (jfr Kaivapalu 2005). Förstaspråket utgör också en bas för användningen av svenskan. Under de första månaderna återanvänder barnen svenska ord som de kopplar in i finska yttranden. I utbildningsprogram där barnen inte kan använda förstaspråket som resurs blir återanvändningen det enda sättet att delta verbalt under de första månaderna (se Cekaite & Aronsson 2004). För språkbadsbarnen är det inte nödvändigt att återanvända svenska ord men de gör det ändå – förmodligen eftersom återanvändningen är en konstitutiv del av interaktionen (se Anward 2005; Linell 2005).

Också under det andra året förblir förstaspråket en viktig resurs som barnen använder till exempel när de berättar om egna upplevelser. Under andra året leder pedagogens deltagande ofta till att åtminstone en del av barnen byter till svenska även

om de inleder interaktionen på finska. Möjligheten att delta på förstaspråket ger alltså utökade resurser att delta också på andraspråket.

Källor

- Anward, J. 2005. Lexeme recycled. How categories emerge from interaction. *Logos and Language*, 2, 1–38.
- Artigal, J. 1991. *The Catalan immersion program. A European point of view*. Översatt av J. Hall. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Baker, C. 2001. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bergroth, M. & S. Björklund 2013. Kielikylpyohjelman tutkimustuloksia Suomessa. I L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (red.) *Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 91–114.
- Björklund, S. 1996. *Lexikala drag och kontextualisering i språkbadslevers andraspråk*. Acta Wasaensia 46, Språkvetenskap 8. Vasa: Vasa universitet.
- Björklund, S., K. Mård & M. Savijärvi 2014. Swedish immersion in the early years in Finland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17, 197–214.
- Bockgård, G. 2004. *Syntax som social resurs. En studie av samkonstruktionssekvensers form och funktion i svenska samtal*. Uppsala Universitet.
- Cekaite, A. 2007. A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. *The Modern Language Journal*, 91, 45–62.
- Cekaite, A. & K. Aronsson 2004. Repetition and joking in children's second language conversations: playful recyclings in an immersion classroom. *Discourse Studies*, 6, 373–392.
- Cekaite, A. & K. Aronsson 2014. Language play, peer group improvisations, and L2 learning. I A. Cekaite, S. Blum-Kulka, V. Gröver & E. Teubal (red.) *Children's peer talk: learning from each other*. Cambridge: Cambridge University Press, 91–114.
- Firth, A. & J. Wagner 2007. Second/Foreign language learning as a social accomplishment: elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91, 800–819.
- Haakana, M. 2011. Mitä ja muut avoimet korjausaloitteet. *Virittäjä 1/2011*, 36–67.
- Hall, J., Hellermann, J. & S. Pekarek Doehler (red.) 2011. *L2 Interactional competence and development*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hakulinen, A. 1997. Vuorottelujäsennys. I: L. Tainio (red.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 91–114.
- ISK = Hakulinen, A., Viikuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. & I. Alho 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Jefferson, G. 1983. *Issues in the transcription of naturally-occurring talk: caricature versus capturing pronunciation particulars*. Tilburg University: Tilburg papers in language and literature.
- Kaivapalu, A. 2005. *Lähdekieli kielenoppimisen apuna*. Jyväskylä Studies in Humanities 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2391-6>.
- Kurhila, S. 2006a. Kenen suomi on oikeaa? Lasten korjauksista monietnisisissä päiväkotiryhmissä. I S. Kurhila & A. Mäntynen (red.) *Tunnetta mukana. Kirjoituksia Jyrki Kalliokosken 50-vuotispäivän kunniaksi*. Kieli 17. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos, 30–54.
- Kurhila, S. 2006b. *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lambert, W. & R. Tucker 1972. *Bilingual education of children: the St. Lambert experiment*. Massachusetts: Newbury House Publishers.

- Laurén, C. 1999. *Språkbåd: forskning och praktik*. Vasa: Vasa Universitet.
- Laurén, C. 2006. *Tidig inläring av flera språk. Teori och praktik*. Vasa: Vasa Universitet.
- Laalo, K. 2011. *Lapsen varhaiskielioppi ja miniparadigmat*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lave, J. & E. Wenger 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lilja, N. 2010. *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä Studies in Humanities 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lilja, N. 2014. Partial repetitions as other-initiations of repair in second language talk: re-establishing understanding and doing learning. *Journal of Pragmatics*, 71, 98–116.
- Linell, P. 2005. En dialogisk grammatik? I: J. Anward & B. Nordberg (red.) *Samtal och grammatik. Studier i svenskt samtalspråk*. Lund: Studentlitteratur, 231–328.
- Melander, H. & F. Sahlström 2010. *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber.
- Mård, K. 2002. *Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå*. Acta Wasaensia 100. Språkvetskap 21. Vasa universitet.
- Niemelä, N. 2008. *Interaktion i helklass under ett tema i språkbåd*. Acta Wasaensia 194. Språkvetskap 39. Vasa: Vasa universitet.
- Sacks, H. 1992a och b. *Lectures on conversation*. G. Jefferson (red.) Cambridge: Blackwell Publishers.
- Sacks, H., E. Schegloff & G. Jefferson 1974. A simplest systematic of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Savijärvi, M. 2011. *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpyväkodin arkitilanteissa*. Institutionen för finska, finsk-ugriska och nordiska språk och litteratur. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7309-0>.
- Savijärvi, M. 2013. Miten lapset oppivat kielikylpykieltä päiväkodin arkitilanteissa. I L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (red.) *Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 115–142.
- Schegloff, E., G. Jefferson & H. Sacks 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361–382.
- Schutz, A. 1990 [1962]. *Collected papers, Vol. I*. Dordrecht: Kluwer academic publishers.
- Seedhouse, P. 2005. Conversation analysis and language learning. *Language Teaching*, 38, 165–187.
- Seppänen, E. 1998. *Läsnaölon pronominit. Tämä, tuo, se ja hän viittaamassa keskustelun osallistajaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Sidnell, J. & T. Stivers (red.) 2013. *Handbook of conversation analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Slotte-Lüttge, A. 2005. *Ja vet int va de heter på svenska. Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Swain, M. & S. Lapkin 1982. *Evaluating bilingual education: a Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Södergård, M. 2002. *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Acta Wasaensia 98. Språkvetskap 20. Vasa universitet.
- Toivainen, J. 1999. Äidinkielen omaksuminen. I K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (red.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 129–155.
- Vesterbacka, S. 1991. *Elever i språkbådskola: social bakgrund och tidig språkutveckling*. Vasa: Vasa universitet.
- Weber, S. & C. Tardif 1991. Culture and meaning in French immersion kindergarten. I L. Malavé & G. Duquette (red.) *Language, culture and cognition. A collection of studies in first and second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 93–109.
- Wide, C. & B. Lyngfelt (red.) 2009. *Konstruktioner i finlandssvensk syntax. Skriftspråk, samtal och dialekter*. Helsingfors: Svenska Litteratursällskapet i Finland.

BILAGA

Transkriptionstecken

[]	överlappande tal
(.)	mikropaus
(0.5)	en paus mätt i tiondels sek.
korv	betonad stavelse
°lite°	lägre röststyrka än i omgivande tal
LITE	högre röststyrka
↑	högre ton
↓	lägre ton
>kiva<	snabbare än omgivande tal
<vi vill int>	långsammare än omgivande tal
ro::ligt	förlängnign
@lång@	förändrad röstkvalitet
£korv£	skratt i rösten
haha	skratt
.	fallande ton
?	stigande ton
.h	inandning
STIGER UPP	icke-språklig handling
(-)	otydlig tal
(())	transkriberarens kommentar

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. 130–150.

Karita Mård-Miettinen¹, Anu Palojärvi² & Åsa Palviainen²

Vaasan yliopisto¹, Jyväskylän yliopisto²

Kaksikielisen pedagogiikan toteuttaminen päiväkodissa

The current study presents a project in which a pre-school teacher in Finland worked bilingually in Finnish and in Swedish with a class of Finnish-speaking children. The data consist of video-recorded observations of the teacher interacting with the children and interviews where she reflected on her bilingual practices. The analysis shows that the bilingual practices relied on code-switching with pre-planned principles for language use and allocation. An important principle in the teacher's language practices was the equal use of the two languages and the avoidance of direct translation between them. Moreover, the teacher used the two languages for different purposes. She used Finnish to give complex and important instructions and to initiate discussion. Swedish was used when giving shorter instructions and in routines, to talk about concrete and observable objects and to engage children in activities. The teacher also employed scaffolding strategies to help the children understand their second language.

Keywords: bilingual education, preschool, code-switching, teacher strategies

Asiasanat: kaksikielinen opetus, varhaiskasvatus, koodinvaihto, opettajan strategiat

1 Johdanto

Virallisesti kaksikielisessä Suomessa on rinnakkaiset päivähoito- ja koulujärjestelmät, joissa opetuskielenä käytetään joko suomea tai ruotsia. Kielikylpy on ollut tähän asti ainoa vakiintunut päivähoito- tai koulumuoto, jossa opetusta annetaan molemmilla kielillä siten, että osa opetuksesta on suomeksi ja osa ruotsiksi. Kielikylvyssä opetus perustuu periaatteeseen yksi henkilö – yksi kieli. Kielikylpyopetus on yksikielistä ja eri opettajat opettavat suomeksi ja ruotsiksi, vaikkakin oppilaat käyttävät molempia kieliiän. (Ks. esim. Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007.) Tässä artikkelissa tarkastellaan päiväkotiryhmää, jossa 2–6-vuotiaat suomenkieliset lapset osallistuvat päiväkotitoimintaan, jossa lastentarhanopettaja puhuu lapsille sekä suomea että ruotsia. Artikkelimme tavoitteena on selvittää miten tällaista kaksikielistä pedagogiikkaa käytännössä toteutetaan. Tavoitteenamme on sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajärvi 2013) keinoin tunnistaa periaatteita, joihin lastentarhanopettajan kahden kielen käyttö ja kielen vaihtaminen perustuvat. Kuvaamme artikkelissa näitä periaatteita ja tarkastelemme niitä suhteessa Garcían (2009) kaksikielisen opetuksen ja sen piirteiden jaotteluun (ks. luku 2) sekä aiempiin päiväkotitason kielikasvatusta käsitteleviin suomalaistutkimuksiin.

2 Kaksikieliset järjestelyt, strategiat ja opetusohjelmat

Kaksikielisyydellä on Suomessa pitkä historia ja maan kaksikielisyys näkyy vahvasti myös lainsäädännön tasolla. Kaksikielisyys ulottuu Suomessa myös yksilötasolle, sillä monet lapset ovat kasvaneet tai kasvavat perheissä, joissa käytetään suomea ja ruotsia tai muita kieliä. Tästä huolimatta suomalainen päivähoito- ja koulutarjonta on pääosin joko suomen- tai ruotsinkielistä ja henkilökunta käyttää lasten kanssa vain yhtä kieltä. Vaikka lapset ja kasvattajat olisivat kaksi- tai monikielisiä, on toiminta yksikielistä. Viime vuosina Suomessa on keskusteltu vilkkaasti kaksikielisten koulujen perustamisesta, mutta niitä vastustetaan muun muassa siksi, että niiden pelätään johtavan vähemmistöasemassa olevan ruotsin kielen käytön vähenemiseen ja kielenvaihtoon (Boyd & Palviainen 2015).

Suomenkielisille lapsille kielikylpy on vakiintunut päivähoito- ja koulumuoto, jonka tavoitteena on toiminnallisen kaksi- tai monikielisyyden saavuttaminen. Kielikylpyohjelmassa annetaan päiväkodissa kaikki ja vielä koulussakin suuri osa opetuksesta ruotsiksi. Osa opetuksesta annetaan suomeksi siten, että suomenkielisen opetuksen osuus lisääntyy asteittain, ja kumpaakin kieltä käytetään opetuskielenä perusopetuksen viimeisillä luokilla yhtä paljon (ks. esim. Björklund ym. 2007). Kielikylvyssä opettajat käyttävät vain yhtä kieltä puhuessaan lapsille. Kielikylvyn lisäksi Suomessa tarjotaan

vieraskielistä varhaiskasvatusta ja kouluopetusta lähinnä englanniksi, mutta jonkin verran myös muilla kielillä (esim. saksaksi, ranskaksi ja venäjäksi). Tällaisessa toiminnassa sama opettaja käyttää tyypillisesti sekä vierasta kieltä että lasten omaa kieltä (suomea tai ruotsia), mutta vuonna 2011 tehty kartoitus osoitti, että vieraskielinen toiminta on toteutustavoiltaan suhteellisen hajanaista. (Ks. esim. Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012: 8–9, 24.) Näiden lisäksi kansallisten vähemmistökielten puhujille (saamenkieliset, romanit ja viittomakieliset) on tarjolla varhaiskasvatusta joko kokonaan tai osittain heidän omalla kielellään (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 39–41). Varhaiskasvatuksessa tuetaan myös maahanmuuttajataustaisten lasten suomen tai ruotsin oppimista toisena kielenä sekä yhdessä vanhempien kanssa lapsen oman äidinkielen kehitystä (esim. Halme 2011).

Suomen tämänhetkinen päivähoido- ja koulujärjestelmä, kuten sen puitteissa toteutettava kielikylpykin, pohjautuvat siis sellaiseen kaksikielisyyskasvatukseen, jossa kielet pidetään erillään kummankin kielen oppimisen optimoimiseksi. García (2009: 309) käyttää tästä käytännöstä nimitystä *teaching monolingually for bilingualism*. Kielten pitäminen erillään ei kuitenkaan ole ainoa kaksikielisyyskasvatuksen menetelmä. Yksi tapa hahmottaa kaksikielisyyskasvatuksen menetelmiä opetuskontekstissa on käyttää Garcíaan kolmijakoa (2009): tiukka erottelu, joustava vähentäminen ja joustava moninaisuus (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Kaksikielisen opetuksen toteuttamismuodot Garcíaa (2009: 310) mukailleen.

Kaksi-kielinen järjestely	Tiukka erottelu	Joustava vähentäminen	Joustava moninaisuus
Kaksi-kielinen strategia	Erottelun peruste: • Aika • Henkilö • Paikka • Aihe/oppiaine	Satunnainen koodinvaihto	Vastuullinen koodinvaihto Kielten rinnakkainen käyttö Kielten limittäinen käyttö (e. <i>translanguaging</i>)
Kaksikielinen opetus-tapa	Kielikylvetyt	Vähenevä	Moninaisuus
Teoreettinen kehys	Additiivinen/rekursiivinen	Subtraktiivinen	Dynaaminen
Ohjelma	Kielen säilyttäminen Kielen revitalisointi Kielikylpy	Sulauttaminen, ylimeno	Kaksisuuntainen kielikylpy Vieraskielinen opetus, CLIL (Content and Language Integrated Learning) Moninainen monikielisyys

Tiukalle erottelulle (e. *strict separation*) on tyypillistä, että kielet erotellaan sitomalla ne tiettyyn henkilöön (opettaja), ajankohtaan (esim. aamupäivällä yhtä kieltä ja iltapäivällä toista), paikkaan (esim. koulussa yhtä kieltä ja kerhossa toista kieltä) tai oppiaineeseen tai toimintaan (esim. matematiikka yhdellä kielellä ja biologia toisella tai aamupiiri yhdellä kielellä ja askartelutuokio toisella). Tätä kaksikielisyyskasvatuksen menetelmää on tutkittu paljon niin perhe- kuin koulutasolla, ja sitä pidetään yleisesti hyvänä menetelmänä kaksikielisyuden saavuttamiseksi (ks. esim. Baker 2011). Sitä käytetään yleisesti myös suomalaisissa päiväkodeissa ja kouluissa. Kielten tiukan erottelun tarkoituksena on tukea kielen kehitystä, kielellistä identiteettiä ja kykyä erottaa kielet toisistaan. Esimerkiksi vahvasti suomenkielisessä ympäristössä asuvalle suomea ja ruotsia käyttävälle kaksikieliselle lapselle ruotsinkielinen päiväkotikieli on tärkeä paikka hänen ruotsin kielen- ja identiteettinsä kehittymiselle, koska muut paikat lapsen elinympäristössä tukevat suomen kielen kehitystä. Kielikylvyssä taas enemmistökielinen lapsi saa koulussa äidinkielen rinnalle uuden kielen, jota hän käyttää joidenkin kouluaineiden oppimiseen ja vuorovaikutukseen toisten kanssa. Viime vuosina kielten tiukkaa erottelua on kuitenkin kritisoitu, ja kielikylpytutkijatkin ovat peräänkuuluttaneet kielikylpypedagogiikan kehittämistä kohti suunnitelmallista kielten välistä yhteistoimintaa sen sijaan, että kielet pidetään täysin erillään (Cummins 2014; Swain & Lapkin 2013).

Joustavaan vähentämiseen (e. *flexible convergent*) perustuvassa kaksikielisessä opetuksessa puolestaan toinen kielistä (esim. maahanmuuttajan oma äidinkieli) on alistetussa suhteessa toiseen kieleen (enemmistökieli), jolloin kaksikielistä opetusta käytetään vain (tilapäisenä) välineenä hallitsevan enemmistökielen täydellisen taidon saavuttamisessa, kuten tehdään esimerkiksi USA:ssa tarjottavissa siirtymäohjelmissa (e. *transitional bilingual education*) (García 2009: 296–296). Pitkän tähtäimen tavoitteena näissä ohjelmissa on sulauttaa vähemmistökielen puhuja enemmistökielen käyttäjäksi. **Joustava moninaisuus** (e. *flexible multiple*) taas tarkoittaa sitä, että kaksikielinen toimintatapa on sekä opetuksen väline että sen tavoite. Tällaisessa opetuksessa tavoitteena on dynaamisen kaksikielisyuden kehittyminen, jossa kieliä käytetään joustavasti kommunikaation välineenä. Suomessa tarjottava vieraskielinen opetus (e. *Content and Language Integrated Learning, CLIL*) on esimerkki joustavasta kaksikielisestä opetuksesta: yhtäältä tässä opetuksessa vierasta kieltä ja oppilaiden äidinkieltä ei erotella toisistaan kuten kielikylvyssä, ja toisaalta vieras kieli omaksutaan kielikylvyn tapaan äidinkielen rinnalle oppimisen ja kommunikoinnin kieleksi. Useat tutkijat (esim. Creese & Blackledge 2010) pitävät joustavaa moninaisuutta aidon kaksikielisen pedagogiikan (e. *truly bilingual pedagogy*) ilmentymänä. Toiset (esim. Weber 2014: 7) taas varoittavat romanti-soimasta joustavaa moninaisuutta ja painottavat, että sen toimivuutta pitää tarkastella laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa.

García (2009) liittää kuhunkin kaksikielisen opetuksen tapaan myös sille tyypillisiä opettajan kielenkäyttöstrategioita. Joustavaan vähentämiseen hän yhdistää **satunnaisen koodinvaihdon** (e. *random code-switching*), jossa opettaja käyttää kahta kieltä rinnakkain saman sisällön esittämiseen. Opettaja vaihtelee kielten välillä edestakaisin ilman, että vaihto tapahtuu tietoisesti tai suunnitelmallisesti. Tällainen kommunikointityyli jäljittelee sitä tapaa, jolla monet kaksikieliset henkilöt kommunikoivat arkielämässään. Garcían (2009: 296) mukaan satunnainen koodinvaihto ei välttämättä sovelu kouluelämään, jossa opettajan tehtävänä on systemaattisesti kehittää oppilaiden kaksikielisyyttä ja akateemista kielitaitoa. Tämän vuoksi hän pitää parempana vaihtoehtona **vastuullista koodinvaihtoa** (e. *responsible code-switching*), jonka hän yhdistää joustavaan moninaisuuteen. Vastuullinen koodinvaihto perustuu tietoiseen ja suunnitelmalliseen kahden kielen käyttöön, eli kielestä toiseen vaihdetaan esimerkiksi tietyn asiasisällön selittämiseksi, lasten huomion saamiseksi tai toisen kielen oppimisen tukemiseksi (Meritt, Cleghorn, Abagi, & Bunyi 1992). Vastuulliseen koodinvaihtoon perustuvia opetusohjelmia suositetaan erityisesti Afrikassa ja Aasiassa, joissa oppilaat ovat monikielisiä. Tietoinen kahden kielen käyttäminen voi olla joko limittäistä tai rinnakkaista. **Limittäinen kahden kielen käyttö** (e. *translanguaging*) perustuu ajatukseen, että kieliä käytetään vuorotellen sekä opetuksessa että erilaisten tehtävien tekemisessä. Tällainen kahden kielen käyttötapa on tunnusomaista Walesin kaksikielille opetusohjelmille (Baker 2011: 288). **Kielten rinnakkainen käyttö** (e. *co-languaging*) taas on kääntämisen tapainen strategia, jossa sama asia sanotaan molemmilla kielillä. Tutkijat (esim. Lewis, Jones & Baker 2012) ovat havainneet luokkahuonetutkimuksissa, että kielten rinnakkaisessa käytössä on sellainen riski, että lapset odottavat käännöstä vahvemmalle kielelleen sen sijaan, että aktiivisesti pyrkisivät kuuntelemaan, mitä opettaja sanoo heidän heikommalla kielellään.

Tiukkaan erotteluun perustuvaa kaksikielistä opetusta, kuten kielikylyä, on tutkittu paljon, kun taas sellaista opetusta, jossa opettaja käyttää useaa kieltä on toistaiseksi tutkittu huomattavan vähän (García 2009; Jones & Lewis 2014). Sen sijaan tutkimustietoa löytyy runsaammin siitä, millaisia uuden kielen ymmärtämistä ja tuottamista helpottavia strategioita ja tukea (engl. *scaffolding*) opettaja käyttää toteuttaessaan kaksikielistä opetusta. Opettajien on havaittu käyttävän mm. toistuvia ja ennakoitavia rutiineja, selkeää kieltä, toistoja, ei-kielellisiä keinoja (eleet, ilmeet, kuvat), toiminnan sanoittamista ja siltojen rakentamista uuden ja vanhan tiedon välille sekä joustavaan moninaisuuteen perustuvassa opetuksessa myös koodinvaihtoa (esim. Gort & Pointier 2012; Mård-Miettinen 2007; Savijärvi 2011). Samoja strategioita ja tukitoimia toteutetaan kielitietoisessa varhaiskasvatuksessa, kun toimitaan esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa, jotka oppivat suomea tai ruotsia toisena kielenä (ks. esim. Halme 2011; Kela 2012). Pyrimmekin tässä artikkelissa raportoidulla tutkimuksella tar-

joamaan uutta tutkimustietoa opetuksesta, jossa opettaja käyttää kahta kieltä ja siitä, millaiset strategiat ja tukitoimet tällaisessa opetuksessa ovat käytössä.

3 Tutkimuksen aineisto, tavoitteet ja menetelmät

3.1 Tutkimuspäiväkoti

Tutkimuskohteenamme oleva päiväkoti sijaitsee suomenkielisellä alueella Keski-Suomessa. Tässä artikkelissa kuvataan päiväkodin toteuttamaa uudentyyppistä kaksikielistä toimintaa. Sitä markkinoitiin perheille ruotsinkielisenä **kielisuihkuna**, joka on suunnattu suomenkielisille lapsille. Suomessa kielisuihkuksi kutsutaan opetusmuotoa, jossa lapsille tarjotaan vieraalla kielellä lyhyitä tuokioita, joiden aikana sekä uutta kieltä että lapsen äidinkieltä käytetään resursseina. Näin uusi kieli voidaan tehdä lapselle tutuksi luonnollisella, arkisella ja lapselle huomaamattomalla tavalla (Mehistö, Marsh & Frigols 2008: 13). Mehistö ym. (2008: 13) määrittelevät kielisuihkun yhdeksi CLIL-opetuksen toteutustavaksi, joten Garcían jaottelussa (taulukko 1 yllä) se on joustavaan moninaisuuteen perustuva pedagoginen ratkaisu. Tutkimuspäiväkoti ilmoitti kielisuihkuun mainostessaan sen tavoitteeksi myönteisen asenteen luomisen ruotsin kieltä kohtaan ja suomenkielisten lasten tutustuttamisen ruotsin kieleen, eli tavoite oli selkeästi additiivinen (ks. taulukko 1 yllä). Tutkimuspäiväkotiin palkattiin kaksikielinen lastentarhanopettaja toteuttamaan kielisuihkutusta. Lastentarhanopettaja sai mahdollisuuden itse päättää, miten laajasti ja millä tavoin ruotsinkielistä kielisuihkuun annettaisiin. Hän päätyi toimimaan siten, että käyttää koko päiväkotipäivän ajan molempia kieliä lasten kanssa toimiessaan. Siksi hän myös nimesi toiminnan uudelleen ja kutsui sitä kielisuihkuun sijaan nimellä **kaksikielinen pedagogiikka** (r. *pedagogik på två språk*): toiminnan keskiössä on pedagogiikka, ja molemmat kielet ovat toiminnan välineitä (ks. Palviainen & Mård-Miettinen 2015).

3.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoa kerättiin kahden toimintavuoden aikana. Ryhmässä oli ensimmäisenä vuonna 21 ja toisena vuonna 25 lasta, jotka olivat iältään 2–6-vuotiaita. Henkilökuntaan kuului ensimmäisenä vuonna kolme lastentarhanopettajaa, joista kaksi oli suomenkielisiä ja yksi kaksikielinen (suomi ja ruotsi), sekä toisena vuonna näiden lisäksi suomeksi ja ruotsiksi kommunikoiva lastenhoitaja. Tutkimusaineisto kerättiin videomalla päiväkodin eri toimintoja yhden päivän ajan molempina toimintavuosina (yhteensä noin 6 tuntia). Videointi keskittyi toimintoihin, joissa kaksikielinen lastentarhanopettaja työskenteli kaikkien lasten tai pienen lapsiryhmän kanssa. Tutkija

katsoi nauhoitukset yhdessä lastentarhanopettajan kanssa, ja lastentarhanopettajaa pyydettiin kommentoimaan omaa ruotsin ja suomen kielen käyttöään, erityisesti niissä tilanteissa, joissa hän vaihtoi kieltä (e. *stimulated recall* Gass & Mackey 2000). Lisäksi lastentarhanopettajaa haastateltiin kerran molempina toimintavuosina, jolloin häntä pyydettiin kertomaan kaksikielisen toiminnan periaatteista ja pohtimaan omia kokemuksiaan. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä noin 4 tuntia. Tutkimusaineistoa on kerätty myös toimintaan osallistuneilta perheiltä: neljää perhettä on haastateltu (noin 4 tuntia) ja yhdeksän perhettä on täyttänyt kyselylomakkeen (ks. Mård-Miettinen & Palviainen 2015).

Tämän artikkelin aineisto koostuu nauhoitetuista ja litteroiduista lastentarhanopettajan haastatteluista sekä kahdesta videoidun toimintatuokion litteraatista (noin 1 tunti). Toimintatuokioissa lastentarhanopettaja ohjasi yksin pienryhmää, kun lapset leipovat piparkakkuja (leivontatuokio, 4 lasta) ja askartelevat (askartelutuokio, 5 lasta). Kolmessa haastattelussa lastentarhanopettaja katsoi toimintatuokionauhoituksia yhdessä tutkijan kanssa ja kommentoi kielenkäyttöään ja kielen vaihtamista niissä. Kaksi haastattelua on tehty ilman toimintatuokionauhoituksia, jolloin keskityttiin toiminnan yleisiin periaatteisiin ja lastentarhanopettajan kokemuksiin. Ensimmäinen toimintatuokio ja siihen liittyvä haastattelu nauhoitettiin joulukuussa 2012, jolloin kaksikielinen toiminta oli ollut käynnissä noin neljä kuukautta. Käytännön syistä toimintatuokion katsomista ja keskustelua jatkettiin helmikuussa 2013. Toinen toimintatuokio nauhoitettiin joulukuussa 2013 ja siihen liittyvä haastattelu tammikuussa 2014. Lisäksi lastentarhanopettajaa haastateltiin toisen toimintavuoden alussa syyskuussa 2013 ja lopussa huhtikuussa 2014. Nauhoitukset ja haastattelut on litteroitu kokonaisuudessaan sanatarkasti puhekieltä noudattaen siten, että myös merkitykselliset tunneilmaisut (esim. nauru) ja painotukset on litteroitu. Täytesanat ja toistot on litteroitu vain videoiden litteraateissa.

3.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksemme on etnografinen tapaustutkimus yhden lastentarhanopettajan toiminnasta yhdessä päiväkodissa. Etnografinen tapaustutkimus soveltuu hyvin pedagogiseen kontekstiin ja erityisesti silloin kun tutkimuksen kohteena ovat ilmiöt, joista ei ole lainkaan tai joista on hyvin vähän aiempaa tutkimusta (Merriam 1994). Se soveltuu siis hyvin tähän tutkimukseen, jossa keskiössä on uudenlainen tapa toteuttaa kaksikielistä opetusta Suomessa. Tarkastelemme toimintaa sen toteuttamisympäristössä sitä toteuttavan lastentarhanopettajan näkökulmasta ja pyrimme näin lisäämään ymmärrystä kaksikielisen opetuksen toteutustavoista. Lähestymistapamme on näin ollen ensisijaisesti aineistolähtöinen ja induktiivinen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004). Vaikka lähestymistapamme on induktiivinen, pohdimme kuitenkin löydöksiämme erityisesti suhteessa luvussa 2 esiteltyyn Garcían (2009) tekemään kaksikielisen opetuksen ja sen

piirteiden jaotteluun sekä Suomessa toteutettavan päiväkotitasoisen kaksikielisyyyskasvatuksen tutkimustuloksiin.

Olemme analysoineet aineistomme sisällönanalyysin avulla (Tuomi & Sarajärvi 2013). Videoinneista olemme havainnoineet tilanteita, joissa lastentarhanopettaja käyttää kutakin toimintakieltä ja tilanteita, joissa hän vaihtaa kieltä. Tilanteet on tulkittu ja jaettu luokkiin, jotka kuvaavat kielenkäytön periaatteita. Haastatteluista olemme identifioineet lausumat, joissa lastentarhanopettaja kuvaa kaksikielisen toimintansa kielenkäytön periaatteita. Olemme vertailleet havaintoja ja lausumia ja jakaneet ne yleisiin kielenkäytön periaatteisiin, joihin lastentarhanopettaja pohjaa kaksikielisen toimintansa, sekä sellaisiin periaatteisiin, jotka liittyvät erikseen kunkin toimintakielen käyttöön tai kielen vaihtamiseen. Ne lausumat, jotka pohjautuvat toimintatuokion kommentointiaineistoon, on analyysissa käsitelty yhdessä sen toimintatuokioiden litteraattikohdan kanssa, johon lausuma liittyy.

Seuraavissa luvuissa kuvailemme tutkimamme kaksikielisen pedagogiikan yleisiä kielenkäytön periaatteita ja esittelemme haastattelu- ja toimintatuokioesimerkkien avulla omia tulkintojamme ja lastentarhanopettajan näkemyksiä siitä, mihin tarkoitukseen suomen ja ruotsin kieltä käytetään kahden pienryhmätyöskentelyn aikana. Pohdimme havaintojamme suhteessa aiempiin tutkimuksiin.

4 Yleiset kielenkäytön periaatteet

Haastattelemamme lastentarhanopettaja kertoo, että hänen toteuttamansa kaksikielisen pedagogiikan kaksi keskeisintä periaatetta ovat kielten tasa-arvoisuus ja kääntämisen välttäminen. Haastatteluissa nousee useaan kertaan esille se, että kielet ovat toiminnassa statukseltaan tasa-arvoisia: *tavoitteenahan ei ole että me ruotsinamme lainausmerkeissä että molemmat kielet ovat yhtä tärkeitä*¹. Periaate osoittaa, että toiminnan viitekehys on additiivinen ja dynaaminen eikä vähenevä (ks. taulukko 1 yllä). Tasa-arvoisuusperiaatetta toteutetaan toiminnassa ajallisesti ja määrällisesti siten, että lastentarhanopettaja pyrkii käyttämään suunnilleen yhtä paljon kumpaakin kieltä. Tätä kuvaa esimerkin 1 kommentti, jonka lastentarhanopettaja lausuu tutkijalle katsoessaan tämän kanssa nauhoitusta tilanteesta, jossa hän vaihtaa suomen kielestä ruotsin kieleen puhuessaan lapsiryhmälle:

- (1) nyt on ollut paljon suomeksi että nyt 'plup' tshh' jotain sellaista {tekee klik-ääninen kielellään} suihku vai mikä se nyt on nimeltään tai että jotain mukaan ruotsiksi että minä niin kuin reagoin siihen jos puhun liian pitkään ja liian paljon suomea

1 Lastentarhanopettajan ruotsinkieliset lausumat on käännetty suomeksi. Alkuperäiset ruotsinkieliset lausumat ovat liitteessä.

Hän kertoo siis havainneensa leivontatuokion tuoksinassa puhuneensa omien sanojensa mukaan liian pitkään suomen kieltä ja kiirehtii vaihtamaan välillä ruotsin kieleen, jota periaate kielten tasa-arvoisesta käyttöajasta ja -määrästä toteutuu. Tämä kommentti osoittaa myös, että hän tietoisesti tarkkailee omaa kielenkäyttöään toiminnan aikana.

Kielten tasa-arvoisuusperiaate koskee tutkimuspäiväkodissämme myös lasten kielenkäyttöä. Lastentarhanopettaja toteaa haastattelussa, että *on ihan yhtä oikein vastata suomeksi tai ruotsiksi*. Hän antaa siis saman arvon lasten lausumille, sanovat he sitten nämä suomeksi tai ruotsiksi. Alla esimerkki tilanteesta, jossa lapset vastaavat sekä suomeksi että ruotsiksi.²

- (2) Lto: Ja mitäs täällä löytyy?
 Miia: Tähti. {ottaa muotin}
 Mika: {ottaa muotin pöydältä}
 Lto {Mikalle}: *Vänta*. (Odota) Sinä kaulit ensin.
 Lto {Miialle}: Tähti. Hyvä Miia. Mikäs muu löytyy?
 [...]
 Lto: *Va e de här då?* (Mikä tämä sitten on?)
 Lapsi: *Älg*. (Hirvi)
 Lto: *Joo. En älg. Bra. Ja tror att vi klarar oss me dom*. (Hirvi. Hyvä. Luulen, että nämä saavat riittää meille.) {laittaa pois muottipurkin}

Esimerkki 2 osoittaa, että lapsen saama palaute on samanlaista vastauskielestä riippumatta ja sitä annetaan molemmilla kielillä. Lastentarhanopettaja kiinnittää huomionsa vain sanoman sisältöön, ei käytettyyn kieleen. Tämä periaate eroaa niistä kaksikielisen opetuksen järjestelyistä, joissa tavoitteena on uuden kielen tuottamistaitojen oppiminen. Esimerkiksi kielikylvyssä, jossa lasten on lupa käyttää myös ensikieltään, pyritään kuitenkin juuri kielten erottelulla aktiivisesti houkuttelemaan lapsia uuden kielen käyttämiseen ja heille annetaan korostetusti positiivista palautetta tästä (ks. esim. Södergård 2002).

Yksittäisille lapsille puhuessaan lastentarhanopettaja käyttää molempia kieliä, kuten esimerkki 2 osoittaa. Hän kertoo harkitsevansa tietoisesti, minkä verran ruotsia ja suomea puhuu kullekin lapselle (esimerkki 3):

- (3) huomaan että joidenkin lasten kohdalla jos heillä mahdollisesti on puheongelmia jne niin en tiedä mutta olen ollut vähän varovainen että silloin huomaan käyttäväni enemmän suomea

2 Lastentarhanopettajan (lto) ruotsinkieliset lausumat on merkitty litteraateissa *kursiivilla* ja käännetty suomeksi (sulkeissa), kun taas ei-kielellinen tieto ilmoitetaan suomeksi {aalto- ja painotusmerkeillä}. Painotetut sanat on merkitty ISOIN KIRJAIMIN ja pois jätetyt puheen osat hakasulkein [...].

Lastentarhanopettaja on siis päätenyt siihen, että lapsille, joilla on kieleen liittyviä ongelmia, puhutaan enemmän suomea kuin ruotsia. Hän sanoo käyttävänsä apuna myös muissa tilanteissa pitkää työkokemustaan, kun hän päättää, milloin ja kenelle hän puhuu ruotsia ja milloin suomea. Hän painottaa, että tärkeintä on, että kukin lapsi kokee ymmärtävänsä, mistä puhutaan, ja pystyy osallistumaan toimintaan.

Tasa-arvoisuusperiaatteen lisäksi lastentarhanopettaja soveltaa toiminnassaan kääntämisen välttämisen periaatetta, eli hän ei käännä omia repliikkejään suoraan jomastakummasta kielestä toiseen (esimerkki 4):

- (4) en halua kääntää enkä halua sanoa samaa asiaa suomeksi ja ruotsiksi vaan sitä on niin kuin ilmassa että jotain tulee suomeksi ja jotain ruotsiksi mutta oikeastaan puhun samasta asiasta

Suoran kääntämisen sijaan lastentarhanopettaja kertoo välittävänsä viestinsä toisia sanoja käyttäen niissä tapauksissa, joissa hän katsoo tarpeelliseksi toistaa sisällön uudelleen. Hän ei siis hyödynnä strategiaa, jota García kutsuu nimellä kielten rinnakkainen käyttö, vaan käyttää kieliä limittäin (ks. taulukko 1). Selkeä esimerkki kielten limittäisestä käytöstä näkyy seuraavassa katkelmassa (esimerkki 5), jossa lastentarhanopettaja ensin puhuu ruotsiksi pienestä kaulimesta ja vaihtaa sitten suomen kielelle kertoakseen, että tarjolla on vielä toinen, suurempi kaulin, jota lapsi voi käyttää:

- (5) Lto: *Å så e de ti Liisa* (Ja sitten Liisalle) {antaa Liisalle taikinan palan}. *Å här har du en liten KAVEL så vi börjar kavla.* (Ja tässä on pieni KAULIN niin voidaan aloittaa kauliminen.) {ottaa kaulimen ja kaulii Mikan taikinaa} Voit ottaa ton aikuisenkin kaulimen jos haluat tai ton ison kaulimen.

Koska lastentarhanopettaja vaihtaa säännöllisesti kielestä toiseen leivontatuokion aikana, lapset saavat kuulla hänen käyttävän keskeisimpien leivontavälineiden nimityksiä molemmilla kielillä. García (2009: 298) pitää tätä hyvänä tapana korostaa opetusohjelman kaksikielistä luonnetta ja tavoitetta. Tällainen tilanne ei ole samalla tavoin itsessään selvä sellaisissa järjestelyissä, joissa kielet erotetaan tiukasti toisistaan ja lastentarhanopettaja toimii yksikielisenä kielimallina. Sitä ei välttämättä esiinny myöskään sellaisessa pedagogisessa ratkaisussa, joka perustuu satunnaiseen koodinvaihtoon ja jossa kielten käyttö on epätasapainossa eli toinen kielistä on toiminnan pääasiallinen kieli ja toinen on tukikieli.

Lastentarhanopettaja sanoo haastattelussa myös, että hänen periaatteisiinsa kuuluu ruotsin ja suomen kielten käyttäminen eri tarkoituksiin, mikä on tyypillistä Garcían (2009) nimeämälle vastuulliselle koodinvaihdolle. Luvuissa 5 ja 6 kuvaamme, mihin tarkoituksiin kutakin kieltä käytetään.

5 Suomen kielen käyttö

Tutkimuspäiväkotimme kaksikieliseen toimintaan osallistuvat lapset ovat taustaltaan suomenkielisiä, mikä asettaa erityisiä vaatimuksia lastentarhanopettajan kaksikielisel- le kielenkäytölle verrattuna sellaiseen kaksikieliseen toimintaan, jossa lapset jo alusta alkaen hallitsevat molemmat toimintakielet. Toiminnassa on siis välttämätöntä huomi- oida se, että ruotsi on lapsille uusi kieli ja suomi vastaavasti heidän vahvempi kielensä. Lastentarhanopettaja kertookin käyttävänsä suomen kieltä moneen eri tarkoitukseen. Hän käyttää suomea muun muassa saadakseen lasten huomion (esimerkki 6a) ja pi- tääkseen yllä heidän mielenkiintoaan (esimerkki 6b)³:

- (6a) Lto: *Vänta.* (Odota) Jokainen saa leipoo ja saa leipoo ihan rauhassa mutta tota niin mäpäs kerron ensin miten me tehään tää homma.
Lastentarhanopettajan kommentti: saadakseni huomion takaisin, niin silloin heidän jotain suomeksi
- (6b) Lto: Nyt tulee aika pitkä ohje kuunteles tarkasti
Lastentarhanopettajan kommentti: suomen otan mukaan juuri siksi, että he olisivat niin kuin valppaina jollakin tapaa

Lastentarhanopettaja käyttää suomea myös eräänlaisena metapuheena, kuten esimer- keissä 6a ja 6b ilmoittaakseen, mitä on tapahtumassa. Tällaista metapuhetta ja huomion saamiseen tähtääviä ilmauksia esiintyy videoaineistossamme (melko) systemaattisesti suomeksi. Kun lasten huomio on saatu, itse ohje voidaan sitten antaa joko suomeksi tai ruotsiksi (ks. esimerkki 9 luvussa 6). Toisaalta tärkeät asiat, kuten keskeiset toimintaoh- jeet ja varoitukset (esimerkki 7a) ja tärkeät pedagogiset asiat (esimerkki 7b), sanottiin aina tuokioissa suomeksi, minkä merkitystä myös lastentarhanopettaja itse painottaa:

- (7a) {lapset siirtävät leipomiaan pipareita pöydältä pellille}
Lto: ei heitetä vaan varovasti laitetaan et ne ei mene kii ja laitetaan aika vierekkäin ni mahtuu
Lastentarhanopettajan kommentti: mutta jos on sellaisia tärkeitä tiedotusasioita tai jotain niin kuin sellaista vähän vaikeampia asioita niin silloin käytän suomea
- (7b) {lapsiryhmä askartelee lastentarhanopettajan valvonnassa}
Lapsi: {toiselle lapselle} Miksä te teitte tollaset lärpykkeet?
Lto: jokaisella o aina oman näköinen työ ne ois ihan tylsiä jos kaikilla ois saman näköinen

3 Esimerkeissä on ensin litteraatti toimintatuokiosta ja sen jälkeen lastentarhanopettajan tähän tilantee- seen liittyvä kommentti. Kommentti on annettu haastattelun yhteydessä, kun lastentarhanopettaja kat- soi toimintatuokionauhoituksia yhdessä tutkijan kanssa.

Lastentarhanopettajan kommentti: että sellainen jonka lapsen täytyy ymmärtää oikein [...] silloin käytän suomea

Käyttämällä suomea esimerkkien 7a ja 7b kaltaisissa tilanteissa sekä pidemmissä ja monimutkaisemmissa ohjeissa lastentarhanopettaja haluaa varmistua, että kaikki lapset ymmärtävät sanoman sisällön. Tämä osoittaa, että yleiset kasvatukselliset tavoitteet ohjaavat sitä, kumpi kieli valitaan (ks. lisää Palviainen & Mård-Miettinen 2015).

Kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttava lastentarhanopettaja sanoo käyttävänsä suomea myös silloin, kun hän haluaa osallistaa lapset keskusteluun. Esimerkissä 8 näemme, miten lastentarhanopettaja tekee aloitteen suomeksi keskustelussa veitsen käyttämisestä:

- (8) Lto: *Nu ska vi baka PEPPARKAKOR. Väntas nu lite. Ja ska ta fram lite DEG.* (Nyt leivotaan PIPAREITA. Odotapas vähän. Otan vähän TAIKINAA.) Laitetaas tuonne odottamaan. Ja veitset. Näitä veitsiä käyttää vaan aikuinen. Mihin kähän mä tarvin sitä veitsee?

Lastentarhanopettajan kommentti: käytän suomea myös saadakseni heidät keskustelemaan ja puhumaan ja saadakseni käyntiin vuorovaikutuksen että ”mitähän veitsien kanssa voi tehdä” ja sitten alkaa tulla vastauksia mutta jos sanoisin sen ruotsiksi niin ei siihen ”va gör vi me kniven” tulisi vastauksia eivätkä he ymmärrä niin paljon

Esimerkkiin 8 liittyvässä kommentissa lastentarhanopettaja antaa ymmärtää kokevansa, ettei lasten kielitaito riitä siihen, että hän voisi tehdä keskustelualoitteen ruotsin kielellä, ja siksi hän on päätenyt käyttämään näissä tilanteissa suomea. Hän ei siis pidä esimerkin tilannetta tarpeeksi konkreettisena, jotta lapset osaisivat Savijärven (2011) kielikylpyaineiston lasten tapaan arvata tilanteen perusteella, mitä kasvattaja kysyy. Kielten erotteluun pohjautuva kielikylpytoiminta toki harjaannuttaa lapset tähän eri tavalla kuin kaksikielinen toiminta, jossa kasvattaja käyttää molempia kieliä.

6 Ruotsin kielen käyttö

Ruotsin kieli on tutkimuspäiväkotimme lapsille uusi kieli, mikä vaikuttaa siihen, miten haastattelemamme lastentarhanopettaja käyttää sitä toteuttaessaan kaksikielistä pedagogiikkaa. Aineistossamme hän käyttää ruotsia erityisesti toistuvissa rutiineissa, kuten esimerkiksi 9, kun hän ohjeistaa lasta siinä, mitä tämän tulee tehdä leipomisen päätyttyä:

- (9) Lto: Kuunteles tarkasti ja katso mua silmiin.
Lapsi: {katsoo opettajaa silmiin}
Lto: Et mä tiedän et sä kuuntelet. *Du får gå å kissa* (saat mennä pissalle)
Lapsi: Juu.

Lto: *Klä på dej.* (pukemaan päällesi)
 Lapsi: Juu.
 Lto: *Å ut.* (ja ulos) {hymyilee lapselle}
 Lapsi: {ottaa leivontamyssyn pois} Juu.
 Lto: *Tack å hej.* (Kiitos ja hei)
 Lapsi: Heippa
Lastentarhanopettajan kommentti: ja tämän olen sanonut miljoonia kertoja {nauraa} eli se on sitä toistoa toistoa toistoa

Lastentarhanopettaja siis käyttää tietoisesti lasten ohjeistamiseen tiettyjä ruotsinkielisiä fraaseja, jotka toistuvat päivittäin ja tulevat siten lapsille tutuiksi. Hän painottaa toiston merkitystä myös tietyn toimintatuokion sisällä (esimerkki 10):

- (10) Lto: *Hur många vill du ha?* (Montako haluat?) {kysyy jokaiselta lapselta erikseen teippiä jaettaessa}
Lastentarhanopettajan kommentti: minähän tein samaa asiaa teippiä [...] ja he ovat tottuneet että tiedätkö heitä on päiväkodissa niin monta {nauraa} että siinä oli helpo vaihtaa ruotsiin

Esimerkit 9 ja 10 osoittavat, että kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttava lastentarhanopettaja käyttää toiminnassaan samoja keinoja kuin kielikylvyn (Savijärvi 2011) ja mahanmuuttajalasten (Kela 2012) kasvattaja: hän hyödyntää uuden kielen ymmärtämistä tukevia rutiineja, toistaa sanomaansa ja antaa lyhyitä ja selkeitä ohjeita. Molempien tuokioiden aikana lastentarhanopettaja käyttää esimerkeissä 9 ja 10 olevien ilmaisujen ohella useita kertoja muitakin lyhyitä ilmaisuja kuten *vänta lite* ('odota vähän') ja *behöver du hjälp?* ('tarvitsetko apua'). Hän kertoo myös pyrkivänsä sanomaan vain yhden asian kerrallaan. Suurin osa näistä lyhyistä ilmauksista koskee konkreettisia ja toimintaan liittyviä asioita tai ne ovat lyhyitä ohjeita (esimerkki 11a–b):

- (11a) Lto: *Gå hämta* (Hakekaa) {osoittaa isoa paperia} *ett stort papper å* (iso paperi ja pieni paperi olkaa hyvä) {osoittaa pientä paperia} *ett litet papper varsågod*
Lastentarhanopettajan kommentti: jos on näyttää jotain konkreettista niin silloin se ehkä assosioituu johonkin
- (11b) Lto: *Behöver du Mika en kavel?* (Tarvitsetko kaulimen Mika?) {ottaa ison kaulimen ja antaa sen Mikalle}
Lastentarhanopettajan kommentti: jotain mitä tehdään jotain niin kuin jollain tapaa toiminnallista

Esimerkkien 11a–b tilanteet ovat sellaisia, joissa lastentarhanopettajan on mahdollista tukea ruotsinkielisen sanoman ymmärtämistä ei-kielillisillä keinoilla joko osoittamalla tiettyä esinettä (11a), ottamalla esineen käteensä (11b) tai näyttämällä, mitä esineellä tehdään (12):

- (12) Lto: *Hej. Titta. Dom här sätter vi på huvudet. Titta va Johanna gör.* (Hei. Katso. Nämä me laitetaan päähän. Katsokaa mitä Johanna tekee.) {ottaa leivontamyssyn ja laittaa sen päähänsä} *Just så där.* (Juuri noin.)

Lastentarhanopettaja siis osallistaa lapsia toimintaan myös ruotsin kielellä, vaikka keskusteluun osallistaminen tapahtuu yleensä suomeksi (ks. luku 5). Käyttäessään ruotsin kieltä hän auttaa lapsia osallistumaan toimintaan tukemalla heidän ruotsin kielen ymmärtämistään rutiineilla, toistoilla, selkeillä ja yksinkertaisilla ohjeilla, ei-kielellisellä viestinnällä ja sanallistamalla omaa toimintaa. Nämä ovat keinoja, jotka tekevät mahdolliseksi toimintaan osallistumisen myös silloin, kun lasten kielitaito on rajallinen, kuten esimerkiksi kielikylvyssä tai maahanmuuttajataustaisten lasten varhaiskasvatuksessa (ks. esim. Kela 2012; Mård-Miettinen 2007, Savijärvi 2011).

Kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttava lastentarhanopettaja kertoo käyttävänsä ruotsia myös silloin, kun hän puhuu asiasta, jonka hän uskoo lasten tietävän jo suomeksi. Lastentarhanopettaja käyttää esimerkiksi leivontatuokion aikana vain ruotsinkielisiä lukusanoja ja selittää tietävänsä niiden olevan lapsille tuttuja suomeksi (esimerkki 13):

- (13) siinä minä käytän helppoja sanoja että niin teen myös kasvattajana että meillähän on nämä aihealueet [haastattelija: senhän voit tehdä ruotsiksi tai suomeksi] kyllä useimmiten teen sen ruotsiksi sillä tiedän että he osaavat jo laskea suomeksi ja luokitella ja sen sellaista

Esimerkin 13 kommentti osoittaa, että lastentarhanopettaja on ennakkoon pohtinut, mitkä aihealueet soveltuvat uuden kielen käyttämiseen, jotta toiminnan pedagogiset tavoitteet varmasti täyttyvät. Uudet asiat otetaan esiin suomen kielellä, ja jo tutuissa asioissa käytetään ruotsin kieltä. Toisena toimintavuonna nauhoitetun askartelutuokion aikana lastentarhanopettaja käytti lukusanoja sekä suomeksi että ruotsiksi ja kommentoi tätä sanomalla, että hän tietää lasten osaavan ne ruotsiksi. Tämä osoittaa, että kun tietty oppimistavoite on saavutettu, kumpaa tahansa kieltä voidaan sen jälkeen käyttää esimerkiksi laskemisessa, eli myös oppimistavoitteet ohjaavat osittain kielen valintaa.

Lastentarhanopettaja myös painottaa tiettyjä sanoja puhuessaan ruotsia. Hän kertoo auttavansa näin lapsia ymmärtämään käyttämäänsä ruotsia. Hän painottaa sanoja, jotka ovat hänen mielestään tärkeitä ja joiden hän olettaa olevan sellaisia, jotka lapset ymmärtävät (esimerkki 14 alla, ks. myös esimerkki 5 luvussa 4, esimerkki 8 luvussa 5 ja esimerkki 15 alla):

- (14) Lto: *Innan vi börjar baka så får du sätta MÖSSA på dig en bakmössa.* (Ennen kuin aloitetaan voit laittaa MYSSYN päähäsi levontamyssyn.)

Lastentarhanopettajan kommentti: huomaan että jos sanon ”innan vi börjar baka” on vähän liian epämääräistä näille lapsille mutta että ”mössa”-sanon tietävät kaikki ja olen huomannut että painotan sitä sanaa

Esimerkki 14 osoittaa, että lastentarhanopettaja tarkkailee jatkuvasti omaa kielenkäyttöään ja vuorovaikutustaan lasten kanssa ja tekee tilanteen vaatimia päätöksiä tietoisesti niiden kielenkäytön periaatteiden puitteissa, jotka hän on toiminnalle laatinut. Ydinsanojen painottaminen on Garcían (2009) mukaan yksi keino tukea oppimista kaksikielisessä toiminnassa, ja tätä puheen mukauttamiskeinoa käytetään usein esim. kielikylpypäiväkodeissa, joissa lapset oppivat uutta kieltä (ks. esim. Mård-Miettinen 2007, Savijärvi 2011), kuten myös toimittaessa maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa (ks. esim. Kela 2012). Se on myös tyypillinen tapa, jolla vanhemmat mukauttavat puhettaan ollessaan vuorovaikutuksessa pienten lastensa kanssa (nk. hoivapuhe, e. *motherese*, ks. Snow & Ferguson 1977; lisää puheen mukauttamisesta ks. esim. Giles & Coupland 1991).

Vaikka kaksikielisen pedagogiikan tavoitteena on vain ruotsin kieleen tutustuttaminen, kertoo lastentarhanopettaja käyttävänsä erilaisia strategioita edistääkseen ruotsin kielen oppimista eikä ainoastaan helpottaakseen sen ymmärtämistä (esimerkki 15):

- (15) Lto: {ottaa esiin muotteja purkista} *Ja ställer dom här så länge.* (Laitan nämä tähän siksi aikaa.) Laitetaan nää vähän tähän esille. Täällä on kuuta. Ja mitäs täällä löytyy?
 Miia: Tähti. {ottaa muotin}
 Mika: {ottaa muotin pöydältä}
 Lto {Mikalle}: *Vänta.* (Odota) Sinä kaulit ensin.
 Lto {Miialle}: Tähti. Hyvä Miia. Mikäs muu löytyy?
 Miia: Sydän.
 Lto: *Joo. Ett hjärta. En BLOMMA har vi också. Va e de här?* (Sydän. KUKKAKIN meillä on. Mikä tämä on?) {näyttää lapsille yhtä muottia}

Lastentarhanopettajan kommentti: huomaan että minulla on pienoinen tarve antaa ruotsinkielinen vastine mutta täytyyhän minun antaa malli sitä se varmaankin on [...] että sitä yrittää saada mukaan niin paljon ruotsia kuin mahdollista mutta luonnollisella tavalla

Esimerkissä 15 lastentarhanopettaja käyttää strategiaa, jossa hän antaa ruotsinkielisen vastineen suomenkieliselle sanalle *sydän* ja jää pohtimaan sitä kommentissaan. Hän pohtii, miten yhdistää kielten tasa-arvoisuusperiaate siihen tosiseikkaan, että ruotsin kieli on lapsille uusi kieli, jonka käytön malleja hänen pitäisi antaa lapsille kaksikielisen pedagogiikkansa avulla. Hän siis arvelee, että lapsi voi tulkita hänen antamansa ruotsinkielisen palautteen (*ett hjärta*) lapsen suomenkieliseen vastaukseen (*sydän*) siten, että suomenkielinen vastaus on annettu väärällä kielellä, ja näin kielet eivät olisikaan staukseltaan tasa-arvoisia (vrt. lastentarhanopettajan kommentit luvussa 4). Lapsihan sai

kuitenkin hetkeä aiemmin opettajalta palautteen samalla kielellä kuin mitä itse käytti (*tähti*), mikä puolestaan kertoo siitä, että myös suomenkieliset vastaukset hyväksytään. Tällainen tasapainoilu tasa-arvoperiaatteen ja erilaisten kielen oppimista tukevien strategioiden välillä tulee esiin vahvemmin toisena toimintavuonna tehdyissä haastatteluisa. Lastentarhanopettaja kertoo joutuvansa muistuttamaan itseään erityisesti tasa-arvoperiaatteesta eli siitä, että muistaa edelleen käyttää yhtä paljon suomea ja ruotsia, vaikka monen lapsen ruotsin kielen taidon kehittyminen mahdollistaisi ensimmäistä vuotta laajemman ruotsin kielen käytön. Mikäli toimintakieli vaihtuisi pikkuhiljaa kokonaan ruotsiksi, olisi toiminnassa kyseessä sellainen kaksikielisen opetuksen malli, jossa suomen kieltä käytettäisiin vain ylimenokielenä siirryttäessä täysin ruotsinkieliseen toimintaan (ks. taulukko 1 luvussa 2). Tämä ei kuitenkaan ole tutkimamme kaksikielisen pedagogiikan tarkoitus.

7 Johtopäätökset

Tapaustudkimuksemme osoittaa, että tutkimuspäiväkotimme kaksikielinen pedagogiikka perustuu lastentarhanopettajan tietoisesti luomiin kielenkäytön yleisiin ja kielikohtaisiin periaatteisiin, jotka ovat selkeästi havainnoitavissa nauhoitetuissa tuoki-oissa. Samat periaatteet, jotka havaittiin nauhoituksissa, tulivat myös toistuvasti esiin lastentarhanopettajan haastatteluisa, kun hän kuvasi ja kommentoi toiminnan toteuttamista. Hänen kommenttinsa osoittavat, että hän havainnoi kielenkäyttöään toiminnan lomassa ja tekee tietoisia ratkaisuja vaihtaessaan toimintakieltä tässä artikkelissa analysoitujen toimintatuokioiden yhteydessä. Hänen toimintaansa ohjaavat kaksikielisen pedagogiikan toteuttamiselle asetetut tavoitteet: myönteisen asenteen luominen ruotsin kieltä kohtaan ja suomenkielisten lasten tutustuttaminen ruotsin kieleen. Hän noudattaa toiminnassa kahta yleistä periaatetta: kielten tasa-arvoista käyttöä ja kääntämisen välttämistä. Tutkimamme kaksikielinen pedagogiikka voidaan siis sijoittaa Garcían (2009) kaksikielisen opetuksen jaottelussa additiiviseen ja dynaamiseen viitekehukseen, ja sitä leimaa joustava moninaisuus, jota toteutetaan tutkimassamme päiväkodissa käyttämällä kahta kieltä limittäin vastuullisen koodinvaihdon avulla.

Tutkimuspäiväkodissamme kahta kieltä käytetään eri tarkoituksiin. Suomen kieltä käytetään huomion saamiseen ja ylläpitämiseen, tärkeiden ja pidempien toimintaohjeiden ja varoitusten antamiseen sekä keskusteluun osallistamiseen. Ruotsin kieltä puolestaan käytetään toistuvissa (rutiinimaisissa) tilanteissa, lyhyitä ja selkeitä toimintaohjeita annettaessa, toimintaan osallistaessa ja puhuttaessa asioista, jotka ovat lapsille tuttuja suomen kielellä. Kielenkäytön periaatteiden moninaisuus osoittaa, että kielten erotteluun pohjautuvaan kielikylypedagogiikkaan verrattuna tutkimamme kaksikielinen pedagogiikka vaatii kasvattajalta monentasoista oman kielenkäytön suunnittelua,

tarkkailua ja monitorointia. Kielikylvyssä kasvattajan huomio kiinnittyy siihen, millaisin keinoin hän saa esitettyä sanomansa ymmärrettävästi, koska käyttää lapsille uutta kieltä, ja toisaalta siihen, millä tavoin hän parhaiten tukee kielikylpykielen omaksumista. Tutkimassamme kaksikielisessä pedagogiikassa kasvattajan on erityisesti pohdittava kummankin kielen käytön suhdetta ja roolia toiminnassa sekä tämän lisäksi kiinnitettävä huomiota siihen, millä tavalla ja missä tilanteissa hän käyttää lapsille uutta kieltä. Tutkimuksemme osoittaa, että haastattelemamme lastentarhanopettaja pohtii näitä asioita samalla kun hän toteuttaa kaksikielistä pedagogiikkaansa. Hän peilaa periaatteitaan ja käyttämiään strategioita toiminnan tavoitteisiin ja on erittäin tietoinen siitä, että toiminnan tavoitteena ei ole ruotsin kielen (laaja) omaksuminen vaan ruotsin kieleen tutustuminen, positiivisten oppimiskokemusten tarjoaminen ja kielten tasavertainen käyttö päiväkodin arjessa. Toisaalta hän myös tiedostaa sen, että kaksikielinen pedagogiikka kehittää lasten ruotsin kielen taitoa ja vaikuttaa toiminnan toteuttamiseen, joten hänen on kasvattajana aika ajoin pysähdyttävä pohtimaan toiminnan tavoitteita. Jatkossa olisikin tärkeää tutkia lähemmin kaksikielisen pedagogiikan tavoitteiden toteutumista ja vaikutuksia sekä sen soveltamismahdollisuuksia.

Kirjallisuus

- Baker, C. 2011. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5. painos. Bristol: Multilingual Matters.
- Björklund, S., K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (toim.) 2007. *Kielikylpykirja – Språkbadsboken* [online]. Vasa: Levón-institutet. Saatavissa: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-200-7.pdf.
- Boyd, S. & Å. Palviainen 2015. Building walls or bridges? A language ideological debate about bilingual schools in Finland. Teoksessa M. Halonen, P. Ihalainen & T. Saarinen (toim.) *Language policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and multi-sited comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters, 57–89.
- Creese, A. & A. Blackledge 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94, 103–115.
- Cummins, J. 2014. Rethinking pedagogical assumptions in Canadian immersion programs. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2 (1), 3–22.
- García, O. 2009. *Bilingual education in the 21st Century*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Gass, M. S. & A. Mackey 2000. *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giles, H. & N. Coupland 1991. *Language: contexts and consequences*. Milton Keynes: Open University Press.
- Gort, M. & R. W. Pointier 2013. Exploring bilingual pedagogies in dual language preschool classrooms. *Language and Education*, 27 (3), 223–245.
- Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A.-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, 86–101.
- Hirsjärvi, S., P. Remes & P. Sajavaara 2004. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

- Jones, G. & B. Lewis. 2014. Language arrangements within bilingual education. Teoksessa E. M. Thomas & I. Mennen (toim.) *Advances in the study of bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 141–170.
- Kangasvieri, T., E. Miettinen, Palviainen, T. Saarinen & T. Ala-Vähälä 2012. *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Kela, M. 2012. Tarvitaanko päiväkodeissa erillisiä suomi toisena kielenä -tuokioita? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, touko-kesäkuu 2012. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/40229>.
- Lewis, G., B. Jones & C. Baker 2012. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 641–654.
- Mehistö, P., D. Marsh & M. J. Frigols 2008. *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Merriam, Sharan B. 1994. *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Merrit, M., A. Cleghorn, J. O. Abagi, & G. Bunyi 1992. Socializing multilingualism: determinants of codeswitching in Kenyan primary classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13 (1–2), 103–121.
- Mård-Miettinen, K. 2007. Språkbadsdaghem som miljö för andraspråkstillägnande. Teoksessa S. Björlund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (toim.) *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vaasa: Levón-instituutti, 34–44. Saatavissa: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-200-7.pdf.
- Mård-Miettinen, K. & Å. Palviainen 2015. Familjeperspektiv på tvåspråkig verksamhet på en finsk daghemsavdelning. Teoksessa M. Forsskåhl, M. Kivilehto, J. Koivisto & P. Metsä (toim.) *Svenskan i Finland 15*. Tampere: Tampere University Press, 219–243.
- Palviainen, Å. & K. Mård-Miettinen 2015. Creating a bilingual preschool classroom: the multilayered discourses of a bilingual teacher. *Language and Education* 29:5, 381–399, DOI: 10.1080/09500782.2015.1009092.
- Savijärvi, M. 2011. *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskustelunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Saatavissa: URN:ISBN:978-952-10-7309-0.
- Snow, C. E. & C. A. Ferguson (toim.) 1977. *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. & S. Lapkin 2013. A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: the L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1 (1), 101–129.
- Södergård, M. 2002. *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Acta Wasanesia 98. Vasa: Vasa universitet.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. 2005. Helsinki: Stakes.
- Weber, J.-J. 2014. *Flexible multilingual education. Putting children's needs first*. Bristol: Multilingual Matters.

LIITE

Artikkelissa esitetyt lastentarhanopettajan lausumat alkuperäisinä sekä niiden käännökset.

Luku 4

Sitaatti ensimmäisessä kappaleessa:

att målsättning e ju inte den att vi ska försvenska inom citationstecken att dom e lika viktiga båda två språken

Käännös: tavoitteenahan ei ole että me ruotsinamme lainausmerkeissä että molemmat kielet ovat yhtä tärkeitä

Esimerkki 1:

nu har de varit mycket på finska att nu 'plupp' 'tsch' nån sån där {klickar med tungan} en dusch eller va de heter nu eller att nånting på svenska nu in dit att ja liksom reagerar på det om jag pratar för lång tid och för mycket finska

Käännös: nyt on ollut paljon suomeksi että nyt 'plup' 'tshh' jotain sellaista {tekee klik-äänen kielellään} suihku vai mikä se nyt on nimeltään tai että jotain mukaan ruotsiksi että minä niin kuin reagoin siihen jos puhun liian pitkään ja liian paljon suomea

Sitaatti kolmannessa kappaleessa:

det är lika rätt oberoende om du svarar på finska eller svenska

Käännös: on ihan yhtä oikein vastata suomeksi tai ruotsiksi

Esimerkki 3:

det som jag märker lite med vissa barn om det kan vara så att de har talsvårigheter etc jag vet inte men jag har varit lite försiktig att då märker jag att jag använder mera finska
huomaan että joidenkin lasten kohdalla jos heillä mahdollisesti on puheongelmia jne niin en tiedä mutta olen ollut vähän varovainen että silloin huomaan käyttäväni enemmän suomea

Esimerkki 4

jag vill inte översätta att jag vill inte säga samma på finska och svenska att det hänger liksom i luften att nånting kommer på finska och nånting på svenska men egentligen pratar jag om samma sak

Käännös: en halua kääntää enkä halua sanoa samaa asiaa suomeksi ja ruotsiksi vaan sitä on niin kuin ilmassa että jotain tulee suomeksi ja jotain ruotsiksi mutta oikeastaan puhun samasta asiasta

Luku 5

Esimerkki 6a

för att få tillbaks uppmärksamheten så då slänger jag in på finska nånting

Käännös: saadakseni huomion takaisin niin silloin heitän jotain suomeksi

Esimerkki 6b

finskan tar jag in just så att dom ska liksom va på alerten på något sätt

Käännös: suomen otan mukaan juuri siksi että he olisivat niin kuin valppaina jollakin tapaa

Esimerkki 7a

men sen om de e såna viktiga informationssaker eller nånting liksom såna här lite svårare saker så då tar jag in finskan

Käännös: mutta jos on sellaisia tärkeitä tiedotusasioita tai jotain niin kuin sellaista vähän vaikeampia asioita niin silloin käytän suomea

Esimerkki 7b

att sånt som liksom ett barn måste förstå rätt [...] då använder jag finska

Käännös: että sellainen jonka lapsen täytyy ymmärtää oikein [...] silloin käytän suomea

Esimerkki 8

så tar jag också in finskan för att få dom att diskutera å prata å att få igång den här växelverkan att "mitähän veitsien kanssa voi tehdä" å så börjar det komma svar men sku jag säga det på svenska så skulle det inte komma nå svar här inte "va gör vi me kniven" int förstår dom så mycke

Käännös: käytän suomea myös saadakseni heidät keskustelemaan ja puhumaan ja saadakseni käyntiin vuorovaikutuksen että "mitähän veitsien kanssa voi tehdä" ja sitten alkaa tulla vastauksia mutta jos sanoisin sen ruotsiksi niin ei siihen "va gör vi me kniven" tulisi vastauksia eivät he ymmärrä niin paljon

Luku 6

Esimerkki 9

å de har jag sagt miljoner gånger så {skrattar} att e de där med upprepning upprepning upprepning

Käännös: ja tämän olen sanonut miljoonia kertoja {nauraa} eli se on sitä toistoa toistoa toistoa

Esimerkki 10

ja höll ju på me samma sak tejpen [...] å dom e vana van att vet du dom e ju så många på dagis {nauraa} så att de va lätt att byta till svenska där

Käännös: minähän tein samaa asiaa teippiä [...] ja he ovat tottuneet että tiedätkö heitä on päiväkodissa niin monta {nauraa} että siinä oli helppo vaihtaa ruotsiin

Esimerkki 11a

att om man har någonting konkret också visa så då kanske man os associerar till nånting

Käännös: jos on näyttää jotain konkreettista niin silloin se ehkä assosioituu johonkin

Esimerkki 11b

sånt som man gör sån där liksom funktionellt på någo sätt

Käännös: jotain jota tehdään jotain niin kuin jollain tapaa toiminnallista

Esimerkki 13

där har jag de där lätta orden att så där gör jag också som pedagog att vi har ju dom här delområdena [intervjuare: det kan du göra på svenska eller finska] ja för det mesta gör jag det på svenska för jag vet att de kan räkna redan på finska å klassificera å sånt

Käännös: siinä minä käytän helppoja sanoja että niin teen myös kasvattajana että meil-lähän on nämä aihealueet [haastattelija: senhän voit tehdä ruotsiksi tai suomeksi] kyllä useimmiten teen sen ruotsiksi sillä tiedän että he osaavat jo laskea suomeksi ja luokitella ja sen sellaista

Esimerkki 14

Jag märker att om jag säger "innan vi börjar baka" är lite för diffust för barnen men att "mössa" vet allihopa va de e å då har jag märkt att jag betonar de där ordet

Käännös: huomaan että jos sanon "innan vi börjar baka" on vähän liian epämääräistä näille lapsille mutta että "mössa"-sanan tietävät kaikki ja olen huomannut että painotan sitä sanaa

Esimerkki 15

men jag märker ändå att jag har lite behov att komma med det svenska ordet men jag måste ju ge modell de e säkert de [...] att man försöker få in så mycket svenska som möjligt men på ett naturligt sätt

Käännös: mutta huomaan että minulla on pieni tarve antaa ruotsinkielinen vastine mutta täytyyhän minun antaa malli sitä se varmaankin on [...] että sitä yrittää saada mukaan niin paljon ruotsia kuin mahdollista mutta luonnollisella tavalla

Käsitykset

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. 153–167.

Siv Björklund, Sanna Pakarinen & Karita Mård-Miettinen

Vasa universitet

Är jag flerspråkig? Språkbadselevs uppfattningar om sin flerspråkighet

The current study examines immersion students' perceptions of their use of multiple languages and how they identify themselves linguistically. Data were collected through questionnaires and pair and group interviews among students in grades 7–9. In this article we focus on students' answers to a question about how they identify themselves linguistically. Overall, the results show that immersion students are confident language users and claim to have a multiple language repertoire. A majority of the students (75 %) consider themselves to be multiple language speakers: in their explanations they refer to the number of languages they use and their mastery of those languages. They often mention oral skills in several languages as proof of their multiple language profile but receptive skills and language(s) which they use for thinking are also used as arguments for such a profile. Interestingly enough, the students often list several languages in their multiple language repertoire but only elaborate on the languages they learn in school.

Keywords: multiple languages, immersion education, perceptions, language skills

Nyckelord: flerspråkighet, språkbad, uppfattningar, språkfärdigheter

1 Inledning

I år (2015) är det 50 år sedan man i Kanada inledde ett försök att organisera språkundervisningen på helt annorlunda sätt än tidigare (för experimentet, se Lambert & Tucker 1972). Experimentet kom att etableras under namnet *immersion* och spreds under följande decennier till flera olika länder och kontinenter. Ett av dessa länder är Finland där programmet kallas för språkbud (fi. *kielikylpy*). Med tiden har nya aspekter som berör språkbud uppstått. Utvecklingen i samhället och nya rön inom tvåspråkighetsforskning, språkpedagogik, klassrumsforskning och forskning i språkinläring via social interaktion ger möjligheter att anlägga nya perspektiv på de centrala kriterier för språkbud som tidig språkbudsforskning definierat (se t. ex. Swain & Johnson 1997). Vidare har spridningen av språkbud till nya kontexter medfört att det numera finns flera olika varianter av språkbudsundervisning (för olika indelningar av språkbud, se t. ex. Björklund 2012; Fortune & Tedick 2008) och även andra typer av integrerad ämnes- och språkundervisning (för diskussion om språkbud och CLIL, se Cenoz, Genesee & Gorter 2013; Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo & Nikula 2014).

I Finland infördes språkbud i svenska år 1987 och språkbudsundervisning ges numera på ett flertal tvåspråkiga orter (se t. ex. Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012). Liksom i andra kontexter har språkbudet i Finland med tiden fått egna särdrag (Björklund & Mård-Miettinen 2011a, 2011b; Nissilä & Björklund 2014). Ett sådant särdrag är flerspråkighet som i Finland är naturligt även för språkbud eftersom alla finländska elever utöver skolans språk (finska eller svenska) bör studera åtminstone det andra inhemska språket och ett främmande språk. Syftet med denna artikel är att presentera en delstudie, där elever i årskurserna 7–9, som i språkbud studerar flera språk, reflekterar över sin flerspråkighet.

2 Flerspråkighet och inläringen av flera språk

Den delstudie som presenteras här utfördes våren 2014 och hör till forskningsprojektet *Flerspråkighet i språkbud* (Multi-IM) (Vasa universitet 2015). Forskningsprojektet närmar sig fenomenet flerspråkighet ur olika perspektiv (pedagogiskt, psykolingvistiskt och sociolingvistiskt) genom att undersöka hur flerspråkiga dimensioner förverkligas i svenskt språkbud i Finland.

Inom projektet har definitioner av flerspråkighet aktualiserats i flera olika sammanhang. Som begrepp är flerspråkighet mycket svårt att definiera kort och entydigt eftersom flerspråkighet finns på individ- och samhälls nivå. Dessutom är forskningsområdet relativt nytt men kraftigt växande, vilket skapar ett behov av både en kritisk granskning av gällande terminologi och utveckling av teoretiska referensramar.

För projektets del baserar sig intresset för flerspråkighet på resultat som visar att tidigare språkbads elever från Vasa presterar bättre än det finländska genomsnittet för de språk (finska, svenska, engelska och tyska) de skrivit i studentexamen (Bergroth 2006; Bergroth 2015: 87–118). Eftersom språkbads eleverna enligt de delområden som språkproven mäter visar god individuell färdighet i flera språk uppstod tanken på att närmare ta reda på vilka faktorer som kan tänkas bidra till detta resultat. I stället för att ytterligare mäta språklig kompetens med andra formella testinstrument valde projektet dock att basera flerspråkigheten på den dagliga språkanvändningen i språkbad. Vardagen i språkbadsklass är å ena sidan enspråkig, å andra sidan två- eller flerspråkig. Trots att lärare i språkbad använder endast ett språk som undervisningsspråk med eleverna blir skolvardagen två- eller flerspråkig när undervisningsspråket växlar genom lärarbyte under dagen. Även temaundervisning, där olika ämnen integreras, blir flerspråkig om samma tema behandlas av lärare som undervisar på svenska eller på finska och ibland även på övriga språk (oftast engelska). Den dagliga språkanvändningen skulle alltså enligt denna synvinkel utgöra en grogrund för flerspråkighet. En daglig flerspråkig praxis förefaller även i övrigt vara ett kriterium för definition av flerspråkighet, vilket blivit allt vanligare i takt med framväxande forskning. Jämför med de två definitioner nedan som representerar den europeiska kommissionens och tio kända språkforskarens gemensamma syn på flerspråkighet.

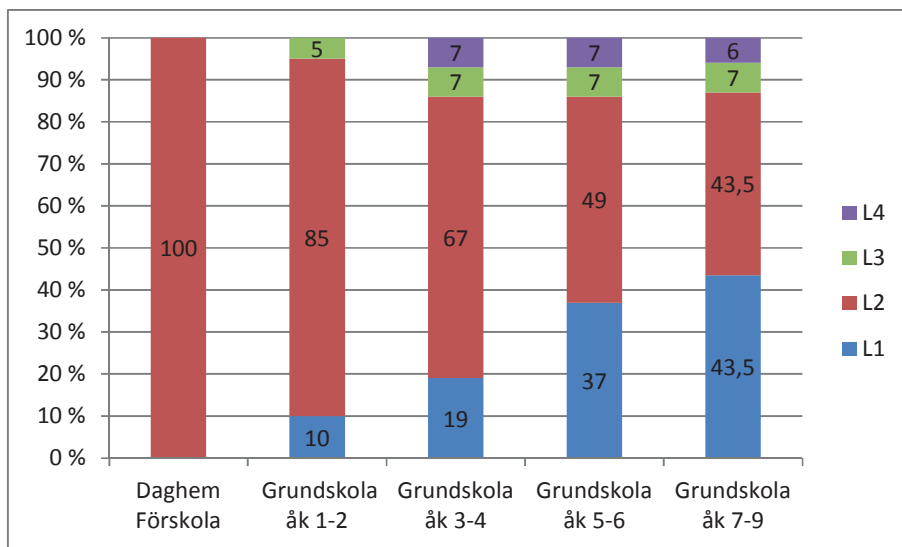
“Multilingualism is understood as the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives” (Final Report 2007: 6.)¹

“‘Multilingualism’ is here taken to be the use by individuals, groups, organizations or countries of more than one language in everyday life; this includes second, third or multiple languages. ‘Bilingualism’ is a subcategory thereof and is taken to be any real-life use of more than one language rather than the equally proficient use of more than one language”. (Aalberse, Cenoz, Cook, de Bot, Franceschini, Gorter, Martin-Jones, Moyer, Muysken & Williams 2011: 3).

Som framgår av det första citatet lyfts förmågan att regelbundet fungera på flera språk fram som ett kännetecken på flerspråkighet av den europeiska kommissionen, medan man i det andra citatet explicit konstaterar att flerspråkighet inte i första hand är att behärska flera språk lika väl utan att **använda sig** av flera språk i det dagliga livet. I båda citaten innefattar flerspråkigheten olika nivåer, från individer till länder.

1 Vi diskuterar inte den i och för sig intressanta distinktionen mellan flerspråkighet (individnivå) och mångspråkighet (samhällsnivå) i denna artikel, se närmare Gemensam europeisk referensram för språk (2007).

Att beskriva flerspråkighet i språkbad enligt de enskilda elevernas olika språk med hjälp av den terminologi som vanligen används i studier av individuell språktillägnande visade sig bli en utmaning för forskningsprojektet. Som bl.a. de Angelis (2007) och Hammarberg (2010, 2014) konstaterat blir det lätt inkonsekvenser om man beaktar fler än två språk hos individen, eftersom man i tidigare forskning mest laborerat med termerna L1 och L2. Ytterligare språk har alltför ofta uteslutits, behandlats på samma sätt som L2 eller numrerats i den ordning de tillägnats (L1, L2, L3 osv.). Fastän de flesta språkbadselever kommer från finskspråkiga hem kunde projektet inte utesluta att det finns elever som utöver finska har ett eller flera andra språk än skolspråken i sin närmiljö. En annan aspekt att beakta var utbredningen av engelska i det finländska samhället (jfr Leppänen, Nikula & Käätä 2008). Det mest sannolika är att eleverna i språkbad åtminstone i någon mån torde ha haft en viss färdighet i engelska före språkbadets början. En indelning i L1, L2 osv. är för statisk för att fånga sådana individuella skillnader mellan eleverna i språkbad. Vi är medvetna om detta men har ändå valt att i artikeln använda termerna för att beskriva de olika språken enligt hur de används i programmet. Enligt programmet står därmed L1 för skolans undervisningsspråk (oftast också elevernas förstaspråk) finska, L2 för språkbadsspråket (svenska) samt L3, L4 och L5 för de övriga språken i programmet enligt den ordning de introducerats i programmet (se figur 1).



FIGUR 1. Ungefärlig språkfördelning i tidigt svenskt språkbad i Finland.

Språkbadselever som följer den variant av språkbad som illustreras i figur 1, tidigt fullständigt språkbad, inleder språkbadet i daghem i åldern 3–5 år och till en början ges

all undervisning på svenska (L2). Undervisning på L1 (finska, dvs. elevernas modersmål) inleds i årskurs 1 eller 2 och i undervisningen betonas bl.a. muntlig framställning och kulturkännedom eftersom eleverna får formell läs- och skrivundervisning på L2. Under de två första årskurserna ges ca 85 % av undervisningen på L2 och ca 10 % på L1. Resterande delen av undervisningen ges på elevernas L3. Andelen undervisning på L1 och L2 jämnas ut under de följande årskurserna vilket betyder att från årskurs 5 ges det ungefär lika mycket undervisning på båda språken. Från och med grundskolans lägre årskurser har språkbads eleverna oftast en möjlighet att studera två främmande språk. Undervisning i L3, vanligen engelska, inleds i årskurserna 1–2 och ett ytterligare valfritt språk (L4) kan inkluderas i årskurs 4. Språk som tyska, franska och spanska tillhör de vanliga valfria språken i svenskt språkbud. När språkbads eleverna börjar i grundskolans högre årskurser har de även möjlighet att inleda studier i ett valfritt språk i årskurs 8.

Genom denna programstruktur är det tidiga fullständiga språkbudet i svenska ett undervisningsprogram där målet är att eleverna uppnår funktionell flerspråkighet, dvs. förmågan att obehindrat använda flera språk i sin vardag (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007). De främmande språken (L3, L4 osv.) i språkbudet undervisas något olika i jämförelse med programmets L1 och L2. Medan språkbadsprincipen "en lärare – ett språk" följs rätt strikt i undervisningen på L1 och L2, påminner undervisningen i övriga språk mer om den sedvanliga språkundervisningen i finländska skolor då ämneslärare i främmande språk i någon mån använder både målspråket och L1. Detta framgår bl.a. av en tidigare studie i svenskt språkbud, där lärare i främmande språk i årskurserna 4–6 i svenskt språkbud uppgav att ca 80 % av deras undervisning ges på målspråket (Björklund, Mård-Miettinen & Mäenpää 2012).

I den delstudie av projektet som presenteras i den här artikeln ingår språkbads elever som inlett sitt språkbud i svenska i daghem. De har alla engelska som det första främmande språket medan det andra främmande språket är antingen tyska eller franska. Eleverna har studerat engelska från årskurs 2 eller 3 och det andra främmande språket från årskurs 4. En mindre del av språkbads eleverna har även ett tredje främmande språk, antingen spanska eller ryska, som inleddes i årskurs 8. Största delen av de språkbads elever i årskurs 8 som vid tidpunkten för materialinsamlingen studerade två främmande språk angav i enkätundersökningen att de kommer att utvidga sin språkrepertoar t. ex. i gymnasiet genom att börja studera nya språk. Det finns alltså en positiv inställning bland eleverna att lära sig språk och även ett intresse för att innefatta fler språk i sin språkrepertoar.

3 Studiens syfte, material och metod

Forskningsprojektet *Flerspråkighet i språkbud* inleddes år 2011 av Centret för språkbud och flerspråkighet vid Vasa universitet. Syftet med projektet är att kartlägga nuläget i svenskt språkbud i Finland med fokus på språkbudsprogrammets flerspråkighetsaspekt. I det första materialinsamlingskedet deltog språkbudselever i årskurserna 4–6 i tre skolor på tre orter i en enkätundersökning (n=182). Därtill deltog ett urval elever i årskurs 5 i strukturerade intervjuer (n=11) och materialet kompletterades även med lärarenkäter och -intervjuer (n=13) (se tabell 1). I det andra skedet genomfördes under våren 2014 en likartad materialinsamling men med inriktning på äldre elever (årskurserna 7–9) i språkbudsprogrammets slutskede.

TABELL 1. Insamlat material inom projektet Flerspråkighet i språkbud.

	Enkäter		Intervjuer	
	2011	2014	2011	2014
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Elever	182 (100 %)	203 (100 %)	11 (100 %)	22 (100 %)
Pojkar	86 (47 %)	99 (49 %)	6 (55 %)	9 (41 %)
Flickor	96 (53 %)	104 (51 %)	5 (45 %)	13 (59 %)
Åk 4	41 (23 %)	-	-	-
Åk 5	80 (44 %)	-	11	-
Åk 6	61 (33 %)	-	-	-
Åk 7	-	70 (34 %)	-	-
Åk 8	-	67 (33 %)	-	22
Åk 9	-	66 (33 %)	-	-
Lärare	8 (100 %)	5 (100 %)	3 (100 %)	5 (100 %)
Kvinnor	8 (100 %)	5 (100 %)	3 (100 %)	5 (100 %)

Den delstudie som presenteras i den här artikeln berör den andra insamlingen med elever i årskurserna 7–9. Syftet är att redogöra för hur språkbudselever i grundskolans högre årskurser med flera språk i sin repertoar reflekterar över sin flerspråkighet. Materialet samlades in i form av enkäter och strukturerade par- och gruppintervjuer där eleverna ombads att resonera kring de språk som de har lärt sig och de språk som de använder såväl i skolan som utanför skolan. Enkäterna och intervjuerna gjordes på finska. I enkäten deltog sammanlagt 203 elever på tre orter och bland dem angav 114 att de studerar två eller flera främmande språk; dessa elever fungerar som informanter i denna delstudie (se tabell 2). Eleverna i de utvalda skolorna fyllde i enkäten under

skoldagen i början av en lektion. Läraren delade ut enkäterna och gav tidsramen för genomförandet (15 minuter). Forskarna hade instruerat lärarna att inte hjälpa eleverna med enkäten utan alla skulle arbeta individuellt. Utifrån enkätsvaren valde forskarna ett antal elever för intervju bland eleverna med högst antal språk i sin repertoar. I intervjun deltog sammanlagt 22 elever (13 flickor och nio pojkar) i årskurs 8. Dessa elever studerade svenska, finska och därtill minst två främmande språk. Eleverna intervjuades om språkstudier, språkanvändning i och utanför skolan och flerspråkighet. Frågorna var delvis samma som i enkäten. Exempelen i resultatredovisningen i den här artikeln är excerperade ur såväl enkäterna som intervjuerna. Data om de 114 eleverna presenteras i tabell 2. Materialet för den delstudie som presenteras i denna artikel har markerats med grått.

TABELL 2. Delstudiens informanter och insamlat material.

		Anser sig vara flerspråkig	Anser sig inte vara flerspråkig	Inget svar eller vet inte
Enkäter n=114	Pojkar n=48 (42 %)	36 (75 %)	10 (21 %)	2 (4 %)
	Flickor n=66 (58 %)	50 (76 %)	12 (18 %)	4 (6 %)
Intervjuer n=22	Pojkar n=9 (41 %)	9 (100 %)	-	-
	Flickor n=13 (59 %)	12 (92 %)	1 (8 %)	-

Analysen baserar sig på endast en öppen fråga i enkäten och intervjun: *Oletko mielestäsi monikielinen?* (sv. Anser du dig vara flerspråkig?). På frågan svarade majoriteten (75 %) av språkbads eleverna i årskurserna 7–9 jakande. Av flickorna ansåg sig 76 % och av pojkarna 75 % vara flerspråkiga medan endast 18 % av flickorna och 21 % av pojkarna inte ansåg sig vara flerspråkiga. Motsvarande positiva bild, förmedlade via barnens egna uppfattningar, identifierades bland förskolebarn i en intervjustudie som i likhet med denna studie utgår från hela språkrepertoaren och från informantens egen uppfattning och bedömning av den (Mård-Miettinen, Kuusela & Kangasvieri 2014). Det kan alltså konstateras att det förefaller som om bilden av den egna flerspråkigheten kvarstår även i högre ålder, i alla fall hos våra informanter i språkbad. Den stora andelen kan även speglas i resultaten från en tidigare delstudie inom projektet, där en klar majoritet av de intervjuade lärarna i främmande språk i årskurserna 4–6 angav att deras språkbads elever är flerspråkiga medan bara hälften av dem själva ansåg sig vara flerspråkig trots att de hade flera språk i sin repertoar (Björklund m. fl. 2012). Resultaten är i sig intressanta men det krävs mycket mer jämförande material för att kunna identifiera hur ålder och

skolkontext samverkar och påverkar enskilda elevers uppfattningar om sig själva som flerspråkiga individer.

Flera liknande studier behövs även eftersom den här delstudien uppmärksammar språkbadselevernas **hela språkrepertoar**, vilket är en relativt ny infallsvinkel inom forskningsfältet (se dock Dufva & Pietikäinen 2009). Vikten av att innefatta alla språk hos en individ har under senare år betonats (se t. ex. de Angelis 2007) i stället för att enbart fokusera på enskilda språk eller enskilda språkpar vilket är vanligt i tidigare studier i tvåspråkighet eller uppfattningar om språkinläring (se t. ex. Dufva, Alanen & Aro 2003; Aro 2006).

4 Informanternas uppfattningar om sin flerspråkighet

Den korta frågan *Oletko mielestäsi monikielinen?* (sv. Anser du dig vara flerspråkig?) som utgör grunden för analysen i den här artikeln gav så många olika svar att vi diskuterar svar och motiveringar endast från de elever som angav sig vara flerspråkiga. I analysen läggs särskild vikt vid de motiveringar informanterna angett. Vi närmar oss intervju svaren induktivt genom att identifiera vilka faktorer eleverna nämner i sina motiveringar (jfr Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004). Faktorerna grupperas tematiskt och resultaten diskuteras nedan på gruppnivå med hjälp av elevexempel. Vi väljer att här lyfta fram de tematiska aspekter som förekommer i många elevers svar. Generellt avslöjar elevsvaren att språkbadseleverna tenderar att motivera sin flerspråkighet genom att kvantifiera sina språk (hur många eller vilka språk de kan), bedöma sin språkkompetens (hurdana språkfärdigheter de har) samt kommentera bruket av olika språk (på vilket sätt språken används). Personliga egenskaper diskuteras i mindre mån men egenskaper som att vara intresserad av språk, vara skicklig, känna till kulturer och kunna lära sig språk dyker upp i undersökningsmaterialet. I den följande genomgången uppmärksammar vi antalet språk, språkförmåga och språkbruk.

Ett frekvent svar bland informanterna i delstudien är att de anser sig vara flerspråkiga på grund av antalet språk de kan. Majoriteten (51 %) av de språkbadselever som reflekterar över språkmängden (n=58) använder uttryck som *paljon kieliä* ('många språk'), *useita kieliä* ('flera språk') eller *eri kieliä* ('olika språk') när de motiverar sin flerspråkighet. Den mest frekventa språkliga formen i undersökningsmaterialet är *monia kieliä* ('ett flertal språk', 41 % av svaren); uttrycket används i alla årskurser och fördelar sig jämnt mellan pojkar och flickor. Ibland anger språkbadseleverna även exakta siffror eller räknar upp olika språk. Exempel 1a–d belyser hur eleverna förenar antalet språk och namnger språk.

- (1) a. *Joo, koska osaan monia kieliä*
(Ja eftersom jag kan ett flertal språk.) (pojke, årskurs 7)
- b. *Olen mä, koska osaan 3 kieltä suomen lisäksi*
(Jag är eftersom jag kan 3 språk förutom finska) (flicka, årskurs 8)
- c. *Kolmekielinen, osaan suomea, ruotsia ja englantia*
(Trespråkig, jag kan finska, svenska och engelska) (flicka, årskurs 8)
- d. *Olen, koska 4 on paljon*
(Ja eftersom 4 är mycket) (pojke, årskurs 9)

Studien visar att det är mer framträdande bland språkbads eleverna att hantera språken i större enheter (se exempel 1a) än att spjälka in språkantalet i konkreta siffror. Likaså visar studien att språkbads eleverna för det mesta använder benämningen **flerspråkig** i stället för **tvåspråkig**. Sannolikt återspeglas här i elevernas svar språkbadsprogrammets karaktär med tidig introduktion av flera språk (se figur 1 i avsnitt 2). Den flerspråkiga karaktären med långvariga studier i flera olika språk är också utgångspunkten för eleverna när de nämner tre eller fyra språk som motivering till sin flerspråkighet. Antalet språk motsvarar i de flesta fall det antal språk eleverna studerar i skolan. Ibland ger excerpten utrymme för tolkning eftersom antalet i sig inte belyser ifall språkbads elevens modersmål, finska, har räknats med i antalet eller inte (se exempel 1d). I enstaka fall har eleven angett både siffran och räknat upp språk, som i exempel 1c, vilket utesluter möjligheten till misstolkningar.

Det är av intresse att språkbads språket svenska alltid inkluderas i uppräknningar av språken i undersökningsmaterialet. Ibland framkommer detta explicit medan i andra fall är framställningen mer implicit i form av antalet språk (jfr exempel 1b och 1d). Man kan konstatera att svenskans närvaro i uppräknningarna har sitt ursprung i flera års deltagande i undervisning på svenska. Eventuellt inverkar här även datainsamlingens sätt och tidpunkt; enkäterna fylldes i och intervjuerna arrangerades i skolmiljön under skoldagen. I exempel 2a och 2b lyfter två elever starkt fram svenskan och dess relation till de övriga språken.

- (2) a. *Kyllä, ruotsi on niin hyvä ja luen useita kieliä*
(Ja, svenskan är så bra och jag studerar flera språk) (flicka, årskurs 8)
- b. *Kyllä, kun osaan ruotsia ja suomea ja muita kieliä sujuvasti*
(Ja, eftersom jag kan svenska och finska och övriga språk flytande) (flicka, årskurs 7)

Precis som språkbadspråket svenska framträder det första främmande språket engelska i varje elevsvar där de enskilda språken diskuteras. Jämfört med svenskan nämns engelskan dock aldrig som det enda språket utan språkbads eleverna namnger språket i samband med minst ett annat språk. Exempel 3a och 3b visar språkbads elevernas inställning till engelska (se även exempel 1c).

- (3) a. *Koska osaan englantia, suomea ja ruotsia hyvin*
(Eftersom jag kan engelska, finska och svenska bra) (pojke, årskurs 7)
- b. *Olen, koska suomi, ruotsi ja englanti ovat vahvoja kieliä*
(Jag är eftersom finska, svenska och engelska är starka språk) (flicka, årskurs 8)

Med tanke på att engelska ofta introduceras som första främmande språk i svenskt språkbad (jfr figur 1) i de lägsta årskurserna (i åk 2 och 3 för studiens informanter) är det inte förvånande att engelska verkar inta en särställning gentemot de övriga främmande språken. I ljuset av att svenska använts som undervisningsspråk i språkbad fr.o.m. att eleverna har börjat i daghem och att engelska i språkbad inte alls används som undervisningsspråk i samma omfattning som svenska framträder engelskan ändå överraskande ofta i elevernas svar. Det är här sannolikt att engelskans synlighet i det finländska samhället generellt inverkar på hur ofta engelskan nämns i elevernas svar (se Leppänen m. fl. 2008).

De övriga främmande språken nämns sällan i uppräkningsarna i undersökningsmaterialet (se dock exempel 4a). I synnerhet pojkar diskuterar inte de främmande språken även om de studerar dem i skolan. Anmärkningsvärt är att ryska språket aldrig namnges i elevsvaren fastän flera språkbads elever har börjat studera språket ett halvt år före materialinsamlingen. Att det nyaste främmande språket utelämnas i motiveringarna är dock inte ett konsekvent mönster; de elever som har spanska i vårt material har också inlett studierna i språket ifråga i början av årskurs 8 och spanskan nämns i exemplet (se exempel 4b).

- (4) a. *Aika monikielinen, koska osaan suomea, ruotsia, englantia ja vähän saksaa*
(Ganska flerspråkig eftersom jag kan finska, svenska, engelska och lite tyska) (flicka, årskurs 8)
- b. *Kyllä, koska puhun 3 kieltä sujuvasti ja vähän espanjaa*
(Ja eftersom jag talar 3 språk flytande och lite spanska) (flicka, årskurs 9)

Återkommande för språkbads eleverna i studien är att kunskaperna i det nyaste främmande språket diskuteras i nedtonande anda (*vähän*, 'lite') som i exemplen 4a och 4b. Eleverna resonerar kring sina språkkunskaper i tyska och spanska på ett annat plan

än kunskaperna i finska, svenska och engelska. Studien visar tecken på att elevernas uppfattningar är relaterade till färre studieår i språken i fråga, men de kan även höra samman med möjligheterna att använda språket både i och utanför skolan. Eleverna nämner inte explicit orsaker till sina uppfattningar om svagare kunskaper i L4 och L5.

Utifrån elevernas svar om sin språkrepertoar kan ytterligare konstateras att alla namngivna språk är s.k. skolspråk för språkbadseleverna. De har helt uteslutit de språk som de enligt andra besvarade frågor i enkäten lärt sig utanför skolan. Exempelvis finns det språkbadselever som har lärt sig spanska, japanska och koreanska utan formell undervisning men eleverna har valt att inte nämna språken i samband med svaret på frågan om de anser sig vara flerspråkig. Att inte språk som används utanför skolan nämns av eleverna kan möjligen bero på att enkäterna och intervjuerna har gjorts under skoldagen, vilket aktualiserat enbart skolspråken och inte andra språk i närmiljön (se t. ex. Dufva m. fl. 2003).

Även om de flesta eleverna bara diffust anger att de kan olika språk (se exempel 1) finns det dock också elever som uttrycker sig mer precist. Språkbadseleverna tar relativt ofta fasta på språkfärdigheter i sina motiveringar. Under de första åren i språkbad betonas i allmänhet utvecklingen av receptiva kunskaper, medan språkbadseleverna därefter i sin egen takt själva börjar producera svenska i allt större utsträckning (se t. ex. Björklund m.fl. 2007). I exemplen 5a–c beskriver informanterna på vilket sätt de använder språk.

- (5) a. *Olen, koska osaan puhua kieliä tarpeeksi sujuvasti*
(Jag är eftersom jag kan tala språk tillräckligt flytande) (pojke, årskurs 8)
- b. *Olen, osaan ymmärtää opiskelemiani kieliä*
(Jag är, jag kan förstå de språk jag studerar) (flicka, årskurs 8)
- c. *Olen, koska ajattelen joskus ruotsiksi*
(Jag är eftersom jag ibland tänker på svenska) (pojke, årskurs 8)

I enkäterna och intervjuerna framkommer att språkbadseleverna kan tala, förstå och även tänka på olika språk (se exemplen ovan). Ingen elev nämner skriftlig förmåga i sina flerspråkighetsmotiveringar. Trots att många elever tar ställning till sin egen språkförmåga i sina motiveringar förekommer inte heller lärare, vitsord eller skoluppgifter. I sina motiveringar tenderar språkbadseleverna i stället att lyfta fram de produktiva färdigheterna framför de receptiva. Detta är intresseväckande med tanke på att största delen av språkbadseleverna i enkätfrågorna, som berör språkanvändningen utanför skolan, anger att de läser eller tittar på tv på något annat språk än på finska, dvs. de betonar i sina svar de receptiva färdigheterna. Elevernas benägenhet att i sina motiveringar för sin egen flerspråkighet betona produktiva färdigheter kan beror på

faktorer som att studiens material samlades in i skolkontext, att flera olika språk används i språkbud och att man i språkbud betonar kommunikativ kompetens (i synnerhet muntlig kompetens) (se t. ex. Björklund m.fl. 2007).

5 Sammanfattande diskussion

Resultaten av delstudien visar att majoriteten av språkbudseleverna (75 %) anser sig vara flerspråkig. Både flickorna och pojkarna har en positiv inställning till sin egen flerspråkighet och positiva tankar om sina språkfärdigheter. De elever som anser sig vara flerspråkiga motiverar sin flerspråkighet framför allt genom att betona de muntliga färdigheterna. Även om å ena sidan språkförståelse, å andra sidan flera språk som tankespråk, förekommer i motiveringarna, så nämner ingen skriftlig förmåga. Trots att många elever tar ställning till sin egen språkförmåga i sina motiveringar förekommer inte lärare, vitsord eller skoluppgifter i svaren. Dessa resultat skiljer sig från de resultat som Dufva m.fl. (2003) fann i sin undersökning om elevers uppfattningar om språkundervisning där eleverna betonade skriftlig förmåga, lärare och vitsord.

Även om våra informanter inte nämner lärare, vitsord eller skoluppgifter syns skolkontexten i materialet på så sätt att de enskilda språk som eleverna lyfter fram i sina motiveringar är de språk de studerar i skolan. Här skulle det vara givande att via ytterligare frågor granska om det endast är skolkontexten som inverkar på elevernas svar eller om eleverna, medvetet eller omedvetet, ser skolspråken som mer prestigefyllda än de språk de har i sin miljö utanför skolan. Vidare tenderar språkbudseleverna i grundskolans högre årskurser att lyfta fram antalet språk och sättet att använda språk som motivering till sin flerspråkighet. De elever som inte explicit nämner enskilda språkfärdigheter visar på annat sätt i sina svar att språken ska användas. Det framkommer i enkäterna och intervjuerna att språkbudseleverna tar fasta på aspekter såsom att kunna tala och förstå språk, även att kunna kommunicera med andra. Språkbudseleverna har också en tendens att bedöma sina språkfärdigheter för att motivera sin flerspråkighet; ofta beskrivs kunskaperna i språk som bra eller flytande.

Analysen av en fråga i denna delstudie öppnar för nya perspektiv och en fördjupning av språkbudselevers uppfattningar om sin flerspråkighet. I det material som insamlats för studien finns flera frågor om elevernas användning av flera språk och sambandet mellan användningen och uppfattningarna borde ytterligare belysas. Samtidigt kan vi konstatera att de enkät- och intervjusvar som vi redogjort för i den här artikeln är mycket korta, eftersom det inte fanns utrymme för eleverna att skriva in mer motiveringar i enkäten. På samma sätt fokuserade intervjufrågorna mera på elevernas språkanvändning än deras uppfattningar om sig själva som flerspråkiga. Informanternas korta motiveringar öppnar för många olika tolkningar och vi har därför

varit rätt försiktiga i fråga om att till exempel diskutera språkbadets roll för elevernas uppfattning och i stället hållit oss inom ramarna för en skolkontext.

I framtiden skulle det vara av intresse att undersöka vilken roll olika undervisningsmetoder har för språkbadselevernas uppfattning om sin flerspråkighet. Frågan om elevernas uppfattning om sin flerspråkighet ger också möjligheter att knyta an elevernas flerspråkighet till identitet. Studier av uppfattningar kring flerspråkighet och identitet efterlyses bl.a. av Barcelos och Kalaja (2011) och överhuvud har flerspråkig identitet hos språkbadselever ägnats föga uppmärksamhet inom forskning. I den mån man berört identitet har forskarnas syn på identitet oftast varit statisk och man har lyft fram vikten av en bibehållen fast förankring i språkbadselevernas L1, vilket framgår av följande två citat av kanadensiska forskare:

“ – – their [students’] sense of identity remains firmly rooted within the L1 culture and community” (Swain & Johnson 1997: 11).

“ – – at no cost to the participating students’ native language development or academic achievement” (Genesee 2004: 571).

Elevernas positiva förhållning till sin egen flerspråkighet i denna studie ger anledning till att se flerspråkighet som ett dynamiskt begrepp som är socialt konstruerat. Genom denna syn blir språkbadskontextens roll i konstruerandet av de enskilda elevernas identitet central. Nya undersökningar av olika röster (se t.ex. Aro 2012) i elevernas uppfattningar om sin flerspråkighet kunde här vara ett möjligt och givande forskningsgrepp.

Litteratur

- Aalberse, S., J. Cenoz, V. Cook, K. de Bot, R. Franceschini, D. Gorter, M. Martin-Jones, M. Moyer, P. Muysken & C. Williams 2011. *The radein initiative: some directions in research on multilingualism*. [draft 2, April 2011] [online]. [Hämtat 4.5.2015] Tillgänglig: http://groupcien.uab.es/documents/Radein_initiative_v2.0.pdf.
- Angelis de, G. 2007. *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Aro, M. 2006. Kannattaa lukea paljon, että oppii puhumaan: viidesluokkalaisten käsityksiä englannin kielen osaamisesta ja oppimisesta. I: P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (red.) *Kielenoppija tänään – Language learners of today*. AFinLAn vuosikirja 2006. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 87–103.
- Aro, M. 2012. Effects of authority: voicescapes in children’s beliefs about the learning of English. *International Journal of Applied Linguistics*, 22 (3), 331–346.
- Barcelos, A. M. F. & P. Kalaja 2011. Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, 39 (3), 281–289.
- Bergroth, M. 2006. Immersion students in the matriculation examination. Three years after immersion. I: S. Björklund, K. Mård-Miettinen, M. Bergström & M. Södergård (red.)

- Exploring dual-focussed education. Integrating language and content for individual and societal needs.* Vaasa: Vaasa University, 123–134.
- Bergroth, M. 2015. *Kotimaisten kielten kielikylypy.* Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 202. Vasa: Vasa universitet. Tillgänglig: www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf.
- Björklund, S. 2012. Immersion programs. I: C. A. Chapelle (red.) *The encyclopedia of applied linguistics.* Oxford: Wiley-Blackwell.
- Björklund, S. & K. Mård-Miettinen 2011a. Integrating multiple languages in immersion. Swedish immersion in Finland. I: D. J. Tedick, D. Christian & T. W. Fortune (red.) *Immersion education. Practices, policies, possibilities.* Bristol: Multilingual Matters, 13–35.
- Björklund, S. & K. Mård-Miettinen 2011b. Kielikylypylasten ja -nuorten monikielinen toimijuus. I: N. Mäntylä (red.) *Lapset ja nuoret yhteiskunnan toimijoina.* Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 297. Vaasa: Vaasan yliopisto. 154–169.
- Björklund, S., K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (red.) 2007. *Kielikylypykirja – Språkbadsboken.* Vaasan yliopisto: Levón-instituutti. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-200-7.pdf.
- Björklund, S., K. Mård-Miettinen & T. Mäenpää 2012. Functional multilingual competence. Exploring the pedagogical potential within immersion. I: M. Bendtsen, M. Björklund, L. Forsman & K. Sjöholm (red.) *Global trends meet local needs.* Vasa: Åbo Akademi University, 203–217.
- Cenoz, J., F. Genesee & D. Gorter 2013. Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 1–21. Tillgänglig: <http://applied.oxfordjournals.org/content/early/2013/07/13/appl.amt011.full.pdf+html>.
- Dalton-Puffer, C., A. Llinares, F. Lorenzo & T. Nikula 2014. “You can stand under my umbrella”: immersion, CLIL and bilingual education. *Applied Linguistics*, 35 (2), 213–218.
- Dufva, H., R. Alanen & M. Aro 2003. Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen? I: M. Koskela & N. Piike (red.) *Kieli ja asiantuntijuus.* AFinLAN vuosikirja 2003. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 295–315.
- Dufva, H. & S. Pietikäinen 2009. Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli*, 29 (1), 1–14.
- Fortune, T. & D. Tedick 2008. One-way, two-way and indigenous immersion: a call for cross-fertilization. I: T. Fortune & D. Tedick (red.) *Pathways to multilingualism: evolving perspectives on immersion education.* Clevedon: Multilingual Matters, 3–21.
- Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning.* Skolverket 2007. Tillgänglig: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolb%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2144.pdf%3Fk%3D2144.
- Genesee, F. 2004. What do we know about bilingual education for majority language students? I: T. K. Bhatia & W. Ritchie (red.) *Handbook of bilingualism and multiculturalism.* Malden, MA: Blackwell, 547–576.
- Hammarberg, B. 2010. The languages of the multilingual: some conceptual and terminological issues. *International Review of Applied Linguistics*, 48 (2–3), 91–104.
- Hammarberg, B. 2014. Problems in defining the concepts of L1, L2 and L3. I: A. Otwinowska & G. de Angelis (red.) *Teaching and learning in multilingual contexts. Sociolinguistic and educational perspectives.* Bristol: Multilingual Matters. 3–18.
- Hirsjärvi, S., P. Remes & P. Sajavaara 2004. *Tutki ja kirjoita.* Helsinki: Tammi.
- Kangasvieri, T., E. Miettinen, H. Palviainen, T. Saarinen & T. Ala-Vähälä 2012. *Selvitys kotimaisten kielten kielikylypyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- Lambert, W. & R. Tucker 1972. *Bilingual education of children: the St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Leppänen, S., T. Nikula & L. Kääntä (red.) 2008. *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Tietolipas 224. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. Tillgänglig: <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/hankkeet/paattyneet-hankkeet/varieng/fi/kolmaskotimainen>.
- Mård-Miettinen K., E. Kuusela & T. Kangasvieri 2014. Esikoululaisten käsityksiä kielten oppimisesta. *Kasvatus*, 45 (4), 320–332.
- Nissilä, N. & S. Björklund 2014. One-way immersion in Europe: historic, current, and future perspectives on program implementation and student population. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2 (2), 288–302.
- Swain, M. & K. Johnson 1997. Immersion education. A category within bilingual education. I: K. Johnson & M. Swain (red.) *Immersion education: international perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–16.
- Vasa universitet 2015. *Monikielinen kielikylpy* (Multi-IM). [online]. [hämtat 4.5.2015]. Tillgänglig: http://www.uva.fi/sv/research/groups/phenomena/react/projects/monikielinen_kielikylpy-multi-im/.

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. 168–185.

Johanna Komppa

Helsingin yliopisto

Työnantajan odotukset, työntekijän vastuu ja työyhteisön tuki. Näkökulmia korkeakoulutettujen maahanmuuttajien ammatillisen suomen oppimiseen

The lack of (professional) Finnish language skills is often mentioned as preventing highly educated immigrants from gaining employment in Finland. At the same time, the supply of professional Finnish language courses for different professional fields is often very limited. The article studies how a work community employing highly educated immigrants can become more aware of language learning in the work place in addition to language classes. The viewpoints are based on an internet survey of members of the Helsinki Region Chamber of Commerce. The total number of responses was 144. According to the responses professional language seems to mean only professional vocabulary, and professional language skills are considered an attainment which should be worked towards outside of the work community. On the other hand, the responses point out that the work community may help the immigrant worker in many ways if the attitude to language learning is supportive.

Keywords: Finnish as a second language, working language, learning at work, highly educated immigrants

Asiasanat: suomi toisena kielenä, työkieli, työssäoppiminen, korkeakoulutetut maahanmuuttajat

1 Johdanto

Korkeakoulutettujen maahanmuuttajien työllistymisen esteeksi nimetään usein riittämättömän suomen kielen taito (esim. Helsingin seudun kauppakamari 2011: 23; Kyhä 2011: 233; Forsander 2013: 231–232; KKA 2013: 43, 91–92; Majakulma 2014: 5; CIMO 2015: 12). Kansainvälisille opiskelijoille tarjolla olevissa englanninkielisissä koulutusohjelmissä suomen kielen opintoja ei useinkaan ole tarjolla siinä määrin, että työtehtävissä suoriutumiseen tarvittava suomen kielen taito olisi saavutettavissa tutkinnon puitteissa (ks. myös CIMO 2015: 12). Lisäksi esimerkiksi englanninkielisten maisteriohjelmien lyhyt kesto, 2 vuotta, asettaa jo itsessään haasteita uuden kielen oppimiselle niin, että sen avulla voisi työskennellä asiantuntijatehtävissä.

Suomen opetukselle tilanne on haastava, sillä korkeakoulutusta vaativat työttehtävät edellyttävät usein hyvää tai jopa erinomaista kielitaitoa (Jäppinen 2010; Komppa, Jäppinen, Herva & Hämäläinen 2014). Toisaalta ammatillisen, eri aloille kohdentuvan suomi toisena kielenä (S2) -opetuksen tarjonta on vähäistä. Korkeakoulutusta vaativiin työtehtäviin kohdentuvia alakohtaisia S2-kursseja tarjoavat esimerkiksi ammattikorkeakoulut, mutta opetus kohdentuu tyypillisesti vain korkeakoulussa tutkintoa opiskeleviin. Nämä kurssit eivät tavoita esimerkiksi lähtömaassaan korkeakoulututkinnon hankkineita ja alakohtaista suomen kielen taitoa tarvitsevia maahanmuuttajia.

Ammatillisessa kielitaidossa voidaan nähdä erilaisia tasoja, joihin suomen kielen opetuksessa voidaan pureutua vaihtelevasti: kielen opetuksessa samoin kuin ammatitopinoissa voidaan opettaa yleistä työelämässä tarvittavaa kielitaitoa kuten esimerkiksi kohteliaisuuden erilaisia ilmaisemistapoja asiakaskohtaamisissa. Tietyn ammattialan tunteva kielenopettaja voi käsitellä opetuksessaan myös spesifimmin tietyn alan tyypillisiä kielenkäyttötilanteita ja alalle tyypillisiä rakenteita ja sanastoa (esim. Komppa ym. 2014). Kielenopetuksen tavoittamattomissa on kuitenkin ns. työpaikka- ja tehtäväkohtainen kielitaito, joka opitaan vuorovaikutuksessa työyhteisössä. (Ryhmittelystä esim. Piikki & Raunio 2014.) Käsitellen tässä artikkelissa luokahuoneopetusta ja opettajajohtoista kielenoppimista täydentävää kielen oppimista työyhteisössä.¹ Artikkelin tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- a) Miten maahanmuuttajia työllistävät yritykset suhtautuvat suomen kielen oppimiseen ja opiskeluun työn ohessa?
- b) Mitä ammatillisen kielen oppiminen ja oppimisen ohjaaminen voisivat tulevaisuudessa olla?

1 Kiitän käsikirjoituksen kahta anonymia arvioijaa sekä julkaisun toimittajia tarkoista kommentteista, jotka olen pyrkinyt huomioimaan parhaani mukaan artikkelia muokatessani.

Etsin vastausta näihin kysymyksiin verkkokyselystä, joka toteutettiin Helsingin seudun kauppakamarin jäsenyrityksille osana Baltian alueen maiden *One Baltic Sea Region* -yhteistyöhanketta keväällä 2013 (ks. Kielimuurin yli 2013). Artikkelin tavoitteena on tarjota sekä kielikouluttajille, koulutuksen järjestäjille että korkeakoulutettuja työllistävälle näkökulmia siihen, miten ammatillisen kielen oppimiseen ja opiskeluun suhtaudutaan ja miten sitä voisi kehittää ja tehostaa.

Tässä artikkelissa korkeakoulutetuilla maahanmuuttajilla tarkoitetaan Suomessa oleskelevia, muualla korkeakoulutuskintonsa suorittaneita maahanmuuttajia sekä Suomessa esimerkiksi englanninkielisessä koulutusohjelmassa (ammattikorkeakoulut) tai maisteriohjelmassa (yliopistot) opiskelevia tai opiskelleita maahanmuuttajia. Artikkelissa rajataan pois sellaiset maahanmuuttajataustaiset korkeakoulutetut tai opiskelijat, jotka opiskelevat tai ovat suorittaneet tutkintonsa suomeksi suomenkielisessä koulutus- tai maisteriohjelmassa.

2 Ammatikielen oppiminen vuorovaikutuksessa

Jo pitkään on ollut selvää, että toisen kielen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutus sekä edistää että mahdollistaa oppimista (Long 1983, 1996; Pica 1996; Doughty & Long 2003). Vuorovaikutus on toki läsnä kielen oppitunneillakin, mutta aidot vuorovaikutustilanteet tarjoavat kielen oppimiselle mahdollisuuden, jota luokkahuoneen simulaatiot eivät saavuta (Springer & Collins 2008: 56–57; Richards 2015: 6). Viime vuosina toisen kielen oppimisen tutkimuksen kiinnostus onkin siirtynyt opettaja-johtoisesta ja luokkahuoneessa annettavasta kielen opetuksesta kohti kielen oppimista luokkahuoneen ulkopuolella (esim. Eaton 2010; Benson & Reinders 2011; Richards 2015). Suomi toisena kielenä -tutkimuksessa oppimisen tarkastelua luokan ulkopuolissa vuorovaikutustilanteissa on tehty keskusteluanalyttiseen viitekehykseen perustuvissa toisen kielen käytön tutkimuksissa (esim. Suni 2008; Lilja 2010; Kurhila & Kotilainen 2014).

Ammatillisessa toisen kielen opetuksessa luokkahuoneessa simuloitujen vuorovaikutustilanteiden vajavaisuus korostuu: kielen opettajalla on vain harvoin mahdollisuus hankkia substanssialasta ja sen vuorovaikutustilanteista sellaista tietoa, jonka avulla luokkahuoneen vuorovaikutusharjoitukset kohdistuisivat oppijan kannalta juuri oikein tai olisivat riittävän monipuolisia. Opettaja pääsee harvoin, jos koskaan, tarkastelemaan kielen käyttöä autenttisissa tilanteissa työyhteisöissä, ja toisen kielen oppimisen näkökulmasta tehty ammatikielen tutkimuskin on vähäistä (esim. Lafford 2012: 16). Näin ollen luokkahuoneessa tapahtuvalla opiskelulla on haasteellista tavoittaa autenttisia tilanteita, elleivät esim. opiskelijat pääse nauhoittamaan tai videoimaan heille kriittisiä vuorovaikutustilanteita (esim. Lilja, Eloranta, Piirainen-Marsh & Saario 2014).

Luokassa tapahtuvan opettaja-avusteisen oppimisen lisäksi ammatillisen kielen oppijan huomio tulisi kääntää kohti työpaikkaa, ammattitilanteita ja näissä tilanteissa tapahtuvaa aktiivista kielen oppimista. Kyse on tällöin non-formaalista kielenoppimisesta, joka voidaan määritellä tavoitteelliseksi koulutusinstituution ulkopuolella tapahtuvaksi kielenoppimiseksi (Werquin 2007; Eaton 2010; suomeksi esim. Sahradyan 2015). Sunin (2008) tutkimuksen näkökulmat, kuten merkityksistä neuvottelemine ja dialogissa oppiminen sekä affordanssin täysimittainen ja tietoinen hyödyntäminen, ovat ammatillisen kielenoppijan keskeisiä keinoja. Ympäristön täysimittainen hyödyntäminen kielen oppimiseen ei kuitenkaan onnistu ilman kaikkien osapuolien sitoutumista. Työympäristön asenteet ja vastaanottavuus vaikuttavat vahvasti siihen, miten substanssialansa ammattilainen mutta samalla kielenoppija voi ympäristöönsä hyödyntää. (Kela & Komppa 2011: 186–187.)

3 Aineisto ja analyysimenetelmä

Tutkimusaineiston muodostavat vastaukset, jotka on saatu Helsingin seudun kauppa-kamarin jäsenyrityksille toteutetusta verkkokyselystä. Kysely käsitteli korkeakoulutettujen maahanmuuttajien rekrytointia ja työllistymiseen tarvittavaa suomen kielen taitoa. Kysely toteutettiin keväällä 2013.

Kyselyn tarkoituksena oli saada käsitys siitä, miten korkeakoulutettuja työllistävät yritykset näkevät suomen kielen taidon tarpeet ja mitkä ovat tai voisivat olla ei-säänneltyjen ammattien, kuten kaupan ja teollisuuden ammattien suomen kielen kielitaitovaatimuksia; säänneltyjen ammattien, kuten sairaanhoitajan, kielitaitovaatimuksista on jo tehty taitotasokartoituksia (Komppa ym. 2014). Samalla haluttiin kartoittaa yhtäältä yritysten toiveita siitä, miten kielenopetus ja -opiskelu olisi yrityksen näkökulmasta mielekästä järjestää, ja toisaalta mahdollisia toimintatapoja, joita jo maahanmuuttajia työllistäneissä yrityksissä on käytössä suomen kielen oppimiseksi työyhteisössä. Verkkokyselyn taustaoletuksena oli, että ainakin osa työyhteisöistä on itse kehitellyt keinoja, joilla maahanmuuttajataustainen työntekijä perehdytetään alan kielikäytänteisiin. Verkkokyselyä laadittaessa oletettiin myös, että kyselyn avulla saataisiin selville, mitkä olisivat sellaisia kielenoppimisen käytänteitä, jotka ovat jo käytössä suomalaisissa monikulttuurisissa työyhteisöissä.

Verkkokyselyn muodosti puolistrukturoitu haastattelulomake, johon sisältyi kuusi strukturoitua asenneväittämiä ja seitsemän avokysymystä. Lisäksi lomakkeessa kysyttiin taustatietoja vastaajien edustamista yrityksistä, kuten tietoa yrityksen toimialasta, henkilöstön määrästä ja siitä, työskenteleekö tai onko yrityksessä työskennellyt maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä. Tässä artikkelissa käsittelemme yritysten edustajien vastauksia yhteen asenneväittämään sekä kahteen avokysymykseen. Avokysymys-

ten vastaukset kuvaavat vastaajien näkemyksiä siitä, miten yritykset itse näkevät ammattikielen oppimisen työyhteisössä ja esimerkiksi perehdytyksen merkityksen sekä miten ammatillisen suomen kielen oppiminen tulisi järjestää.

Kutsuja verkkokyselyyn lähetettiin 3048 kpl (kauppakamarin jäsenyritysten sähköpostilista), ja kyselyyn vastasi 144 yritystä. Vastausaikaa oli kaksi viikkoa. Vastausprosentti oli alhainen, vain 5 %. Sitä voidaan kuitenkin pitää riittävänä: se on tyypillinen kyseisen sähköpostilistan kautta jäsenyrityksille tehtyjen verkkokyselyjen vastausprosentti, ja todennäköisesti kyselyyn vastasivat ne, joille asia oli ajankohtainen (Lahtinen 2015).

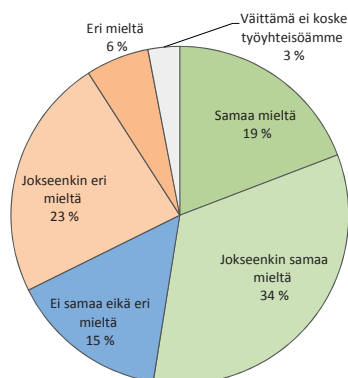
Suurin osa kyselyyn vastanneista edusti palvelujen (56 %) ja kaupan (23 %) toimialoja. Vastanneiden yritysten koko vaihteli alle 10 henkeä työllistävästä aina yli 500 henkeä työllistäviin. Suurin osa vastanneista yrityksistä (94 yritystä, 65 % vastanneista) on työllistänyt maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä. Kauppakamarin aiemman selvityksen (2012) mukaan Helsingin seudulla selvitykseen vastanneista yrityksistä n. 36 % on työllistänyt maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä. Verrattuna Kauppakamarin (2012) selvitykseen kevään 2013 kyselyyn vastasivat painotetusti juuri ne yritykset, jotka ovat jo työllistäneet maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä.

Strukturoituihin väittämiin vastaukset annettiin viisiportaisella Likertin asteikolla, jonka lisäksi vastaajien oli mahdollista ohittaa kysymys valitsemalla vaihtoehto «Väittäjä ei koske työyhteisöämme». Avokysymyksiin vastaukset annettiin sanallisesti, ja annetut vastaukset analysoitiin aineistolähtöisesti sisällönanalyysin menetelmällä. Kysymyksiin saadut avovastaukset luettiin ja vastaukset teemoiteltiin ryhmiin, joista abstrahoitui luvuissa 4.2 ja 4.3 esitetyt luokat (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 93, 108–113).

4 Työntekijän henkilökohtaisesta vastuusta kielenoppimista tukevaan työyhteisöön

4.1 Suomen kielen taito työntekijän vastuulla

Yritysten edustajille esitettiin kuusi osin poleemistakin väittämää suomen kielen taidon merkityksestä korkeakoulutetun maahanmuuttajan rekrytoinnissa. Kyselyn väittämän ”Korkeakoulutettujen asiantuntijoiden suomen kielen taidosta huolehtiminen ei oikeastaan kuulu työnantajalle” tarkoituksena oli saada selville vastaajien mielipide siitä, millaisena työntekijän taitona työnantajat mieltävät kielitaidon ja mikä on työnantajien vastuu kielitaidosta huolehtimisessa. Kuvio 1 havainnollistaa vastausten jakaamaa.



KUVIO 1. Vastausten jakauma.

Väittämän kanssa samaa tai jokseenkin samaa mieltä oli hieman yli puolet vastaajista (76 vastaajaa, 53 %). Ei samaa eikä eri mieltä väittämän kanssa oli 15 % vastanneista, täysin tai jokseenkin eri mieltä oli 29 %, ja 3 % vastanneista ilmoitti, ettei väittämä koskenut heidän työyhteisöään.

Väittämän vastaukset ilmaisevat, että suomen kielen taito nähdään työntekijän omaisuutena. Taidon ylläpidon vastuu on henkilöllä itsellään, tai yhteiskunnan tulisi järjestää tarvittava opetus. Samalla vastausten jakauma heijastelee näkemystä, jonka mukaan kieliopinnot eivät ole sellaista kouluttautumista, jota työnantajat haluaisivat tukea (esim. opinnot työajalla tai työnantajan maksamina). Myöhemmin kyselyn avovastauksissa vastaajat palasivat näkemykseensä esimerkiksi seuraavasti:

- (1) Kyllä se on hänen oma velvollisuutensa kouluttautua kilpailukykyiseksi työntekijäksi. Tai hänen pitää olla niin halpa, että erotuksella voi kustantaa koulutuksen. [6_15]²
- (2) Oletamme, että henkilö on itse aktiivinen ja opiskelee suomen kieltä. [6_27]
- (3) Jos olemme palkanneet tai palkkaamassa, varmistamme, että hakijalla on riittävä koulutus. Meillä ei ole mahdollisuutta ryhtyä järjestämään kielikoulutusta. Mielestäni on ns. yhteiskunnan asia huolehtia siitä, että ihmiset, jotka Suomeen tulevat oppivat tarvittavan kielitaidon. [6_85]

2 Esimerkin anonymisointikoodin ensimmäinen numero ilmaisee, mihin avokysymyksen vastaus on annettu, ja toinen numero kertoo vastauksen järjestysnumeron kyseiseen kysymykseen annettujen vastausten joukossa.

Suomen kielen opiskelu myös työn ohessa nähdään usein työntekijän omaksi asiaksi, ja se jää työntekijän vastuulle. Tällöin työyhteisö ei näyttäyty kielen oppimisen paikkana, vaan kielitaito on työyhteisön ulkopuolella, kuten kurseilla, opiskeltava asia.

4.2 Työyhteisö ammattikielen oppimisen paikkana

Työyhteisöjen kielitietoisuus ja usein asenteet vaikuttavat siihen, miten maahanmuuttajataustaiseen työntekijään suhtaudutaan ja miten työyhteisö tukee tai estää työntekijää oppimasta ammattialan suomea työyhteisössä (ks. esim. Kela & Komppa 2011; Suni 2011; Minkkinen 2012). Kyselylomakkeen avokysymyksellä ”Mitä suomen kielen taitoon liittyviä toimia maahanmuuttajataustaisen osaajan työtehtäviin perehdyttäminen ja työyhteisöön integrointi edellyttävät työnantajan näkökulmasta?” pyrittiin saamaan selville, mitä työyhteisöissä jo tehdään maahanmuuttajataustaista työntekijää perehdytettäessä (ammattillisen) suomen kielen taidon näkökulmasta.

Kysymykseen annetut vastaukset voi abstrahoida viiteen luokkaan: ”perehdytyksen toteutus”, ”(perehdytettävän) kielitaito”, ”työyhteisön ilmapiiri ja vuorovaikutustaidot” sekä ”työyhteisön kieleen ja kielitietoisuuteen liittyvät toimet”. Lisäksi oman luokkansa muodostavat en osaa sanoa tai määritellä -tyyppiset vastaukset.

Vastausten mukaan rekrytoitun maahanmuuttajataustaisen työntekijän suomen kielen taito vaikuttaa perehdytyksen toteutukseen muun muassa ajankäytöllisesti.

- (4) On käytettävä enemmän [sic] aikaa opastukseen [2_41]
- (5) työhön perehdyttäminen vaatii aivan toisella tavalla aikaa. [2_81]
- (6) Sen varmistaminen, että hän varmasti on ymmärtänyt kaiken, mitä hänelle on opetettu [2_48]
- (7) paljon varmistamista että asia on ymmärretty oikein, väärinymmärrykset tulevat kalliiksi monella tavalla [2_87]
- (8) tarkempaa perehdytystä ja tarkistusta onko asiat ymmärretty [2_40]
- (9) samoja asioita kuin natiivienkin perehdyttäminen [2_11]

Vastaajien mukaan perehdytykseen tulee varata enemmän aikaa (esim. 4 ja 5), kun kyseessä on maahanmuuttajataustainen työntekijä. On tarkistettava, että käsitelty asia on ymmärretty (esim. 6 ja 7), ja perehdytyksen on oltava tarkempaa kuin suomenkielistä työntekijää perehdytettäessä (esim. 8). Toisaalta pienessä osassa vastauksia todettiin, ettei maahanmuuttajataustaisen työntekijän perehdytys juurikaan eroa natiivien perehdyttämisestä (esim. 9).

Vastauksissa otettiin pääsääntöisesti kantaa perehdytettävän kielitaitoon.

- (10) ammattisanastoon ja työslangiin perehdyttäminen [2_88]
- (11) Toimialan terminologian perehdyttäminen, lyhenteet [2_21]
- (12) Peruskielikurssille hänet tuettaisiin kuitenkin [2_27]
- (13) yrityksen sisäinen puhekieli suomi, kielikoulutuksen tukeminen (esim. avoin yliopisto, työväenopisto, jne) [2_77]
- (14) Yrityksessämme on 50–60 ulkomaalaistaustaista työntekijää. Olemme järjestäneet halukkaille eri tasoisia suomen kielen kursseja, lähinnä integroimiseksi Suomeen. Työkieleemme on englanti. [2_12]

Kun työkielestä oli kyse, ammattisanasto ja alan terminologia mainittiin usein keskeisenä perehdytyksen kohteena (esim. 10 ja 11). Lisäksi maahanmuuttajataustaisen työntekijän perehdyttämiseen voi kuulua kielikoulutukseen ohjaaminen tai kurssien järjestäminen (esim. 12–14).

Monet vastauksista heijastelevat tilanteita, joissa kyseessä ovat työyhteisön ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen asiat. Yhtäältä voidaan puhua kommunikaatioarkuudesta, joka voidaan nähdä työntekijän henkilökohtaisena piirteenä kuten esimerkissä 15.

- (15) Uskaltaa kysyä jos ei ymmärrä tehtävää. Suurin ongelma on ollut ei ymmärtä --> teke virhe (=ei kysy) Asenne / pelko-ongelma [2_33]

Työyhteisön ilmapiiri kuitenkin vaikuttaa siihen, kuinka arkuuteen tai epävarmuuteen suhtaudutaan ja jääkö arkuus vain työntekijän henkilökohtaiseksi ongelmaksi. Tyydytäänkö siihen, että perehdytyksessä todetaan työntekijä araksi kysymään, jos tämä ei ole ymmärtänyt, vai rohkaiseeko työyhteisö arkaa ja sallii epävarmuuden?

Toisaalta koko työyhteisöltä vaaditaan erilaisuuden sietokykyä ja kouluttautumista, ehkä jopa asennemuutosta. Perehdytyksessäkään ei ole kyse vain uuden työntekijän perehdyttämisestä, vaan tarvitaan myös työyhteisön perehdyttämistä ja harjaannuttamista kommunikaatiota tukevaan ja erilaisuutta sallivaan ilmapiiriin, kuten esimerkeissä 16–19.

- (16) Pitää hyväksyä erilaisuus eikä vaatia ilman järkevää syytä henkilöltä sujuvaa suomen kielen osaamista. Sanoisin, että asenne ratkaisee. Meillä on tällä hetkellä yrityksessä ohjelma, jonka tarkoituksena on avartaa ihmisten ajattelua erilaisuuteen liittyen. [2_49]

- (17) myös olemassa olevaa organisaatiota pitää valmistella ja kouluttaa eikä keskittyä vain uuteen tulijaan. [2_55]
- (18) Ymmärrystä ja sopeutumista. [2_58]
- (19) koulutus, asennekasvatus (vanhoilla työntekijöillä) [2_86]

Esimerkkien 16–19 kaltaiset näkökulmat ovat aineistossa vähäisiä, mutta ne voivat olla signaaleja siitä, miten tulevaisuuden työyhteisöissä toimitaan (ks. myös Immonen, Nguyen & Lahenius 2010: 48–50).

Työyhteisön käyttämä kieli ja työyhteisön kielitietoisuus konkretisoituvat vastauksissa, jotka tarkastelevat englannin kielen käyttöä suomen rinnalla. Aineiston vastauksista muodostuu jatkumo, jonka toisessa päässä on toimintatapa, jossa työyhteisö pyrkii aktiivisesti käyttämään englantia ja helpottamaan näin maahanmuuttajataustaisen työntekijän sopeutumista työyhteisöön. Toisessa päässä on työyhteisö, joka pyrkii tukemaan suomen oppimista työssä ja välttämään englannin käyttöä, vaikka se voisi nopeuttaa kommunikaatiota.³

Työyhteisössä englanti voidaan nähdä kommunikointia helpottavana kielenä, ja sitä käytetään aktiivisesti (ks. myös Jäppinen 2011: 196–198).

- (20) Yrityksen koko ohjeistuksen ja dokumentaation kääntämistä/suullista tulkkauksista uudelle työntekijälle. Kielikoulutuksen järjestäminen. Erityisesti lähityöyhteisön valmiuden muuttaa kommunikointiaan englanniksi. [2_83]

Esimerkin 20 vastauksessa esitetään, että maahanmuuttajataustaisen työntekijän palkkaaminen edellyttää runsaasti toimia englannin kielen aktivoimiseksi yhdeksi työyhteisön kielistä. Myös Immosen ym. (2010: 35) esimiehille tekemissä haastatteluisissa tuli ilmi, että osa esimiehistä koki maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden rekrytoinnin asettavan vaatimuksia myös esimiesten kielitaidolle.

Esimerkki 21 kuvastanee hyvin tilannetta, jonka on havaittu olevan arkipäivää myös niissä työyhteisöissä, joissa virallinen kieli on englanti.

3 Vastaajat ottavat kantaa englannin kielen käyttöön avovastauksissa, mikä johtunee osittain siitä, että englanti saattaa olla joidenkin vastanneiden yritysten virallinen kieli, ja siitä, että englanti lienee vieras kieli, jota monet osaavat ja jota monet kokeilevat ensimmäisenä apukielenä, jos kommunikaatio suomeksi ei onnistu. Kyselylomakkeessa englanti on mainittu yhdessä asennevääntämässä ja yhdessä avokysymyksessä esimerkikielenä ruotsin kielen rinnalla, mikä on myös voinut johtaa englannin kielen käsittelyyn avovastauksissa. On toki muistettava, että englanti ei kuitenkaan ole kaikille korkeakoulutetuille vahva kieli (myös Immonen ym. 2010: 34). Maahanmuuttajataustainen korkeakoulutettu saattaa osata suomea paremmin kuin englantia, vaikka suomenkin käyttö vaatisi vielä tukea. Kiitän tästä tarkennuksesta toista anonyymia arvioijaa.

- (21) lähes koko henkilöstömme on englanninkielentaitosta, joten perehdytys jne. sujuu tarvittaessa myös sillä, eli tältä osin ei ongelmia. Kahvipöytäkeskusteluissa puhe kuitenkin kääntyy usein suomeksi vaikka aloitettaisiin englanniksi (toimitusjohtaja ei puhu suomea) [2_81]

Kuten esimerkin 21 vastauksesta käy ilmi, epävirallisissa tilanteissa keskustelu saateetaan käydä jollakin muulla kielellä, esimerkiksi suomeksi, ja tällöin suomea heikommin osaava työntekijä jää – jätetään tai jätättyy – keskustelun ulkopuolelle (esim. Forsander & Raunio 2005: 42–43; Jäppinen 2010, 2011).

Esimerkit 22 ja 23 kuvaavat tilannetta, jossa työyhteisö on sitoutunut tukemaan työntekijän suomen kielen oppimista, vaikka englannin käyttö olisi helppoa.

- (22) Aluksi riittävä tuki esimerkiksi englanniksi (yrityksen virallinen kieli) ja sitten pikkuhiljaa järjestelmällisesti rohkaisu suomen kielen käyttämiseen – muuten käy helposti niin että sekä henkilö itse että ympäröivä organisaatio kommunikoi keskenään vain englanniksi ja käytännön suomen kielen taidon kehittyminen työpaikalla kärsii. Haasteita ja motivointia puolin ja toisin. [2_76]
- (23) Perehdyttäessä varmistetaan, että työyhteisön ja alan käsitteet tulevat tutuksi suomeksi. Annetaan henkilölle mahdollisuus puhua suomea työtehtävissään, eikä vaihdeta heti keskustelua englanniksi. [2_85]

Esimerkki 22 kuvaa tilannetta, jossa englanninkielisessä työyhteisössä nähdään tarpeelliseksi edistää työntekijän suomen kielen taidon kehittymistä. Vastauksesta ei käy ilmi, tarkoitetaanko ”käytännön suomen kielen taidon kehittymisellä työpaikalla” työpaikan arjessa, epävirallisissa tilanteissa tarvittavaa suomen taitoa, vai näkeekö vastaaja, että työpaikan on kannettava vastuu myös muun kuin ammattiin liittyvän suomen kielen taidon kehittämisestä. Joka tapauksessa suomen oppiminen vuorovaikutuksessa mielletään tärkeäksi, vaikka työyhteisö voisi sivuuttaa suomen oppimisen tukemisen sillä, että yhteisön virallinen kieli on englanti.

Esimerkissä 23 eksplikoidaan tilanne, jossa työyhteisö tukee kielenuoppijaa salimalla kankeutta ja hitautta (*ei vaihdeta heti keskustelua englanniksi*) ja tarjoamalla mahdollisuuden puhua suomea työssä. Työyhteisö siis mahdollistaa aktiivisesti kielen oppimista vuorovaikutuksessa.

Kun työyhteisössä on eri kielten osaajia, lienee oleellista tunnustaa monikielisyys ja pohtia, miten työntekijät haluavat kieliä käyttää. Missä tilanteissa suomen käyttäminen on tarpeen ja miksi, milloin taas englannin tai jonkin muun kielen käyttäminen on perusteltua? Voisivatko kaikki työyhteisössä osatut kielet olla yhteisön käytössä aktiivisena resurssina (myös Minkkinen 2012: 195–196)? Englannin tai jonkin muun apukielen käyttämisen suomen rinnalla tai sijaan pitäisi kuitenkin määräytyä sen mukaan, mikä on mielekästä kaikille myös tulevaisuutta ajatellen: Työtehtävien mahdol-

listen muutosten, tehtävissä etenemisen ja toisin tehtäviin siirtymisen kannalta suomen osaaminen voi olla maahanmuuttajataustaiselle työntekijälle ensiarvoisen tärkeää (Forsander & Raunio 2005: 48; Bergbom & Giorgiani 2007: 66). Jotta korkeakoulutetulta maahanmuuttajalta ei rekrytoitaessa vaadita työtehtäviin nähden liian hyvää suomen taitoa ja jotta suomen kielen taidon kannalta kriittiset työtilanteet tiedostetaan, tarvitaan ”työyhteisössä työskentelyn tarvevaatimusten realistista tunnistamista” [2_18]. Millainen kielitaito – suomen tai jonkin muun kielen – missäkin työtilanteessa on tarpeen ja riittävää?

4.3 Kohti kielen oppimista tukevaa työyhteisöä

Avovastaukset kysymykseen ”Millaista suomen kielen taidon kehittämiseen liittyvää apua/koulutusta/palveluja yrityksenne tarvitsee sen jälkeen, kun yritys on palkannut maahanmuuttajataustaisen työntekijän” tuottivat näkemyksiä, jotka voivat toimia itui-na kielenopetustarjonnan monipuolistumiseen.

Kysymykseen annetut vastaukset voi abstrahoida neljään luokkaan: ”kieli- ja kulttuurikoulutusta työyhteisön ulkopuolisen järjestämänä”, ”ei palvelutarvetta”, ”tukea kielenoppimiseen työssä” ja ”ei osaa sanoa”.

Suurin osa vastauksista koski kieli- ja kulttuurikoulutuksen järjestämistä. Kielikoulutus määriteltiin toistuvasti työyhteisön ulkopuolisilla kursseilla tapahtuvaksi tai työyhteisön ulkopuolisen kielikouluttajan järjestämäksi esim. työyhteisön tiloissa. Koulutukselta toivottiin säännöllisyyttä ja jatkuvuutta, mutta toisaalta haluttiin myös ”tehokoulutusta ulkoiselta kielikouluttajalta noin puoli vuotta” [6_08]. Avovastauksissa tulivat esiin mm. yleisesti eri alojen ammattisanaston ja -kielen opetus, työssä tarvittavien tekstien (esim. sähköpostit) lukemisen ja kirjoittamisen opetus, suullinen vuoro-vaikutus sekä (suomalaisen) työskulttuurin kurssit. Huomattavaa on, että ammattikieli tyypistyi usein sanastoon ja työyhteisön ulkopuolista kielen opettajaa tarvittiin sanaston opettamiseen (myös Jäppinen 2010: 9).

Vastauksissa, joissa työnantaja jo nyt tuki kielikoulutukseen osallistumista, saatettiin nähdä kielen opiskelu jopa osana laajempaa, työyhteisön sisäistä täydennyskoulutusohjelmaa (esim. 24).

(24) [Työyhteisössä tarvittaisiin] oppimishjelma, jotta ei tarvitse itse sitä laatia. Toki ainakin me voimme senkin tarvittaessa tehdä, mutta epäilen useimmissa työyhteisöissä jäävän tekemättä. [6_78]

Esimerkissä 24 vastaajan voi tulkita toivovan jonkin ulkopuolisen tahon organisoimaa tai suunnittelemaa kielen oppimisen ohjelmaa. Vastauksessa jää kuvaamatta se, tarkoitetaanko ohjelmalla kielen opiskelijan oppimispolkua vai työyhteisön monikielisyyteen

orientoivaa polkua vai kenties kumpaakin. Joka tapauksessa tässä voisi olla idea yrityksille tarjottavasta opintosuunnitelmapalvelusta, jossa kielikouluttaja-yrittäjä ottaisi huomioon alueen kielikoulutustarjonnan sekä itseopiskelun mahdollisuudet ja räätälöisi esimerkiksi juuri työntekijälle hänen henkilökohtaisen kielitaitonsa kehityspolun ja olisi käytettävissä eräänlaisena valmentajana tukemassa opiskelua ja oppimista.

Melko usein vastaajat totesivat myös, että heillä ei ole varaa palkata työntekijää, joka tarvitsisi kielen opetusta. Näin ollen he eivät myöskään kokeneet tarvitsevansa kieleen liittyviä palveluja, sillä tällaisia palveluja tarvitsevat karsiutuvat jo rekrytointivaiheessa (ks. myös luku 4.1).

- (25) Edellytämme, että henkilö osaa tarpeeksi hyvin suomea kun palkkaamme hänet tiettyyn tehtävään, joka on meillä yleensä asiantuntijatasoa tehtävä. Kielitaidon täydentäminen vaatii henkilöltä itseltään aktiivisuutta. Voimme kyllä tukea esim. kielikursseille osallistumista. [6_10]

Esimerkin 25 vastaus havainnollistaa näkemystä, jonka mukaan riittävä kielitaito tulee olla saavutettuna jo rekrytointivaiheessa. Tämän tyyppisen vastauksen antanut työnantaja voi tukea työntekijän itsenäistä kouluttautumista työyhteisön ulkopuolella, mutta työnantaja itse ei koe tarvitsevansa tukea tai palveluja.

Avokysymykseen annettiin myös edellisistä täysin poikkeavia vastauksia, joskin nämä vastaukset muodostivat selvästi vähemmistön. Vastanneet nimittäin tunnistivat myös, että työyhteisö voisi edistää kielen oppimista nykyistä tehokkaamminkin ja työyhteisön ulkopuoliset kurssit eivät aina olleet tarpeen. Tarvittaisiin tukea työyhteisölle, jotta työyhteisö voisi kehittyä tukemaan ammattikielen oppimista työssä.

- (26) Maahanmuuttaja taustaisella pitäisi olla kieliopetusta myös työssäoloaikana, esim. voitaisiin keskittyä myös alan erikoissanastoihin jne. Useimmiten kielen opiskelu jää, kun tullaan työelämään. Varsinkin kirjallinen ilmaisu on yleensä melko heikkoa. [6_36]

- (27) alan erikoissanastot hallitsevia perehdyttäjiä oman työyhteisön sisältä [6_94]

Vaikka esimerkeissä 26 ja 27 huomio on edelleen ammattisanastossa ja sanavaraston kartuttamisessa, on esimerkkien edustamissa työyhteisöissä oivallettu, että kielitukea tarvitaan työssäoloaikana (esim. 26) ja että työyhteisössä on sellaista ammattikielen tuntemusta, jota perehtynytkään kielenopettaja voi harvoin tarjota. Kuten esimerkin 27 vastauksessa todetaan, perehdyttäjän ja erikoissanaston hallitsevan kielimentorin tulisi olla työyhteisön sisältä. Työyhteisö on merkittävä non-formaalien oppimistilanteiden paikka (Werquin 2010: 7). Tehokkaan pääsyn työyhteisön ammattikieleen ja alan spesifiin kielenkäyttöön tarjoavat työyhteisöstä lähtevä ja myös ammattikieltä tarkasteleva mentorointi ja perehdyttäminen (myös Bergbom & Giorgiani 2007: 82).

Muutamissa avovastauksissa nostettiin esiin keskustelutaitojen harjaannuttaminen (kurssilla tai muuten).

(28) Keskustelutilaisuuksia pitää tarjota, mutta se hoituu myös sisäisesti. [6_51]

Esimerkissä 28 vastaaja toteaa, että keskustelutilaisuuksia voisi tarjota työyhteisön sisälläkin ilman, että ulkopuolista palvelua tai kurssia tarvittaisiin. Vastaavia havaintoja pienimuotoisista käytännön toimista tuli esiin myös Kielimuurin yli -suositusten (2013) valmisteluun kuuluneissa keskustelutilaisuuksissa. Esimerkiksi työkieleltään englannin-kielinen monikulttuurinen työyhteisö voi aktivoida työntekijöidensä suomen kieltäkin: kahvikoneen ääressä pyritään toimimaan suomeksi eikä vaihdeta kieltä englanniksi tai tietyt ennalta sovitut yhteiset tauot, kuten perjantaikahvit, ovat suomenkielisiä. Toiminta voi olla aluksi pientä, mutta tärkeää on sopia säännöistä niin, että kaikki tietävät, millä kielellä toimitaan.

5 Korkeakoulutetun ammattilaisen suomen kielen oppimisen paikkoja ja suuntia

Kokoan seuraavaksi aineistosta esiin tulleet havainnot vastauksiksi alussa esittämiini tutkimuskysymyksiin.

Miten maahanmuuttajia työllistävät yritykset suhtautuvat suomen kielen oppimiseen työn ohessa? Luvussa 4.1 tarkasteltujen vastausten mukaan suurin osa vastanneista näkee, että vastuu suomen kielen oppimisesta ei ole työnantajilla, vaan ammattissa tarvittavan suomen kielen taidon hankkiminen ja kartuttaminen on työntekijän vastuulla. Vastaukset eivät kuitenkaan jakautuneet dikotomisesti samaa ja eri mieltä oleviin, vaan epäröivien, esitetyn väitteen kanssa ei samaa eikä eri mieltä olevien osuus oli 15 %.

Ammattikielen taito näyttäytyy monissa avovastauksissakin välineellisenä, ja sitä pidetään taitona, joka pitäisi oppia jossakin työyhteisön ulkopuolella. Tällöin suomen kieltä kyllä opitaan työn ohessa, mutta tavoitteellinen opiskelu ja oppiminen tapahtuvat työyhteisön ulkopuolella. Työnantaja voi tukea opiskelua eri tavoin (ajallisesti tai rahallisesti).

Toisaalta vastauksista voi hahmotella myös työyhteisön, joka pyrkii aktiivisesti tukemaan korkeakoulutetun maahanmuuttajan suomen taidon kehittymistä työssä. Vastaajien mukaan kyse on asenteista: sallitaanko työyhteisössä oppia kieltä – ja mahdollisesti olla aluksi hidas ja tehdä virheitä, ja uskaltaako työntekijä kommunikoida kehittyvällä kielitaidollaan?

Entä mitä ammatillisen kielen oppiminen ja oppimisen ohjaaminen voisivat tulevaisuudessa olla? Verkkokyselyn tavoitteena oli koota toimintatapoja, joita jo maahanmuuttajia työllistäneissä yrityksissä on käytössä suomen kielen oppimiseksi työyhteisössä. Vastaukset tuottivat kuitenkin hienoisen pettymyksen, sillä suurin osa kyselyyn vastanneista näkee edelleen, että kielen opetus tapahtuu työyhteisön ulkopuolella, opettaja tai kouluttaja on työyhteisön ulkopuolinen ja että yhteisön ulkopuolisia kielikursseja tulisi tarjota lisää. Vastaukset heijastelevat tämänhetkistä tilannetta, jossa tarjolla on eri toimijoiden järjestämiä kielikursseja eikä muunlaista tavoitteellista kielen oppimista vielä tunnusteta tai tunneta (non-formaalista oppimisesta esim. Eaton 2010). Nostan seuraavaksi pohdittavaksi ja kehiteltäväksi kyselyn vastauksiin ja aiempaan kirjallisuuteen pohjautuvia ideoita, joilla voidaan kehittää ammatillisen kielen oppimista niin opettajajohtoisessa koulutuksessa kuin korkeakoulun ja työyhteisön toimintamallien tuella.

Opettajajohtoisien kielikoulutuksen haasteena ovat yhtäältä kalleus työnantajille – mitä kohdennetumpaa, sitä kalliimpaa opetus on – ja opetettavan ryhmän heterogeenisuus taitotasojen näkökulmasta sekä toisaalta kielenopettajan tietotaito eri ammattien diskurssikäytännöistä. Alakohtaista kielenopetusta voisi järjestää eri yritysten työntekijöille taitosoiltaan melko homogeenisissa ryhmissä, mikäli korkeakoulut avaisivat tutkintoihin kuuluvia kieliopintoja myös ulkopuolisille. Yliopistot ja osa ammattikorkeakouluista mahdollistavat tutkinnosta irrallisten alakohtaisten opintojen suorittamisen avoimen yliopiston tai avoimen ammattikorkeakoulun kautta. Tämä väylä olisi käytettävissä alakohtaisten S2-kurssien tarjoamiseen myös jo työllistyneille ja muille kuin tutkintoa opiskeleville.

Suuressa osassa vastauksista käsitys ammatillisesta suomen kielestä kaventuu ammattisanastoksi ja muita ammatillisen kielen piirteitä ei tunnusteta. Oman työn suomen kielen vaatimusten ja ilmaisutapojen tarkastelu ei liene kovin tyypillistä äidinkielisille työntekijöille, ja erilaisten työtehtävien kielellinen variaatio ja vaativuus jäävät helposti huomiotta. Yrityksille kielikoulutusta tarjoavien haasteeksi tulee se, miten kuvata ammattikielen piirteitä niin, että sanaston lisäksi myös muut piirteet, vaikkapa tyypilliset fraasit ja rekisteripiirteet tai kielen tilanteinen variaatio (esim. työyhteisön sisäiset kokoukset vs. asiakaspalvelutehtävät), havaitaan oleellisiksi opiskeltaviksi ja opitaviksi. Kielikoulutuksen yhtenä tavoitteena voisi myös olla se, miten ohjataan opiskeelijat itse havainnoimaan työyhteisön kieltä, jotta he voivat oppia myös opetustilanteen ulkopuolella arjen työtilanteissa ammattialansa kielen tyypillisyyksiä. Koulutus voisi vähintäänkin tarjota välineitä omatoimiseen, systemaattiseenkin työkielen tarkasteluun. (Ks. myös Suni 2011: 21.)

Edellä on todettu, että ammatillisen suomen opettaja pääsee harvoin tukemaan oppilaitaan autenttisissa työelämän vuorovaikutustilanteissa. Tulevaisuudessa esimerkiksi Liljan ym. (2014) sovellukset videointien käytöstä luokkahuoneen ulkopuolisessa

kielenopiskelussa avaavat mahdollisuuksia myös ammatillisen kielenopetuksen kohdentamiseen yhä tarkemmin opiskelijoille keskeisiin vuorovaikutustilanteisiin ja näiden tilanteiden nyansseihin, jähkä tallentamisen luvallisuus eri työtilanteissa huomioidaan. Videoitua tai nauhoitettua autenttista vuorovaikutustilannetta voidaan tarkastella opettajan kanssa jälkikäteen ja reflektoida vuorovaikutuksen sujuvuutta tai pysähtyä tarkastelemaan mahdollisia vuorovaikutuksen ongelmia ja niiden syitä.

Yksin suomen kielen opetus ja sen kehittäminen eivät ratkaise korkeakoulutettujen maahanmuuttajien työllistymisen ongelmia, vaikka julkisuudessa suomen kielen opetukseen panostaminen usein nähdäänkin tärkeimpänä kehityskohteena (esim. HS 24.1.2015). Ammatillisen suomen oppimista voidaan tukea kehittämällä korkeakouluihin ja työyhteisöihin vuorovaikutukseen tietoisesti orientoituvia toimintamalleja (myös Immonen ym. 2010: 48–59).

Kyselyn vastauksista käy ilmi, että osa työnantajista ei ole kustannussyistä valmiita palkkaamaan työntekijää, joka ei osaa suomea jo varsin hyvin. Kun kyse on maahanmuuttajien korkeakoulutuksesta Suomessa, on tärkeää, että tutkintoa suorittamaan valitut ovat heti alusta lähtien tietoisia siitä, millaista kielitaitoa työllistyminen Suomessa vaatii (ks. esim. Partanen 2012: 37–41; Kielimuurin yli 2013, Toivanen 2015)⁴. Erityisesti ammattikorkeakoulu voi tukea ammatillisen suomen kehittymistä tutkintoon kuuluvien kielipintojen ja suomenkielisen harjoittelun lisäksi yhdistämällä toisilleen rinnakkaisen englanninkielisen ja suomenkielisen koulutusohjelman käytännön harjoituksia ja simulaatiotunteja koulussa. Tämä tarjoaisi yhtäältä maahanmuuttajille lisää mahdollisuuksia käyttää suomea opinnoissaan, ja toisaalta se voisi lisätä suomenkielisten opiskelijoiden kielitietoisuutta ja valmiuksia toimia tilanteissa, joissa esimerkiksi kollegan tai asiakkaan suomen kielen taito aiheuttaa väärinymmärryksiä tai merkitysneuvotteluja (myös Komppa ym. 2014: 15). Oppilaitoksissa idun saava, erikielissä koulutusohjelmissa opiskelevien yhteistyö mahdollistaisi tulevaisuuden kielitietoisemman työyhteisönkin.

Mikäli ammattikielen osaaminen mielletäisiin osaksi ammattitaitoa substanssiosaamisen rinnalle (ks. Härmälä 2008: 53), työyhteisössä voitaisiin yhdessä kehittää myös viestintätaitoja ja tukea tietoisesti muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvaa (korkeakoulutettua) kollegaa. Kyse on tällöin työtehtävien kielellisten vaatimusten tunnistamisesta muutenkin kuin sanaston osalta sekä työyhteisön ja -elämän monikielisyyden havaitsemisesta ja tunnustamisesta. Kyselyn avokysymyksiin annetuissa vastauksissa voi nähdä aihioita toimintamalleista, joita olisi tarpeen tarkastella lähemmin ja mallintaa muiden työyhteisöjen käyttöön: Miten työyhteisö voi ”järjestelmällisesti rohkaista” suomeksi toimimiseen (ks. esim. 22)? Entä miten työyhteisön muut jäsenet

4 Tarkemmin englanninkielisten korkeakoulututkintojen kehittämisestä suomalaisten työmarkkinoiden tarpeisiin, ks. Kielimuurin yli (2013).

rohkaistaan käyttämään suomea englannin sijaan (ks. esim. 23)? Millainen voisi olla työyhteisön sisäisen kielimentorin tehtäväkuva (ks. esim. 28)? Entä mitkä työtilanteet voisi hoitaa monikielisesti ja hyödyntää työyhteisössä osattujen kielten repertoaaria?

Jos kielenoppijalla onkin vastuu omasta oppimisestaan, on koulutusorganisaatiolla vastuu oppimisen mahdollistamisesta. Samalla tavoin työyhteisöllä voisi tulevaisuudessa olla vastuuta ammatillisen kielen oppimisen tietoisesta tukemisesta työyhteisön vuorovaikutuksessa.

Kirjallisuus

- Benson, P. & H. Reinders (toim.) 2011. *Beyond the language classroom*. London: Palgrave Mcmillan.
- Bergbom, B. & T. Giorgiani 2007. Maahanmuuttajien kielitaito. Teoksessa M. Vartia, B. Bergbom, T. Giorgiani, A. Rintala-Rasmus, R. Riala & S. Salminen (toim.) *Monikulttuurisuus työn arjessa*. Helsinki: Työterveyslaitos, 66–84.
- CIMO 2015. *Kansainvälistyminen on kansallinen etu. CIMOn vuosijulkaisu 2015*. Helsinki: Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO. Saatavissa: http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/56260_CIMOn_vuosijulkaisu_2015.pdf.
- Doughty, C. & M. Long (toim.) 2003. *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Eaton, S. E. 2010. *Formal, non-formal and informal learning: the case of literacy, essential skills and language learning in Canada*. Calgary: Eaton International Consulting. Saatavissa: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508254.pdf>.
- Forsander, A. 2013. Maahanmuuttajien sijoittuminen työelämään. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 220–244.
- Forsander, A. & M. Raunio 2005. Globalisoituvat työmarkkinat – asiantuntijamaahanmuuttajat Suomessa. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kulttuurien välinen työ*. Helsinki: Edita, 26–53.
- HS = Helsingin Sanomat. Suomi ei vedä maahanmuuttajia. Pääkirjoitus. 24.1.2015.
- Helsingin seudun kauppakamari 2011. *Kauppakamarin teesejä ja suosituksia ulkomaalaistaustaisesta työvoimasta ja työperäisestä maahanmuutosta*. Helsingin seudun kauppakamari. Saatavissa: http://www.helsinki.chamber.fi/files/4511/Kauppakamarin_teesit_tyoperaisesta_maahanmuutosta.pdf.
- Härmälä, M. 2008. *Riittääkö Ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnossa*. Jyväskylä Studies in Humanities 101. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3340-1>.
- Immonen, S., T. P. Nguyen & K. Lahenius 2010. *Monikulttuurisuuden yhteistyötaitot pk-yrityksissä*. Helsinki University of Technology, Department of Industrial Engineering and Management report 2010/3. Espoo: Aalto University. Saatavissa: <http://lib.tkk.fi/Reports/2010/isbn9789526034089.pdf>.
- Jäppinen, T. 2010. Suomi (S2) korkeakoulutettujen työssä – Millainen kielitaito riittää? Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 4–16. Saatavissa: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/viewFile/3872/3654>.

- Jäppinen, T. 2011. Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 193–214. Saatavissa: <http://ojs.tsv.fi/index.php/pk/article/view/4754>.
- Kauppakamari 2012. *Kauppakamarin osaamisselvitys. Yritysten osaamistarpeet vuoteen 2016*. Kauppakamarin selvitys 2012. Saatavissa: http://kauppakamari.fi/wp-content/uploads/2012/01/Kauppakamarin+osaamisselvitys+2012_kirja.pdf.
- Kela, M. & J. Komppa 2011. Sairaanhoidajan työkieli – yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 173–192.
- Kielimuurin yli 2013*. Suositukset korkeakoulutettujen maahanmuuttajien suomen kielen opintojen kehittämiseksi ja työllistymisen edistämiseksi pääkaupunkiseudulla. ONE Baltic Sea Region -hanke. Saatavissa osoitteessa: http://www.helsinki.fi/urapalvelut/ONE_BSR/kielimuurin_yli.pdf. [luettu 5.10.2015].
- KKA 2013. *Korkeakoulujen arviointineuvoston arviointi kansainvälisistä koulutusohjelmista. An evaluation of international degree programmes in Finland*. The Finnish Higher Education Korkeakoulujen arviointineuvosto 2:2013. Saatavissa: http://www.kka.fi/files/1822/KKA_0213.pdf.
- Komppa, J., T. Jäppinen, M. Herva & T. Hämäläinen 2014. Korkeakoulutuksen ammatilliset suomi toisena kielenä -viitekehykset. *Aatos-artikkelit*. Metropolia AMK. Saatavissa: <http://www.metropolia.fi/palvelut/julkaisutoiminta/julkaisusarjat/aatos-artikkelit/komppa-jappinen-herva-hamalainen/>.
- Kurhila S. & L. Kotilainen 2014. Kielitaitoa kokkaamalla. Teoksessa Y. Lauranto & M. Vehkanen (toim.) *Päättymätön projekti. Puhetta eri S2-forumeilla*. Kakkoskieli 7. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuksien laitos, 63–74.
- Kyhä, H. 2011. *Koulutetut maahanmuuttajat työmarkkinoilla. Tutkimus korkeakoulututkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien työllistymisestä ja työurien alusta Suomessa*. Sarja C, osa 321. Turku: Turun yliopisto.
- Lafford, B. A. 2012. Languages for specific purposes in the United States in a global context: commentary on Grosse and Voght (1991) revisited. *The Modern Language Journal*, 96 (s1), 1–27.
- Lahtinen, M. 2015. Helsingin kauppakamarin koulutuspäällikkö. Sähköpostitiedonanto.
- Lilja, N. 2010. *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä Studies in Humanities 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lilja, N., J. Eloranta, A. Piirainen-Marsh & J. Saario 2014. Oppija arjen sankarina – Luokasta arjen vuorovaikutustilanteisiin ja takaisin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, huhtikuu 2014. <http://www.kieliverkosto.fi/article/oppija-arjen-sankarina-luokasta-arjen-vuorovaikutustilanteisiin-ja-takaisin/>.
- Long, M. 1983. Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language*, 5 (2), 177–193.
- Long, M. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. Teoksessa W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (toim.) *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 413–468.
- Majakulma, A. 2014. Mitkä tekijät vaikuttavat ulkomaalaisten opiskelijoiden työllistymiseen Suomeen? *Ulkomaalaisten opiskelijoiden työllistyminen Suomeen*. Fakta Express 5A/2014. Helsinki: Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO. Saatavissa: http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/54160_netti_Express5A_14.pdf.

- Minkkinen, E. 2012. Suomen kieli maahanmuuttajien työssä ja työhönotossa pk-yritysten näkökulmasta. Teoksessa N. Nissilä & N. Siponkoski (toim.) *Kielet liikkeessä, Språk i rörelse, Languages in Motion, Sprachen in Bewegung*. VAKKI-symposiumi XXXII 11.–12.2.2012. VAKKI Publications 1. Vaasa: Vaasan yliopisto, 187–197. Saatavissa: http://www.vakki.net/publications/2012/VAKKI2012_Minkkinen.pdf.
- Partanen, M. 2012. *Matkalla sairaalaan. Maahanmuuttajien käsityksiä suomen kielen oppimisesta sisääntuloammateissa*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto.
- Pica, T. 1996. Second language learning through interaction: multiple perspectives. *Working Papers in Educational Linguistics*, 12 (1), 1–22.
- Piikki, A. & P. Raunio 2014. Ammattikielen arvioiminen ja kielen kehittyminen työssä. Suullinen esitys Suomea työssä -seminaarissa 27.10.14, Helsinki.
- Richards, J. C. 2015. The changing face of language learning: learning beyond the classroom. *RELC Journal*, 43 (1), 5–22.
- Sahradyan, S. 2015. Miten maahanmuuttajat oppivat suomea formaalin, informaalin ja non-formaalin oppimisen kautta? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, syyskuu 2015. <http://www.kieliverkosto.fi/article/miten-maahanmuuttajat-oppivat-suomea-formaalin-informaalin-ja-non-formaalin-oppimisen-kautta/>.
- Springer, S. & L. Collins 2008. Interacting inside and outside of the language classroom. *Modern Teaching Research*, 12 (1), 39–60.
- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suni, M. 2011. Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 13 (2), 8–22.
- Toivanen, M. L. 2015. Tutkintoon myös suomen kielen koe. *Helsingin Sanomat*. Mielipide. 21.4.2015.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Werquin, P. 2007. *Terms, concepts and models for analysing the value of recognition programmes*. RNFIL Third Meeting of National Representatives and International Organisations. OECD. Saatavissa: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41834711.pdf>
- Werquin, P. 2010. *Recognition of non-formal and informal learning: country practices*. Pariisi: OECD. Saatavissa: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/44600408.pdf>.