

Toimittaneet

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

# **KOULUN MONET KIELET**

# **PLURILINGUALISM IN THE SCHOOL**

*AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 / n:o 13*

ISSN 1798-7822

ISBN 978-951-9388-72-4

AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 / n:o 13

# **Koulun monet kielet**

## **Plurilingualism in the school**

Toimittaneet

Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto



Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, Jyväskylä 2021

© kirjoittajat ja Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA

## Sisältö

- 📖 *Irina Piippo, Maria Ahlholm ja Päivi Portaankorva-Koivisto*  
Koulun monet kielet: lähtökohtia, kehityskulkuja ja tulevaisuuden näkymiä ..... 4  
[Plurilingualism in the school: starting points, developments, and prospects]
- 📖 *Irina Piippo*  
Muuttuvat näkökulmat monikielisyteen .....21  
[Changing perspectives on multilingualism]
- 📖 *Salla-Maaria Suuriniemi, Maria Ahlholm ja Visajaani Salonen*  
Opettajien käsitykset monikielisydestä: heijastumia koulun kielipolitiikasta .....44  
[Teachers' views on multilingualism: reflections of school language policies]
- 📖 *Heini Lehtonen*  
Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan.....70  
[Diversity of linguistic expertises and translanguaging in the classroom]
- 📖 *Maarit Kaunisto*  
Kohdekielisyysnormin oikeutus ja  
toteutus venäjänkielisessä CLIL-alkuopetuksessa .....91  
[Contextual legitimacy of the "target language norm" in CLIL primary education]
- 📖 *Marjo Yli-Piipari*  
Venäjänkielinen alakoululainen suomen rakenteiden oppijana:  
omistuslauseen ja kieltolauseen kehittyminen oppimisen alkuvaiheessa ..... 113  
[Russian L1 pupils acquiring Finnish morpho-syntactic structures:  
emerging possessive sentence and standard negation]
- 📖 *Noora Helkiö*  
Kehollinen toiminta opetuskeskustelun tukena valmistavassa opetuksessa..... 141  
[Bodily action as teacher's interactional resource in preparatory education]
- 📖 *Maria Ahlholm ja Ulla Karvonen*  
Koulunkäynninohjaaja perusopetukseen valmistavan  
opetuksen luokassa: koskettaminen ohjaamisen tukena..... 166  
[Teaching assistant in the preparatory classroom: touch episodes as  
scaffolding practices]

*Ahlholm, M., I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) 2021. Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 / n:o 13. 4–20.*

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

## **Koulun monet kielet: lähtökohtia, kehityskulkuja ja tulevaisuuden näkymiä**

This article introduces the AFinLA-e thematic issue on plurilingualism in the school. Lately, multilingualism has been a buzzword in both sociolinguistic research and applied linguistics. Through the reform of national core curriculum for basic education, multilingualism, alongside language awareness, has also become an inextricable part of public educational discussions and the normative framework of basic education. There remain, however, questions about how all these changes translate into linguistically responsive classroom pedagogy and practices that support achieving learning goals, the process of language socialization, and pupils' plurilingual identities. Our aim is to give a brief general introduction into the flourishing field of multilingualism research, its developments, approaches and trajectories, and describe the contributions that the articles in this issue make into the growing body of work in the Finnish context. We also identify three future trajectories for research on plurilingualism in the school.

**Keywords:** multilingualism, school, language awareness

**Asiasanat:** monikielisyys, koulu, kielitietoisuus

## 1 Johdanto

Tämä teemanumero esittelee koulujen monikielisyyteen eri tavoin liittyvää suomalaista tutkimusta. Johdantoartikkelissa avaamme tämän tutkimussuunnan lähtökohtia ja kehityskulkuja ja mahdollisia uusia suuntaviivoja. Artikkelin tavoitteena on lisäksi esitellä kokoavasti teemanumeron muut artikkelit. Monikielisyyteen kytkeytyvät teemat ovat viime vuosina olleet näkyvästi esillä sekä tutkimuksessa että koulutuskeskustelussa. On jopa puhuttu sosiolingvistiikkaa ja soveltavaa kielentutkimusta kansainvälisestäkin kohdanneesta monikielisestä käänteestä (May 2013), joka näkyy tutkimusaktiivisuutena ja käsitteellisen kirjon perusteella (ks. Pennycook 2016) myös näkökulmien moninaistumisena. Suomalaisessa koulutuskeskustelussa puolestaan erityisesti opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014; LOPS 2019) läpileikkaavana teemana kulkevan kielitietoisuuden on toivottu nostavan kieleen ja kielelliseen moninaisuuteen liittyvät kysymykset valokeilaan myös kieliaineiden ulkopuolella (Lilja ym. 2017). Valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa vahvana näyttäytyvän kielitietoisuuden painotuksen on todettu tarkoittavan, että jatkossa kaikki opettajat ovat kielenopettajia. Tähän ajatteluun perustuvat, paikallisesti valmistellut opetussuunnitelmat otettiin käyttöön peruskouluissa 1.8.2016 ja lukioissa 1.8.2021.

Kielitietoisuus näyttäytyikin näkökulmana, joka voisi mullistaa koulujen ja luokahuoneiden käytänteitä, mikäli kielitietoisuus jalkautuu laajasti kouluyhteisöjen arkeen. Meneillään olevaan muutokseen liittyy kuitenkin lukuisia kysymyksiä, jotka kaipaavat vastausta. Mitä kielitietoinen opetus käytännössä tarkoittaa? Mitä kieli tai kielitaito on? Kuinka ideologiat ja opetukseen liittyvät ideaalit liittyvät muutokseen kohti monikielisempää koulua? Millaisia esteitä kielitietoisuuden toteuttamiselle on? Miten monikielisyysjärjestelmä koskettaa erilaisia kielenopetuskontekstejä? Kuinka oppimisprosessi etenee uuteen kieleen sosiaalistumisen alkuvaiheissa? Mikä on tutkimuksen ja käytännön työn suhde ja mikä se voisi olla? Muun muassa näihin kysymyksiin etsitään vastauksia tämän kokoelman seitsemässä artikkelissa. Vaikka kokoelma ei pyri kattavuuteen laajalla tutkimusalalla, se luo monipuolisen läpileikkauksen luokahuoneiden monikielisyystutkimuksen tämänhetkisiin näkökulmiin, konteksteihin ja menetelmiin.

Seuraavaksi esittelemme monikielisyyskeskustelun taustalla olevia kehityskulkuja ja kipukohtia. Tämän jälkeen tiivistämme teemanumeron artikkelien sisältöjä ja keskeisiä havaintoja. Lopuksi pohdimme, mihin suuntiin koulujen monikielisyttä tarkasteleva tutkimus voisi tulevaisuudessa kurkotella sekä millaisia muutoksia tarvitaan siihen, että kielitietoisuudesta tulee opetusta läpileikkaava näkökulma.

## 2 Lähtökohtia ja kehityskulkuja

Monikielisyyskeskustelun kannalta relevantteja muutoksia on viime vuosikymmeninä tapahtunut niin tutkimuksen näkökulmissa kuin suomalaisessa yhteiskunnassakin. Usein nämä muutokset ovat limittyneet toisiinsa niin, että kielentutkimuksen kulloisetkin näkökulmat näkyvät koulutuskeskustelussa ja suodattuvat sieltä eri reittejä luokkahuoneiden kielipolitiikkaan. Toisaalta yhteiskunnallinen muutos muovaa myös tutkimuksen näkökulmia. Esimerkiksi kiihtyneen kansainvälisen liikkuvuuden ja digitalisaation aikaansaamat yhteiskunnalliset muutokset ovat herkistäneet kielentutkimuksen osin näiden muutosten mukanaan tuomalle kielelliselle moninaisuudelle (Blommaert & Rampton 2011). Avaamme ensin koulutusinstituution murrosta ja paneudumme sitten muutoksiin tutkimuksen näkökulmissa. Kumpaisessakin keskeisinä juonteina ovat vähittäiset, pidemmän aikavälin muutokset kieli-ideologioissa. Kieli-ideologioilla tarkoitamme tässä yhteydessä erilaisia rutinoituneita käsityksiä ja käsitteellistyksiä kielistä, niiden puhujista ja erilaisista diskursiivista käytänteistä (ks. Piippo tämä kokoelma). Nämä käsitykset ja käsitteellistykset ovat osa kaikkea vuorovaikutustoimintaa sitä läpileikkaavana näkökulmaisuuksena. Monille ideologiat ovat tuttuja tunnistettavien, laajalevikkisten aatteiden kuten nationalismien muodossa. Kielen ideologisuus on kuitenkin läsnä kaikkialla, missä kategorisoidaan ja arvotetaan tiettyihin konteksteihin ja sosiaalisiin toimijoihin liitettäviä kielenkäytön tapoja (ks. Piippo ym. 2016: 29–38).

### 2.1 Kouluinstituutio murroksessa

Koulu on keskeinen instituutio kieliin sosiaalistajana (Ochs & Schieffelin 2012). Erilaisten kielitaitojen lisäksi koulussa sosiaalistutaan myös kielikäsitteisiin ja kielitaitojen yhteiskunnallisiin hierarkioihin. Vaikka esimerkiksi vähemmistökielet ovat tulleet osaksi koulun arkea oman äidinkielen opetuksen myötä, yhä on syytä kysyä, mitkä ovat ne kielet, joihin koulu instituutiona kasvattaa ja millaista kielikuvaa luokkahuoneissa rakennetaan.

Kansainvälisen liikkuvuuden myötä monikielistyvän koulun sekä opetussuunnitelmien kielitietoisuusdiskurssien keskelläkin on syytä palauttaa mieliin se ideologinen pohja, jolle koulutusinstituutiot myös Suomessa on rakennettu. Länsimaisen massakoulutusjärjestelmän synty kytkeytyy hyvin voimakkaasti nationalismien esiinmarssiin ja kansallisvaltioiden syntyyn 1800-luvulta eteenpäin. Nationalismin ideologia muokkasi erityisesti Eurooppaa kansallisvaltioiksi, joissa ideaalina oli valtiotilojen sisällä oleva yksi kansa, jolla oli yksi kieli. Uudenlaista valtiorakennetta tuki koulutusjärjestelmä, joka kasvatti monimurteisista ja monikielisistäkin asukkaista kansalaisia sanan kaikissa merkityksissä. Kielipoliittisesti tämä tarkoitti useimmiten vahvaa yksikielisyyden ideologiaa myös Suomen kaltaisissa monikielisissä maissa.

Esimerkiksi alkuperäiskansan kielten puhujille ei ollut tarjolla omakielistä kouluopetusta ja yksikielisillä opetusjärjestelyillä ohjattiin jopa kielenvaihtoon. Toisaalta koulupolut virallisilla kielilläkin ovat pitkään olleet tiukan yksikielisiä. Koulun kaksikielisuuden sijaan Suomessa onkin ollut rinnan kaksi yksikielistä kouluinstituutiota, jotka omilla tahoillaan ovat vaalineet kansalliskielten puhtautta.

Yksikielinen kouluinstituutio on ollut jo hyvän aikaa murroksessa niin meillä kuin muuallakin. Perinteisten kielivähemmistöjen oikeudet omaan kieleen ovat hiljalleen kohentuneet, ja osa kielistä on tullut opetuskieliksi. Esimerkiksi pohjoissaameksi on ollut mahdollista käydä koulua 1970-luvulta alkaen saamelaisten kotiseutualueella. Nykyisin pohjoissaameksi voi opiskella kaksikielisellä luokalla Helsingissäkin Pasilan peruskoulussa, jossa saamenkielistä opetusta on annettu vuodesta 2018 lähtien. Samoihin aikoihin, 1970-luvulla, kun saamelaisten kotiseutualueella ryhdyttiin opettamaan pohjoissaameksi, aloitettiin myös oman äidinkielen opetus Chilestä pakolaisina tulleiden lapsille (ks. J. Piippo 2017). Nykyisellään oman äidinkielen opetusta tarjotaan yli 50 eri kielessä (OK-opet 2020); esimerkiksi Espoossa oli lukuvuonna 2020–21 opetusta 39 eri kielessä, ja opetusryhmiä oli 275 (henkilökohtainen tiedonanto, oman äidinkielen opetuksen suunnittelija Tiiu Kotka 16.2.2021). Vaikka oppilaiden monikielisyys tunnustetaan ja tunnustetaan kouluyhteisöissä entistä paremmin, jo pelkästään opetuksen saatavuudessa on edelleen runsaasti parantamisen varaa. Esimerkiksi saamelaisten kielelliset oikeudet ovat vahvasti kytköksissä Enontekiön, Inarin, Utsjoen ja osittain Sodankylän kunnan alueella sijaitsevaan kotiseutualueeseen, jossa saamelaisista asuu enää kolmannes. Tilastojen valossa Suomen saamelaisin kunta on tällä hetkellä Oulu (Keva 2021), mutta siellä saamenkielistä opetusta ei järjestetä lainkaan. Oman äidinkielen opetus puolestaan on lähtökohtaisesti perusopetusta täydentävää opetusta, jota kunnat eivät ole velvoitettuja järjestämään ja jota parhaimmillaankin on vain kahden tunnin verran viikossa. Oppilaille opetukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Pelkästään ensikielisen opetuksen saatavuus ei kuitenkaan kerro vielä paljoakaan koulujen monikielisydestä, vaikka se kertookin jotain yhteiskunnan muuttuneista kieli-ideologioista. Paljon keskeisempää on se, kuinka koulun monet kielet liittyyvät yhteisön arkeen oppitunneilla, taukojen aikana, opettajienhuoneessa sekä koulun fyysisessä oppimisympäristössä. Monikielisisissäkin yhteisöissä kielet voivat nimittäin elää rinnakkain niin, etteivät ne juuri kohta. Tällainen ”rinnakkainen yksikielisyys” (*parallel monolingualism*, Heller 1999) tai ”erillinen monikielisyys” (*separate bilingualism*, Creese & Blackledge 2011) on leimannut kielenopetuksen käytänteitä länsimaissa. Ideaalina on ollut, että opetusta annetaan kohdekielellä turvautumatta oppilaiden aiempiin kielellisiin repertoareihin. Kääntämiseen ei ole kannustettu, koska sen on ajateltu vievän opetusta takaisin kohti aikansa elänyttä kielioppi-käännösmenetelmää (ks. Larsen-Freeman & Anderson 2011). Vuorovaikutuksessa puolestaan eri kielten koodit on odotettu pidettävän tiukasti erillään (Cummins 2007). Suomalaisissakin luokkahuoneissa nämä yksikielisuuden ideaaliin nojaavat periaat-

teet ovat eri muodoissaan olleet vahvasti osa käytänteitä niin uuteen koulukieleen sosiaalistavissa konteksteissa kuin niin sanotussa kaksikielisessä opetuksessa, jonka tavoitteena on sosiaalista johonkin muuhun kohdekieleen (ks. Kaunisto tässä kokoelmassa CLIL-opetuksen osalta, kielikylpyopetuksen osalta Bergroth 2015).

## 2.2 Kielentutkimuksen muuttuvat näkökulmat

Yksikielisyyden ideologia, joka on muokannut luokahuonekäytänteitäkin, juontuu osin perinteisistä kielentutkimuksen näkökulmista kieleen (ks. I. Piippo tässä kokoelmassa). Kun yleinen kielitiede institutionaalistui 1900-luvun alussa akateemiseksi tutkimusalaksi, formaalit näkökulmat kieleen valtavirtaistuivat erityisesti Euroopassa. Kieli nähtiin ensisijaisesti abstraktina rakennejärjestelmänä, jonka tarkastelussa kielenkäyttäjät ja heidän merkityksenantoprosessinsa olivat toissijaisia. Kielen monipuolinen sosiaalinen vaihtelu ja moninaiset sosiaaliset merkitykset suodattivat pois kielen kuvaamisen teoreettisista malleista ja tutkimus keskittyi pitkälti kirjallisiin, standardoituihin kielen rekistereihin. Näitä rekistereitä oli abstrahoidusta näkökulmasta luontevaa tarkastella ennemmin kokonaisina kielinä kuin osina todellisten kielenkäyttäjien repertoaareja. Kaiken kaikkiaan näkökulmat olivat kohosteisen yksilökeskeisiä ja mentalistisia myös kielenoppimisen ja -omaksumisen tutkimuksessa (ks. myös Dufva ym. 2011).

Monikielisyyteen keskittyvä tutkimus on pyrkinyt irrottautumaan vielä 2000-luvullakin formalistisista, yksikielisyyden ideaalin kyllästämistä lähtökohdistaan. Aiemmin mainitsemamme havahtuminen kielelliseen moninaisuuteen ja sitä seuranneet uudet monikielisyttä kuvaavat käsitteet ovat kiinteä osa tätä kehityskulkua, jossa monikielisyttä pyritään tarkastelemaan entistä enemmän arjen käytänteiden, varioivien repertuaarien, osallistujien identiteettien ja merkityksenantoprosessien näkökulmista. Lähtökohdat tällaiselle tutkimukselle muotoutuivat jo humanistis-yhteiskunnallisen tutkimuksen kielellisen käänteen myötä 1960-luvulta alkaen (ks. Kuortti ym. 2008). Tuolloin sai alkunsa joukko sosiolingvistisiä, vuorovaikutuksellisia ja diskursiivisia lähestymistapoja, jotka ovat esillä myös tämän kokoelman artikkeleissa.

Keskeiset muutokset monikielisyystutkimuksen kentällä voi tiivistää toisaalta funktionalististen kielikäsitteiden valtavirtautumisena ja toisaalta refleksiivisten näkökulmien esiinmarssina. Abstraktin rakenteen sijaan kieli nähdään kontekstista riippuvaisena toiminnan välineenä, jonka rakenteetkin kehkeytyvät vuorovaikutuksessa (esim. Couper-Kuhlen & Selting 2018: 3–26). Kun painopiste on siirtynyt kielellisestä koodista vuorovaikutuksessa muotoutuviin merkityksiin, myös kielikäsitteys on avartunut monella tapaa. Kielen ohella prosodia, tauot, katseet, eleet, ilmeet, muu kehollisuus ja vuorovaikutuksen materiaallinen ympäristö ovat kaikki osa vuorovaikutuksen resursseja (kehollisuudesta ks. Helkiö tässä kokoelmassa). Myös intersubjektiiivinen kehollinen kosketus on noussut luokahuonevuorovaikutuksen



tutkijoiden kiinnostuksen kohteeksi viime vuosina (ks. Ahlholm & Karvonen tässä kokoelmassa). Erityisesti kieleen sosiaalistumisen tutkimukselle muutos on merkittävä: se haastaa arvioimaan, millaisiin vuorovaikutuksellisiin resursseihin luokkahuoneessa tulisi sosiaalistaa ja kuinka se tulisi tehdä erityisesti vaiheessa, jossa opettajan ja oppilaiden yhteiset kielelliset resurssit ovat vasta kehkeytymässä.

Toinen monikielisyystutkimuksenkin kielikuvaan syvälle vaikuttanut muutos on refleksiivisten näkökulmien tulo kielentutkimuksen kentälle (ks. esim. teoksen Lucy 1993 (toim.) artikkelit). Tällä tarkoitamme tutkimussuuntia, joissa lähtökohtana ovat sosiaalisen todellisuuden diskursiivinen rakentuminen ja toimijoiden omat tavat hahmottaa kielellisiä ja muita sosiaalisesti merkityksellisiä erontekoja. Toisaalta tällaisia näkökulmia edustavat esimerkiksi etnometodologia ja keskusteluanalyysi, joissa keskeisinä tarkastelunkohteina ovat arjen käytänteet ja niiden normit sellaisina, kuin ne osallistujien kontekstuaalisissa toiminnoissa ja niiden tulkinnoissa näytättyvät. Toisaalta samankaltaisista refleksiivisistä lähtökohdista sosiaalista toimintaa on lähestynyt myös lingvistinen antropologia. Kyseinen tutkimusala paneutuu semioottisiin prosesseihin, joissa kielen sosiaaliset merkitykset ja ideologiat kehkeytyvät. Lingvistikissa antropologiassa keskeisenä tarkastelun kohteena onkin erilainen metasemioottinen ja metakielellinen toiminta, jolla kielenkäyttäjät arvioivat ja luokittelevat kielen piirteitä, kielenkäytön tapoja ja kielenkäyttäjiä.

Refleksiiviset näkökulmat kielenkäyttöön ovat siirtäneet tutkimuksen fokuksa tutkijan kategorisoinneista toimijoiden omiin merkityksenannon tapoihin. Ne ovat myös haastaneet tarkastelemaan kriittisesti tutkimuksen omia ideologioita. Monikielisyystutkimuksenkin kentällä esimerkiksi yksikielisyysideaali, kirjallisen kielen vinouma ja ylipäänsä tiukka keskittyminen kieleen muiden modaliteettien kustannuksella ovat värittäneet tutkimusta.

Kielikuvan muutos ja tietoisuus kieleen kytkeytyvistä ideologioista ja valta-asetelmista on herättänyt tutkijoita pohtimaan myös pedagogisia lähestymistapoja, jotka osaltaan purkaisivat kielellisiä asymmetrioita ja tukisivat kieliin sosiaalistumista. Suomalaisessa koulutus- ja kielipedagogiikkakeskustelussa näkyvimpiä uudenoksia lienevät toisaalta vahva painotus kielitietoisuuteen ja toisaalta limittäiskielilyn pedagogiikan esiinmarssi (esim. García & Li 2014; Lehtonen tässä kokoelmassa). Kummassakin lähtökohtana on toimijoiden refleksiivisyys ja perinteisten kielikäsitusten avartaminen myös luokkahuoneessa. Kielitietoisuus on käsitteenä monimuotoinen. Käsitteen keskiössä on kuitenkin entistä tiedostavampi suhde kieleen ja kielenkäyttöön. Tämä näkyy toisaalta kielitietona, toisaalta metakielellisten valmiuksien tietoisena harjaannuttamisena. Erilainen kielipuhe luokkahuoneessa tekee näkyviksi oppialakohtaisten kielenkäytön tapojen piirteet ja käyttöyhteydet. Samalla kielitietoisuus kuitenkin tarkoittaa myös tietoisuutta kielten ideologisuudesta ja niihin liittyvien valtarakenteiden ja asenteiden haastamista. Limittäiskielilyn pedagogiikka lähtee hyvin samankaltaisista peruslähtökohdista, mutta haastaa kielitietoisuutta vahvemmin myös perinteiset käsitykset kielen rajoista, oli sitten kyse nimetyistä kie-

listä tai kielellisten ja muiden vuorovaikutuksellisten resurssien läsnäolosta luokkahuoneessa.

Koulutusinstituution vahvan yksikielistä perintöä vasten muutokset ohjaavien dokumenttien tarjoamaan kielikuvaan ja odotukset pedagogiikkaan jalkautettavista uudistuksista ovat varsin mittavia, semminkin kun institutionaaliset rakenteet esimerkiksi oppiainejaottelussa, opetuskäytänteissä tai vaikkapa kielitaidon arvioinnissa eivät vielä tällä hetkellä tue aidosti monikielisiä käytänteitä. Lisäksi koska käsitykset kielestä ovat tutkimuksenkin puolella liikkeessä, olisi epärealistista odottaa, että ymmärrys limittäiskieleilyn pedagogiikasta ja sen taustalla olevista kielikäsitteistä olisi jalkautunut jo luokkahuoneisiin, varsinkaan kieliaineiden ulkopuolelle. Kokonaan oma kysymyksensä on, millä tavalla monikielisen opetuksen ideaalit sovitetaan luokkahuoneen arkeen ja muihin kielenkäyttöä ja oppimista koskeviin normatiivisiin odotuksiin. Ei olekaan ihme, että suomalaisopettajien kielikäsitteitä kartoittavissa tutkimuksissa monikielisiin käytänteisiin varauksellisesti suhtautuvien opettajien osuus on vielä varsin huomattava (ks. Suuriniemi ym. tässä kokoelmassa, myös Alisaari ym. 2019).

Monikielisyystutkimuksesta on viimeisen reilun vuosikymmenen aikana tullut entistä näkyvämmän myös yhteiskunnallista aktivismia (vrt. Freire 2005; Suomessa esim. Intke-Hernandez 2020), joka pyrkii rakentamaan osallisuutta ja purkamaan kielellisiä asymmetrioita. Tämän yhteiskunnallisesti mielekkään tavoitteen tueksi tutkimuksen tulee tarjota näkökulmia, joiden avulla uudenlaiset, tiedostavammat ja osallistavammat pedagogiset käytänteet jalkautetaan luokkahuoneisiin.

Tutkimuksen edellytykset tähän ovat sinänsä hyvät. Kuten tästäkin teemanumerosta voi nähdä, tutkimusta tehdään tällä hetkellä monimenetelmäisesti usein hyödyntäen etnografian ja vuorovaikutustutkimuksen lähestymistapoja. Sekä etnografia että keskusteluanalyysi käyttävät nykyisin usein videoituja aineistoja ja Suomessakin on toteutettu useampia hankkeita, joiden puitteissa on kerätty myös keskusteluanalyttiseen tutkimukseen soveltuvia pitkittäisaineistoja. Tällainen tutkimus pureutuu luokkahuoneiden arjen mikrotasolle, mutta mahdollistaa kieleen sosiaalistumisen prosessin tarkastelun pidemmällä aikavälillä (ks. esim. Yli-Piipari tässä kokoelmassa). Pidempi aikajänne tuo myös syvempää näkökulmaa ideologisiin prosesseihin luokkahuoneessa. Kaiken kaikkiaan luokkahuoneiden arkeen keskittyvä tutkimus on omiaan piirtämään yhä terävämpää kuvaa siitä, kuinka moniulotteisia kielipoliittisia risteymiä (Lilja ym. 2019) luokkahuoneet lopulta ovatkaan. Aiempi tutkimus on muun muassa näyttänyt, että pääasiassa opetuskielellä toimivassakaan luokkahuoneessa opettajan ja oppilaiden roolit eivät ole stabiileja ja yksioikoisen hierarkkisia (esim. Heinonen 2017). Monikielisissä luokkahuoneissa tilanne on vielä moni-ilmeisempi. Joissain luokkahuonekonteksteissa jokin muu kuin opetuskieli voi toimia ryhmän käyttämänä lingua francana, johon opettajalla ei ole välttämättä pääsyä. Esimerkiksi aikuisten kotoutumiskoulutuksen konteksteissa olemme havainnoineet ryhmiä, joissa arabian kielellä on tällainen rooli. Toisinaan taas monikielisissä

opetuskonteksteissa esimerkiksi koulunkäynnin ohjaajalla voi olla enemmän asiantuntijuutta oppilaiden ensikielistä kuin ryhmän opettajalla. Vaikka siis yhteiskunnan kielelliset hierarkiat ovat läsnä myös kouluyhteisöissä, institutionaalisiaakin käytänteitä on syytä tarkastella avoimena niiden moniulotteisuudelle. Instituutioiden sisälle voi muodostua tiloja, joissa kielelliset käytänteet eivät yksioikoisesti noudata ympäröivän yhteiskunnan hierarkioita. Paikallisten käytänteiden syntymisen mekanismeja on tärkeää tarkastella ja ymmärtää, jotta luokkahuoneen kielellistä tilaa voidaan muokata pedagogisesti tarkoituksenmukaiseksi (esim. limittäiskieleilyn tila, ks. Lehtonen).

Myös kielikäsitteisiin keskittyvät näkökulmat ovat tarpeen, kun puhutaan luokkahuonepedagogiikassa meneillään olevasta muutoksesta. Arjen käytänteiden lisäksi tämän kokoelman artikkelit paneutuvat myös niin opettajien kuin kielentutkijoiden kielikäsitteisiin ja ideologioihin (ks. Suuriniemi ym; I. Piippo). Kaiken kaikkiaan muutoksen syvälliseen ymmärtämiseen tarvitaan tutkimuksen piirissä vahvaa teoriapohjaa, metateoreettista ymmärrystä omasta ja toimijoiden kielikuvasta sekä pääsyä luokkahuoneiden arjen käytänteisiin.

Seuraavassa esittelemme tarkemmin teemanumeron artikkeleiden näkökulmia ja keskeisiä havaintoja.

### 3 Näkökulmia monikieliseen kouluun

Koulu muuttuu monikielisemmäksi ja pedagogiseen sanastoon siirtyy käsitteitä, joilla on vahva tieteellinen ja tutkimuksellinen lähtökohtansa. Mitä nämä lähtökohdat ovat? Teemanumeron aloittaa Irina Piipon artikkeli, joka keskittyy monikielisyystutkimuksessa meneillään olevaan ideologiseen muutokseen. Artikkelit taustoittaa samalla myös erityisesti kielitietoiseen tai kielellisesti responsiiviseen opetukseen ja limittäiskieleilyyn liittyvää keskustelua avaamalla näkökulmien taustalla olevia kielikäsitteitä. Keskeisenä sanomana on, että muutoksen ratas on kielentutkimuksen kentällä ollut hidas ja että monet viimeaikaisina uudennoksina näyttäneet näkökulmat ovat tehneet tuloaan tutkimuksen kentällä jo hyvän aikaa. Piippo argumentoi, että muuttuvat näkökulmat mahdollistavat vielä nykyistään suurempia käsitteellisiä siirtymiä esimerkiksi siinä, mihin ja miten kielenopetuksessa oppilaita sosiaalistetaan. Artikkelit myös peräänkuuluttaa metateoreettista ymmärrystä osana opettajien kielitietoisuutta.

Teemanumeron toisessa artikkelissa Salla-Maaria Suuriniemi, Maria Ahlholm ja Visajaani Salonen jatkavat kieli-ideologioiden tarkastelua, nyt koulun kielipolitiikan ja opettajien kielikäsitteiden näkökulmasta. Opettaja kantaa luokkahuoneeseen koulun kielellisistä käytänteistä ja siitä, mitä kieliä tai rekistereitä luokkahuoneessa tehdään näkyviksi ja otetaan mukaan koulutyöhön. Vaikka kouluyhteisöt ovat monella tapaa monikielistyneet ja monikieliset käytänteet näyttäneet kielipoliittisissa kes-

kusteluissa odotusarvoina, yksikielisyyden perintö koulutusjärjestelmässä on edelleen vahva. Osaltaan tähän vaikuttavat opettajien kielikäsitteet, jotka muuttuvat hitaammin kuin valtakunnallisten opetussuunnitelmadokumenttien kuvaamat ideaalit. Artikkelin esittelee laajan kyselytutkimuksen tuloksia keskittymällä vastausten ryhmittelyyn perusteella syntyneeseen kolmeen opettajaprofiiliin (myönteiset 18 %, pohtivat 34 % ja varaukselliset 48 %). Erityisen kiinnostavaksi osoittautui ”pohtiviksi” luokiteltujen ryhmä, johon kuuluvat opettajat olivat muita valmiimpia tarkastelemaan omia kieliasenteitaan ja joiden avovastauksista heijastui työssä esiin nousseiden monikielisyyssysteemien tarkastelu eri tilanteiden valossa. Monikielisyys ei ole arvotettavissa kaksijakoisena ilmiönä toivotuksi tai ei-toivotuksi, vaan kysymykset näyttävät opettajan työssä tilanteisina ja moninäkökulmaisina. Opettajat näyttivät keskimäärin pitävän oppilaan aiemmin osaamia kieliä tärkeänä kognitiivisen prosessoinnin välineenä opiskelussa, mutta samalla he kertoivat sosiaalisissa tilanteissa rajaavansa muiden kuin opetuskielen julkista käyttöä, jottei synny klikkejä ja ristiriitoja. Vaikka kvantitatiivisessa tarkastelussa opettajat asettuvat kolmeen opettajaprofiiliin, laadullisesta aineistosta tehdyt havainnot kuitenkin osoittavat, että monikielisyteen liittyvät asenteet ja ideologiat ovat yksilönkin kohdalla moninaisia ja mahdollisesti ristiriitaisia.

Kolmannen artikkelin keskiössä on limittäiskieleilyn pedagogiikka. Heini Lehtosen lähtökohtana on Itä-Helsingin uudet Suomen kielet -toimintatutkimushanke, jonka tavoitteena oli tehdä näkyväksi koulun kielellistä moninaisuutta, edistää kielitietoisuutta ja kehittää limittäiskieleilyn pedagogiikkaan pohjautuvia käytänteitä. Limittäiskieleilyn pedagogiikkaan kuuluu keskeisenä ajatus luokkahuoneen kielellisten asymmetrioiden purkamisesta. Artikkelissaan Lehtonen tarkastelee, kuinka oppilaat asettuvat asiantuntijan rooliin hankkeen työpajoissa ja kuinka hankkeeseen osallistuneet opettajat kokevat luokkahuoneen dynamiikan muuttuneen hankkeen myötä. Lehtonen analysoi luokkahuonetilanteesta ja opettajien haastatteluista poimittuja aineistoesimerkkejä vuorovaikutussosiolingvistiikan keinoin puretuen tarkastelemiensa vuorovaikutustilanteiden kieli-ideologioihin ja valtasuhteisiin. Hankkeen järjestämät työpajat, joissa muun muassa tutustuttiin oppilaiden ensikielten kirjoitusjärjestelmiin, toivat luokan muut kielet näkyviksi koulutilassa ja tarjosivat oppilaille mahdollisuuksia asiantuntijuuteen. Analyysillään Lehtonen konkretisoi, millaisia vaihtoehtoisia ideologisia linsejä tutkimus tarjoaa esimerkiksi kielitaitojen tarkasteluun. Natiivipuhujan ideaalin sijaan kielellinen asiantuntijuus on asteittaista, se karttuu kokemusten mukana, eikä ole kytköksissä siihen, missä järjestyksessä kielitaidot on hankittu. Opettajahaastatteluiden avulla Lehtonen puolestaan pohtii opettajan keskeistä roolia limittäiskieleilyn tilojen luojana. Suomalainen kouluinstituutio on perinteisesti ollut vahvan yksikielinen, mutta luokkahuoneen kielivalintoihin liittyviä normatiivisia odotuksia on mahdollista muuttaa.

Maarit Kaunisto tarttuu teemanumeron neljännessä artikkelissa tärkeään teemaan, keskusteluun kohdekielen normin oikeutuksesta monikielisessä luokkahuo-

neessa. Kaunisto tarkastelee venäjänkielisistä CLIL-opetusta (*Content and Language Integrated Learning*), jossa oppiaineiden sisältöjä opiskellaan kohdekielellä. Menetelmässä oppilaiden ensikielellä ja kohdekielellä annettu opetus muodostavat kokonaisuuden. Etuna perinteiseen vieraan kielen opetukseen verrattuna on muun muassa se, että oppilaiden kieliresurssit kasvavat sellaisilla eri oppiaineiden käsitteillä, jotka tavallisessa kohdekielen opetuksessa eivät ehkä tulisi esille. Artikkelissa kysytään, onko CLIL-opetuksen kontekstissa eettistä ja oppimistavoitteiden mukaista rajata äidinkielen (suomen) puhumista luokassa silloin, kun on tarkoitus, että kohdekielestä muodostuisi aidosti käyttökelpoinen resurssi eri vuorovaikutustilanteisiin. Kaunisto avaa aineistoesimerkein tapoja, joilla opettaja toteuttaa normatiivista yksikielisyttä ja pohtii, missä määrin limittäiskieleilyn pedagogiikan periaatteet ovat käypäisiä opetuskontekstissa, jossa kielelliset valtasuhteet ovat hyvin erilaisia kuin esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa.

Viidennen artikkelin kohdekieli oli venäjä ja sitä oppimassa olivat kotikielensä suomea puhuvat alkuopetuksen oppilaat. Marjo Yli-Piiparin artikkeli lähtee tilanteesta, jossa kaksi vastasaapunutta venäjänkielistä alakoululaista opiskelee suomea. Artikkelissaan Yli-Piipari tarkastelee keskusteluanalyttisesti koko lukuvuoden kattavan pitkittäisaineiston avulla, kuinka oppilaiden morfosyntaktiset konstruktiot kehkeytyvät vuorovaikutuksessa. Analyysi keskittyy kahteen suomen kielen kannalta keskeiseen konstruktion: omistuslauseeseen muotoa *x:llä on y* sekä kieltolauseeseen, jossa on vähintään kieltoverbi ja leksikaalinen verbi (NEG + verbi). Yli-Piiparin artikkelissa kielellinen näkökulma ja tarkka kielitieteellinen analyysi yhdistyvät vuorovaikutukselliseen aineistoon ja tarkastelukontekstiin. Analyysissään hän näyttää, kuinka omistuslause ja peruskieltolause vähitellen oppilaiden puheessa säännönmukaistuvat ja vakiintuvat. Tällainen vuorovaikutusaineiston analyysiin keskittyvä tutkimus tuo näkyväksi myös ympäristön tarjoamien affordanssien keskeisen roolin kielenoppimisessa. Kahden oppilaan kieleen sosiaalistumista vertaamalla Yli-Piipari myös havainnollistaa, kuinka aiemmat kielelliset resurssit ja oppilaan kielelliset metataidot vaikuttavat kielen oppimisen prosessiin.

Noora Helkiön artikkeli tarkastelee luokahuonevuorovaikutuksen kehollisuutta ja erityisesti käsieleiden ja pään liikkeiden roolia opetuskeskustelussa. Helkiön tutkimuskontekstina on alakoulun valmistavan opetuksen luokahuonetilanteet ja tutkimuskohteena opettajan esittämät kysymykset osana kolmiosaista opetusyhtä. Analyysit havainnollistavat, kuinka monikielisessä luokkavuorovaikutuksessa multimodaalisen viestinnän merkitys korostuu sekä opettajan että oppilaiden vuoroissa. Opettajan eleet vähentävät selittämistä ja sanatulvaa, korostavat uusia sanoja tai sanojen merkityksiä, siirtävät puheenvuoron oppilaalle, jotta hänellä on mahdollisuus tuottaa tietty tavoiteltu sana ääneen, avaavat sanastoa kuviakin tehokkaammin ja lisäksi helpottavat sanojen mieleen palauttamista. Artikkelissa esitellyistä tutkimustuloksista nousevat esille myös oppilaiden tuottamat eleet, joita

opettaja sanallistaa ja muovaa tukemaan kielen oppimista. Oppilaille kehollinen toiminta tarjoaa mahdollisuuksia osallistua ja näyttää osaamistaan.

Teemanumeron viimeinen, seitsemäs artikkeli jatkaa kehollisuuden teemaa keskittymällä intersubjektiiviseen koskettamiseen luokkahuoneessa. Maria Ahlholmin ja Ulla Karvosen tarkastelun keskiössä ovat valmistavan opetuksen luokan koulunkäynninohjaajan, opettajan ja oppilaiden kosketukset. Tuloksista havaitaan, että kosketuksen merkitysfunktiot ovat moninaiset. Koulunkäynninohjaajan kosketus esimerkiksi ohjaa oppilasta osallistumaan tai toisessa hetkessä rauhoittelee työrauhahäiriöitä. Oppilaiden kesken kosketukset taas ovat useimmiten yhteenkuuluvuutta lisääviä hipaisuja, keskittymistä tukevia rummutuksia tai kahnauksiin liittyviä tönäisyyjiä. Opettajan kosketukset poikkeavat koulunkäynninohjaajan kosketuksista siinä, että ne ovat lyhyitä ja usein pedagogisesti senhetkiseen työskentelyyn liittyviä esimerkiksi rauhoittavia, kiittäviä tai kannustavia kosketuksia. Artikkelin nostaa keskusteluun koulunkäynninohjaajan roolin luokassa opetuksen henkilökohtaistajana ja kielentäjänä ja tuo uutta tutkimustietoa henkilöstöryhmästä, jota luokkahuone-tutkimuksessa on tutkittu vasta vähän.

## 4 Tulevaisuuden näkymiä

Tämän teoksen seitsemän tutkimusta kuvaavat koulun monikielistä todellisuutta kukin omalta osaltaan. Niiden valossa voidaan myös katsoa tulevaisuuteen ja hahmotella uusia ja tärkeitä tutkimuskohteita tulevalle monikielisen koulun tutkimukselle. Nostamme tässä esiin kolme keskeistä tarkastelulinjaa, jotka ovat kieleilijöiden tasa-arvoisuus, kielisyyksien itseisarvoisuus ja kielipoliittisten diskurssien idealistisuus. Käsillä olevan teoksen artikkeleissa nämä tarkastelulinjat esittäytyvät. Kyse ei kuitenkaan ole vain tästä artikkelikokoelmasta, vaan tähän valitut tarkastelulinjat edustavat samalla tämän teoksen toimittajien näkemystä tutkimusteemoista ja tavoitteista, jotka ovat ajankohtaisia ja kaipaavat vielä paljon lisätutkimusta soveltavan kielitieteen tutkimusalalla.

### 4.1 Kieleilijöiden tasa-arvoisuus

Näkemyksemme mukaan koulun ja oppimisympäristöjen tutkimuksen on entistään tasa-arvoistettava sen suhteen, ketkä toimijoista nostetaan tutkimuksen keskiöön. Vaikka tasa-arvoa voidaan pitää suomalaisen koulujärjestelmän kantavana arvona ja tukirakenteena, on silti yllättävää, kuinka vähän koulun tutkimuksessa kiinnitetään huomiota kouluyhteisön monien toimijoiden näkökulmiin. Opetuksenjärjestäjä, rehtori ja opettaja ovat keskeisiä tiedonlähteitä selvitettäessä ”koulun” suhtautumista erilaisiin kysymyksiin (myös tässä kokoelmassa Suuriniemi ym.). Etnografiset menetelmät ja kielentutkimuksen alueella erityisesti keskuste-

lunanalyyttinen tutkimussuuntaus on kuitenkin nostanut opettajien ohella oppijat keskiöön, mikä näkyy myös tässä tutkimuskokoelmassa voimakkaasti (Helkiö; Kaunisto; Lehtonen; Yli-Piipari). Takavuosina myös iskulauseena ”oppilas keskiöön” tunnettu tendenssi on läpäissyt sekä koulutussuunnittelun että tutkimuskentän. Sen sijaan muita kuin opettajan ja oppijan rooleja on tutkittu hyvin vähän. Harvoin esillä ollut koulunkäynninohjaajan näkökulma tulee esiin tämän teoksen artikkelissa, jossa tarkastellaan luokkahuonetilanteita koulunkäynninohjaajan ja oppilaan välisten kosketusten kautta (Ahlholm & Karvonen).

Institutionaalisen roolin lisäksi merkityksellistä on olemisen vakinaisuus tai väliaikaisuus. Kouluissa sijaisuus on vakituista, mutta tästä ”sijaisten instituutiosta” ei ole saatavilla tutkimustietoa. Kuitenkin heidän roolinsa ja toimintaulottuvuutensa ovat erilaiset ja rosoisemmat kuin vakinaisella henkilökunnalla. Lisäksi pitäisi tarkastella koulujen vahtimestareita, keittiöhenkilökuntaa ja siivoustyöntekijöitä, millaisen roolin he saavat kielenoppijan toimintaympäristössä. Erityisen tärkeä monikielisten oppilaiden tutkimuksessa on vanhempien tai muiden huoltajien ja sisarusten, ehkä myös isovanhempien osuus kielenoppimisen kompleksisessa kokonaisuudessa. Kielenoppiminen nähdään yhä selvemmin kaikkiallistuneena. Tämä tarkoittaa myös sitä, että diskurssitasolla luokan ulkopuolinen maailma tulee luokkaan mukaan. Vanhempien rooli ja harrastukset eivät ole tämän kokoelman tutkimuksissa esillä muutoin kuin osana oppilaiden diskursseja, luomassa kuvaa oppilaiden arjen konteksteista.

## 4.2 Kielten ja kielisyyksien itseisarvoisuus

Toinen tärkeänä pitämämme tarkastelulinja on kielten ja kielisyyksien itseisarvon korostaminen. Samalla kun luokkahuoneessa on monia kieliä, siellä on myös monia monikielisiä repertoaareja ja identiteettejä. Kieliä ja kielten oppimista voi ja tulee tarkastella myös rajatumasta kielellisestä näkökulmasta käsin, lingvististen rakenteiden karttumisen kautta. Kyse ei ole paluusta rinnakkaisten yksikielisyysien ihanteeseen eikä kielentutkijan oikeudesta rajoittaa näkökulmaansa omalle mukavuusalueelleen, vaan pikemminkin kielentutkijan velvollisuudesta antaa yksityiskohtaisia ja kielitieteen näkökulmasta perusteltuja kuvauksia opetuskielen taidon karttumisesta monikieliseksi muuttuneissa oppimisympäristöissä ja erilaisten oppijoiden kohdatessa. Monikielisyys on kiinnityttävä luokkahuoneen todellisuuteen siinäkin mielessä, että kielentutkijat paneutuvat viitseliäästi vähintäänkin tavallisimpien kieliyhdistelmien tyypillisyyksiin. On sinällään kiinnostavaa – ja myös opettajien työn kannalta tärkeää – kuvata erityisesti yleisimpien suomalaisessa koulussa puhuttujen äidinkielten näkökulmista kielen rakenteiden oppimista. Tarvitaan vakiintuneiden opetuskäytänteiden kyseenalaistamista ja tarkastelua siitä näkökulmasta, miten eri kielitaustat vaikuttavat oppimiseen.

Esimerkiksi AFinLAN vuosikirjojen tutkimusteemoja tarkasteltaessa voisi päätellä, että varsinaisen kontrastiivisen kielenoppimisen nimellä kulkevan tutkimuksen kulta-aika on meillä päättynyt suurin piirtein samaan aikaan, kun monikielisyystutkimus on alkanut. Samoja teemoja tarkastellaan edelleen, mutta yksikielisyysoleuksesta luopumisen jälkeen kielten kontrastointi tapahtuu useammin yksilön kielellisen repertoarin ja identiteetin huomioiden. Kuitenkin tietyt lingvistiset faktat pysyvät voimassa ja ensikieli toimii siltana myöhempien kielten oppimiseen (Ellis 2008). Edelleen on totta esimerkiksi se, että kahden venäjänkielisen koululaisen tuottamat suomenkieliset äänteet ja rakenteet muistuttavat toisiaan todennäköisemmin kuin venäjänkielisen ja vironkielisen koululaisen tapa omaksua suomenkielisiä äänteitä ja rakenteita. Tästä tarkastelukulmasta muistuttaa Yli-Piiparin artikkeli, jossa käydään tutkimusaineiston tarkasteluun lingvististä terminologiaa karttamatta. Kysymyksenasettelu on relevantti paitsi kielentutkijan myös kielellisesti perusivistyneen opettajan näkökulmasta. Oppijan äidinkieleen perehtyminen saattaa tarjota ahaa-elämyksen luokanopettajalle tai aineenopettajalle, ja auttaa kohdentamaan opetusta tarkemmin.

Samaan tarkastelulinjaan kuuluisivat diasporassa puhuttavat omat äidinkielet monine kysymyksineen, kielenoppijan kannalta: millaista venäjää, arabiaa tai kurdia puhuu suomalainen toisen sukupolven maahanmuuttaja, millaisen tuen koulun käsitteiden oppimiselle oma äidinkieli tarjoaa ja miltä näyttää kielellinen kokonaisrepertoari eri tapauksissa läheltä katsoen. Myös niin sanottujen perintökielten (*heritage language*) tutkimus on meillä vasta alussa. Tämän kirjan neljännessä artikkelissa Lehtonen kuvaa etnografisen tutkimuksen kautta, miten monikielisyys ja erikielisten identiteettien merkityksellisyys voidaan nostaa esille luokkahuoneen tasolla. Samalla tarkastellaan kysymystä kieltenvälisistä valta-asetelmista. Kysymys suomalaisen koulun "uusista äidinkielistä" pakottaa katsomaan maailman kielten globaalia epätasa-arvoisuutta silmästä silmään. Kielet ovat eriarvoisia keskenään suhteessa valtaan, sillä osalla kielistä on virallisen kielen asema yhdessä tai useammassa valtiossa, kun taas osalla ei ole virallista asemaa eikä aina edes kiistatonta standardoitua kielimuotoa. Osalla kielistä on pitkä historia opetuskielenä, kun taas osalla ei ole virallista asemaa missään nykyisessä kansallisvaltiossa. Suomalaisen koulusysteemin kannalta kaikkia olisi pyrittävä kohtelemaan samanarvoisesti, mutta kieli- ja kielikoulutuspoliittisten epäsymmetrioiden vuoksi edes tyydyttävää tasa-arvoa ei ole helppoa luoda kielten välille. Näitä kysymyksiä olisi tutkimuksen entistä selväsanaisemmin pystyttävä tuomaan esille, jotta ratkaisutkin olisivat ainakin suunnaltaan oikeita.

### 4.3 Kielipoliittisten diskurssien idealistisuus

Koulujen monikielisyystutkimusta vaivaa toisinaan yhtäältä idealismi ja toisaalta ideologiasokeus. Idealismilla tarkoitamme sitä, että kielentutkijakin voi kokea hou-



kutusta rakentaa argumentaatiotaan voimassa olevien valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden tai paikallisten opetussuunnitelmien elinkaarten pituisen historiallisen perspektiivin varassa. Kielentutkijan tai kielenoppimisen tutkijan lähtökohdiana ei kuitenkaan tule olla hallinnollinen dokumentti ja sen toteutumisen selvittäminen - tätä työtä varten on olemassa muun muassa Opetushallitus. Tutkija tarvitsee kriittisemmän otteen: on aina uudelleen tarkasteltava kielten käyttöä koulu- konteksteissa, valtarakenteita ja eri osallistujien näkökulmia. Liian lyhyet perspektiivit johtavat helposti virhepäätelmiin tai eräänlaiseen idealismiharhaan, jolloin unohdetaan se, että historian mittaan opetussuunnitelmissa ovat aina nousseet ja laskeneet erilaiset trendit, ja mitään todellista uutta ei ole helppoa tuoda koulun kehittämisdiskurssiin. Ideologiasokeudella tarkoitamme sen unohtamista, että koulun toimijat ovat moninainen joukko tavallisia kansalaisia, joiden ideologiset sitoumukset eivät ole yhteneväisiä. Esimerkiksi suhtautuminen koulun opetuskieleen ja sen oppimiseen on perustavanlaatuinen kysymys koulunpidossa, ja kysymys opetuskielestä on yhtä vanha kuin oppivelvollisuus. Kuitenkin koulun eri toimijat – oppilaat, opettajat, rehtorit, koulunkäynninohjaajat, muu henkilökunta ja oppilaiden vanhemmat – ovat kaikki eri asemassa suhteessa opetuskieleen ja siksi heillä voi olla vastakkaisia näkemyksiä siitä, miten eri tilanteita tulisi ratkaista. Opetusta ohjaa autonomisen opettaja-ammattilaisen oma näkemys opetettavasta aineesta. Samoin kuin matematiikan opetukseen vaikuttaa opettajan oma matematiikkakuva (ks. Kaasila & Laine 2018) – mitä hän pitää merkityksellisenä opettaa, miten hän päättää opetustaan toteuttaa ja mitä hän tulkitsee oppimiseksi – niin myös opettajan oma kielinäkemys vaikuttaa opetettavan aineksen valintaan, työtapoihin ja jopa tavoiteltuihin oppimistuloksiin.

Yhdysvaltalaisen kasvatustieteilijän, David Labareen (2010) mukaan kouluinstituutiolla on neljä hierarkkista tasoa, jotka ovat ylätasolta lähtien retoriikan, instituution, opettajan ja oppilaan taso. Esimerkkinä retoriikan tasosta ovat valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet (POPS 2014, LOPS 2019). Matka retoriikan tasolta luokkahuoneeseen on pitkä. Jos siis vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tuovat kouluretoriikan tasolle uutena terminä sanan ”kielitetoisuus”, se ei tarkoita, että opetussuunnitelmakauden aikana luokkahuonetoiminta muuttuisi kielitetoiseksi kaikkialla. Tässä teoksessa raportoitu Suuriniemen ym. laaja kyselyaineisto antaa selvästi ymmärtää, että pedagogisesti ohjatun limittäiskieleilyn käytänteet eivät ole vielä kentällä tunnettuja. Koulun kehittymisen lainalaisuudet huomioiden olisikin miltei luonnotonta, jos muutaman vuoden voimassa olleen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) käyttöönottona termi olisi ehtinyt jalkautua pedagogisiin käytänteisiin ja näkyisi tasaisesti koko valtakunnan luokkahuoneissa, vieläpä oppiainekirjon läpileikaten. Näin ei voi tapahtua ainaakaan suomalaisessa koulujärjestelmässä, jossa opettajien autonomia on ylpeyden aihe.

Demokratia ei toteudu itsestään myöskään kielenkäytössä, eivätkä retoriset asiakirjat yksinään muuta käytänteitä. Nyt, kun kielitetoisuutta painottava perus-

opetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) on elinkaarensa keskivaiheilla, on aika ryhtyä tarkastelemaan sen todellisia vaikutuksia eri oppiaineiden luokkahuonetoteutusten ja oppimateriaalien kautta. Tarkasteltavaksi on syytä ottaa myös opettajankoulutus sekä täydennyskoulutukset, joissa tarkastellaan kielitietoisuuden perusteita ja annetaan käytännön pedagogisia välineitä kielitietoisuuden pedagogiikan toteuttamiseksi (ks. kuitenkin Aalto 2019; Latomaa ym. 2017). On myös suhteutettava kielitietoisuustrendi muihin koulun samanaikaisiin suuriin trendeihin ja nähtävä, millaisessa muutospaineessa yksittäinen luokanopettaja tai aineenopettaja niiden toteuttamisessa on. Tietomme yksittäisten opettajien tekemistä valinnoista perustuu kuulopuheiden lisäksi opettajahaastatteluihin ja muutamiin valittuihin etnografisiin hankkeisiin, joissa on jalkauduttu luokkahuoneisiin. Niiden perusteella voidaan kertoa, millaiset käytänteet toimivat kielitietoisuutta lisäävästi. Toistaiseksi emme kuitenkaan voi lausua kattavia arvioita koko kentän kielitietoisuustilanteesta ja hyvien kielellisten käytänteiden yleisyydestä eri oppiaineissa. Kielitietoisuutta korostavat valtakunnalliset opetussuunnitelmat ovat luoneet retorista tilaa kielellisesti tiedostavalle ja vastuulliselle pedagogiikalle eri oppiaineissa. Kielenoppimisen tutkimukselle on niin ikään avautunut uusia mahdollisuuksia koulun monien tiedonalojen diskurssien tarkasteluun. Ideologisen tarkastelun ohella tämän artikkelikokoelman tutkijat astuvat luokkahuoneisiin ja analysoivat, mitä oikeasti tapahtuu ja miten vuorovaikutusta voidaan kuvata ja jäsentää eri metodien avulla. Erityisen kiehtovaa on se, että uutta, yksityiskohtaisempaa tietoa karttuu koko ajan, kun tutkijat vuorovaikutukseen keskittyvien menetelmien myötä jalkautuvat yhä useammin luokkahuoneisiin.

## Kirjallisuus

- Aalto, E. 2019. *Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration*. JYU dissertations 158. University of Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/66307>.
- Alisaari, J., L. Heikkola, N. Commins & E. Acquah 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58.
- Bergroth, M. 2015. *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Selvityksiä ja raportteja 202. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Blommaert, J. & B. Rampton 2011. Language and Superdiversity. *Diversities* 13 (2), 1–21.
- Couper-Kuhlen, E. & M. Selting 2018. *Interactional linguistics: studying language in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, A. & A. Blackledge 2008. Separate and flexible bilingualism in complementary schools: multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics* 43, 1196–1208.
- Cummins, J. 2007. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée* 10 (2), 221–240.

19 KOULUN MONET KIELET – LÄHTÖKOHTIA, KEHITYSKULKUJA JA TULEVAISUUDEN NÄKYMIÄ

- Dufva, H., M. Aro, M. Suni & O. Salo 2011. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) *AFinLA-e* 3: 22–34. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4454/4261>.
- Ellis, N. C. 2008. Usage-based and form-focused language acquisition: the associative learning of constructions, learned attention, and the limited L2 endstate. Teoksessa P. Robinson & N. C. Ellis (toim.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, 372–405.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- García, O. & Li Wei 2014. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Heinonen, P. 2017. *Evaluointi opettajan vuorovaikutustoimintana. Osallistajuuden ulottuvuudet luokkahuoneessa*. Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuksien laitos. Helsingin yliopisto.
- Heller, M. 1999. *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. London: Longman.
- Intke-Hernandéz, M. 2020. *Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat. Etnografinen tutkimus kieliyhteisöön sosiaalistumisesta*. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto.
- Kaasila R. & A. Laine 2018. Miten tulevien luokanopettajien matematiikkakuvaan voidaan vaikuttaa? Teoksessa J. Joutsenlahti, H. Silfverberg, & P. Räsänen (toim.) *Matematiikan opetus ja oppiminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 306–318.
- Keva, J. 2021. Oulusta tullut Suomen suuri saamelaiskylä – Helsinki on viides. Tilastokeskuksen blogi 5.2.2021. <https://www.stat.fi/tietotrendit/blogit/2021/oulusta-on-tullut-suomen-suurin-saamelaiskyla/>. [Luettu 4.6.2021].
- Kuortti, J., A. Mäntynen & S. Pietikäinen 2008. Kielen rakennustelineillä: kielellisen ja yhteiskunnallisen käänteen merkitys. *Tiedotustutkimus* 31 (3), 25–37.
- Labaree, D. F. 2010. *Someone has to fail. The zero-sum game of public schooling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Larsen-Freeman, D. & M. Anderson 2011. *Techniques and principles in language teaching*. Kolmas painos. Oxford: Oxford University Press.
- Latomaa, S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa - Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75, Jyväskylä.
- Lilja, N., E. Luukka & S. Latomaa 2017. Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa - Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 75. Jyväskylä, 11–29.
- Lilja, N., K. Mård-Miettinen & T. Nikula 2019. Luokkahuone kielipoliittisena ja kielikoulutuspoliittisena tilana. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 175–197.
- LOPS 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus.
- Lucy, J. A. (toim.) 1993. *Reflexive language: Reported speech and metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- May, S. 2013. Introducing the “multilingual turn”. Teoksessa S. May (toim.) *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. London: Routledge, 1–6.

- Ochs, E. & B. Schieffelin 2012. The theory of language socialization. Teoksessa A. Duranti, E. Ochs & B. B. Schieffelin (toim.) *The handbook of language socialization*. Malden, MA. Wiley Blackwell, 1–21.
- OK-opet 2020. Oman äidinkielen opettajat ry:n verkkosivusto. <http://www.ok-opet.fi>.
- Pennycook, A. 2016. Mobile times, mobile terms; the trans-super-poly-metro movement. Teoksessa N. Coupland (toim.) *Sociolinguistics: theoretical debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 201–216.
- Piippo, I., J. Vaattovaara & E. Voutilainen 2016. *Kielen taju: vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Helsinki: Arthouse.
- Piippo J. 2017. Näkökulmia oman äidinkielen opetukseen: kuntien kirjavat käytänteet. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 8 (2). Saatavilla: <http://www.kieliverkosto.fi/article/nakokulmia-oman-aidinkielen-opetukseen-kuntien-kirjavat-kaytanteet>.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

Ahlholm, M., I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) 2021. Koulun monet kielet. *Plurilingualism in the school. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 / n:o 13.* 21–43.

**Irina Piippo**  
Helsingin yliopisto

## Muuttuvat näkökulmat monikielisyyteen

Within sociolinguistics, perspectives to multilingualism have changed considerably during the last decades. At the same time, along the ‘multilingual turn’ in sociolinguistics and in language education studies, the number of available concepts to discuss multilingual repertoires and practices has increased very quickly. Notions such as translanguaging and plurilingualism have entered the linguistic parlance yet the actual nature of the change or its pedagogical relevance might be difficult to discern amid the diverse scholarly discourses where theoretical and practical concerns are tangled together. This article discusses the multilingual turn and its theoretical and pedagogical consequences by focusing on some broader, metatheoretical changes that have taken place along the so-called turn in language education studies. These changes in perceiving the essence of language, language skills, language learning and multilingualism are tightly connected with ideological changes within the field. I illustrate these ideologies and discuss their relevance especially for classroom pedagogy with newcomer students.

**Keywords:** multilingualism, language ideologies, metatheory

**Asiasanat:** monikielisuus, kieli-ideologiat, metateoria

## 1 Johdanto

Näkökulmat monikielisyteen ovat kielentutkimuksen kentällä muuttuneet viimeisten vuosikymmenten aikana ja samalla erilaisten monikielisyteen liittyvien käsitteiden määrä on kasvanut nopeasti. Kaksikielisuuden sijaan puhutaan nykyisin usein monikielisydestä ja monikielisuuden rinnalle on tullut runsaasti uusia termejä kuten esimerkiksi limittäiskieleily ja plurilinguaalisuus. Puhutaanpa jopa sosiolingvistiikkaa ja kielen oppimisen ja opetuksen tutkimusta kohdanneesta monikielisuuden käännteestä (May 2013a). Moninaisten käsitteiden ja keskustelujen lomasta voi olla vaikea hahmottaa, mikä oikein on muuttunut ja mitä merkitystä muutoksella on pedagogisille valinnoille. Tässä artikkelissa otan lähtökohdaksi erityisesti limittäiskieleilyyn ja sen lähialoille liittyvät teoreettiset ja pedagogiset keskustelut ja tarkastelen, millaisia laajempia kieli-ideologisia muutoksia niin kutsuttu monikielinen käänne on tuonut tutkimusalalle. Muutokset koskettelevat erityisesti käsityksiä kielestä, kielitaidosta sekä kielenoppimisesta, mutta käsitysten mukana on muuttunut myös ymmärrys siitä, kuka ylipäänsä on monikielinen. Keskeisenä argumenttinani on, että siirtämällä tarkastelukulmaa yksittäisistä käsitteistä yleisempiin kieli-ideologisiin näkökulmiin on helpompi päästä käsiksi niihin vaihtoehtoihin tarkastelutapoihin, joita esimerkiksi kielen oppimisen ja opettamisen tutkimus tällä hetkellä tarjoaa. Omien ideologisten katsantokantojen hahmottaminen voi puolestaan toimia lähtökohtana reflektiolle ja omien pedagogisten käytänteiden arvioimiselle ja kehittämiselle.

## 2 Kielentutkimuksen käännteet ja oppialojen kehityksen hidas ratas

Viime aikoina monikielisyssystematiikka on noussut vahvasti esiin sosiolingvistisessä tutkimuksessa<sup>1</sup>. On puhuttu jopa sosiolingvistiikkaa ja kielen omaksumisen tutkimusta (*second language acquisition, SLA*) kohdanneesta monikielisestä käännteestä (May 2013a, The Douglas Fir Group 2016). Tällainen diskurssi on omiaan luomaan mielikuvaa alalla tapahtuneesta nopeasta muutoksesta. Samaa mielikuvaa vahvistaa havainto sosiolingvistiseen käsitteistöön 2000-luvulla tulleista lukuisista uusista termeistä, joilla kuvataan monikielisyyttä ja siihen liittyviä käytänteitä. Tutun kaksikielisuuden ja monikielisuuden lisäksi voidaan puhua esimerkiksi limittäiskieleilystä (engl. *translanguaging*, García 2009), plurilinguaalisuudesta (engl. *plurilingualism*, Euroopan neuvosto 2001), polylinguaalisesta kieleilystä (*polylingual languaging*,

---

1 Sosiolingvistiikalla tarkoitan tässä laajasti ajateltuna sitä monitieteistä alaa, joka tarkastelee, kuinka kieli, yhteiskunta ja kulttuuri nivoutuvat toisiinsa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Piippo ym. 2016: 30–33).

Jørgensen 2008) sekä metrolinguaalisuudesta (engl. *metrolingualism*, Otsuji & Pennycook 2010).

Samalla kun moninaistunut käsitteistö toimii merkinä jonkinlaisesta muutoksesta, herättää se myös kysymyksen, mikä oikeastaan on muuttunut. Monikielisyystutkimuksen monialaisuus selittää osin käsitteellistä viidakkoa, samoin kuin käsitteellinen irtiotto aiemmista tarkastelutavoista. Puhe kielentutkimuksessa tapahtuneesta käänteestä saa kuitenkin pohtimaan, onko tosiaan kyse niin perin-pohjaisesta epistemologisesta muutoksesta, että sociolingvistiikassa ja soveltavassa kielentutkimuksessa voidaan puhua paradigman vaihdoksesta (Kuhn 1964).

Tässä artikkelissa tarkastelen tutkimusalan kehityskulkuja kysymällä, millaisia ideologioita (Woolard 1998; Kroskryty 2000) tai tieteelliseen maailmankuvaan liittyviä laajempia uudennoksia oikeastaan on tapahtunut ja pohdin, mitä nämä muutokset merkitsevät käytännön opetustyön näkökulmasta. Otan lähtökohdakseni limittäiskieleilyyn liittyvän teoretisoinnin ja keskustelun, koska lähestymistapana limittäiskieleily on lähellä kielenopetusta. Pyrin kuitenkin hahmottelemaan lyhyesti myös laajempia kehityskulkuja ja niiden ajallista kehkeytymistä. Tarkasteluni kurottaa osin nykyaikaisen kielitieteen syntyä aikoihin 1900-luvun alkupuolelle ja tuolloin muotoutuneeseen formalistiseen kielikäsitteeseen (ks. Laihiala-Kankainen 1993), jota vielä viimeaikainen monikielisyystutkimuskin on pyrkinyt rikkomaan. Käsitteellisen lyhyesti myös yhteiskuntatieteiden puolella 1960-luvulla alkunsa saanutta kielellistä käännettä, joka toi sosio-konstruktivistiset näkökulmat niin sociolingvistiikkaan kuin oppimiskäsityksiin ja suhteutan näitä muutoksia kielen omaksumisen tutkimuksen viimeaikaisiin käännteisiin. Tavoitteeni on nostaa esiin näkökulmia, jotka ovat keskeisiä kielellisesti responsiiviselle opetukselle<sup>2</sup> ja havainnollistaa, että viimeaikaisina uudennoksina hahmotuttavat muutokset ovat usein tulosta paljon hitaammalla rataalla edenneestä kehityksestä.

Tästä hyvänä esimerkkinä on limittäiskieleilyyn liittyvä keskustelu. Luokkahuoneiden monikielisiä käytänteitä kuvaavassa tutkimuskirjallisuudessa nimitys limittäiskieleily esiintyi ensi kerran jo 1994. Tuolloin Cen Williams käytti kymrinkielistä termiä *trawsieithu* kuvaamaan kaksikielisiä käytänteitä walesiläisissä luokkahuoneissa (Williams 1994). Kyseisissä luokkahuoneissa kymriä ja englantia käytettiin rinnakkain niin että opiskelijat saattoivat vastata esimerkiksi englanniksi opettajan kymrinkieliseen kysymykseen. Williamsin väitöskirjatyön aikoihin 1990-luvun alkupuolella kymrin kielen taito ei siirtynyt enää perhepiirissä sukupolvelta toiselle ja kaksikielinen kouluopetus oli tärkeä keino elvyttää kieltä. Cen Williamsin kymrinkielisestä väitöskirjasta limittäiskieleilyn käsite päätyi englanninkieliseen tutkimuskirjallisuuteen

2 Kielellisesti responsiivinen tai vastuullinen opetus rakentuu toisaalta opettajan monikielisyydelle myönteisistä asenteista ja kielikuvasta sekä toisaalta tiedollisesta ja taidollisesta komponentista, johon kuuluu muun muassa ymmärrys kielenomaksumisen perusmekanismeista (viitekehyyksistä, ks. Lucas & Villegas 2013; Alisaari & Heikkola 2020).

Colin Bakerin kirjan *Foundations of bilingual education and bilingualism* vuoden 2001 painoksessa (Baker 2001). Tuossakin vaiheessa käsite liittyi vahvasti kaksikieliseen opetukseen ja ajatukseen, että oppilaiden ja opettajan kielenkäytössä vaihteli kaksi selkeärajaista kieltä.

Nykyisen merkityksensä limittäiskieleilyn käsite sai 2010-luvun taitteessa, kun sosiolingvistiksessä tutkimuksessa herättiin yleisemminkin kielenkäytön diversiteettiin. Yhtenä kimmokkeena toimi Vertovecin sosiologisen tutkimuksen puolella lanseeraama käsite superdiversiteetti (2007), joka rantautui sosiolingvistiikkaan kuvaamaan digitaalisen vallankumouksen ja muuttoliikkeiden aikaansaamaa vuorovaikutuksen ennennäkemätöntä kompleksisuutta (Blommaert & Rampton 2011). Kielet ja kielimuodot eivät rajautuneetkaan enää entiseen tapaan selkeärajaisiin maantieteellisesti määriteltävissä oleviin puhujayhteisöihin, vaan uudet digitaaliset mediat ja yhteydenpitovälineet sekä ihmisten liikkuvuus mahdollistivat kielellisten vaikutteiden leviämisen ylirajaisesti ja perinteisten yhteisörajojen yli. Samoihin aikoihin kyseenalaistettiin myös perinteiset näkemykset monikielisydestä. Monikielisyys ei ole vain useamman erillisen kielen summa, vaan yksilön kielitaito ja monikielinen vuorovaikutus jäsentyvät tavoilla, joihin perinteinen kielet erillisinä koodeina hahmottava malli ei enää sopinut. Tästä kriitikistä sai vauhtia myös monikielisyttä vaihtoehtoisilla tavoilla hahmottavien käsitteiden nopea kasvu alan kirjallisuudessa (ks. esim. Pennycook 2016).

Muutoksen siemenet sosiolingvistiikan kentällä olivat kuitenkin olleet olemassa jo ennen kuin kielellinen diversiteetti nousi huomion keskiöön. Plurilinguaalisuus on hyvä esimerkki tästä. Käsite lanseerattiin jo vuosituhaten vaihteessa koulutuskeskusteluun Euroopan neuvoston laatiman *Eurooppalaisen viitekehyksen* yhteydessä (Euroopan neuvosto 2001). Puhe plurilinguaalisuudesta haastoi perinteisen kielitaitokäsityksen ja kuvasi kielitaitoa ennemminkin yksilön kapasiteettina omaksua ja käyttää palasia useammista kielistä (ks. García & Otheguy 2020: 21). Termi on hiljalleen vakiintunut tutkimuskirjallisuudessa kuvaamaan juuri yksilötason monikielisyttä: yksilöt ovat plurilinguaaleja ja yhteisöt, yhteiskunnat ja instituutiot monikielisiä. Koulutuspoliittisen keskustelun lisäksi plurilinguaalisuus on ollut näkökulmana tutkimustraditiossa, jossa paikallisia vähemmistökieliä on tarkasteltu vuorovaikutustutkimuksen keinoin erityisesti eurooppalaisessa kontekstissa (ks. Vallejo & Dooly 2020: 5).

Limittäiskieleily on puolestaan esimerkki käsitteestä, jonka tarkoite on muuttunut tutkimuksellisten näkökulmien mukana. Alkuaan kaksikielisten luokkahuoneiden käytänteitä kuvanneesta termistä on kehkeytynyt tarkastelutapa, joka haastaa plurilinguaalien yksilöiden ja heidän käytänteidensä hahmottamisen erillisten, nimettyjen kielten tarjoamien silmälasien läpi.

Samaa kritiikkiä selkeärajaisten hahmotettavia kieliä kohtaan edustavat myös uudemmat näkökulmat, joissa monikielisistä käytänteistä puhutaan polylinguaalisena kieleilynä ja metrolinguaalisuutena. Kumpaankin käsitteeseen nivoutuu edellä



mainitun kritiikin lisäksi myös ajatus kielenkäyttäjälähtöisestä näkökulmasta, joustavista ja muokkautuvista *rekistereistä* (Agha 2007), jotka ovat toimijoille sosiaalisesti merkityksellisiä, tunnistettavia ja käytänteiltään jollain tasolla vakiintuneita puhumisen ja toiminnan tapoja. Polylinguaalinen kieleily syntyi kuvaamaan Amagerin, yhden Kööpenhaminan lähiön, monietnisten nuorten kielenkäyttötapoja (Jørgensen 2008; vrt. Lehtonen 2015) ja metrolinguaalisuus puolestaan monikielisten työyhteisöjen käytänteitä muun muassa Sydneyssä (Otsuji & Pennycook 2010). Kummassakin tarkastelutavassa kieliä ylittäviä käytänteitä tarkastellaan myös identifoitumisen ja entistä joustavampien kielellisten ja kulttuuristen identiteettien näkökulmista.

Edellä olevasta suppeasta poiminnasta voidaan nähdä, että monikielisyyskeskustelua käydään monilla areenoilla ja että käsittepaljouden taustalla on alueellisia painotuksia (mm. plurilinguaalisuudesta käytävä keskustelu) sekä näkökulmaeroja (esim. etnografian toimijalähtöinen tarkastelutapa). Näkökulmaeroista huolimatta uudemmille lähestymistavoille monikielisyysteen on yhteistä toisaalta kritiikki perinteistä kielikäsitteistä kohtaan ja toisaalta yhteiskunnallinen tiedostavuus. Kieli-ideologiat onkin nostettu entistä näkyvämmiin esiin niin käsitteitä kuin tutkimuksen ja pedagogiikan tavoitteita määriteltäessä (ks. esimerkiksi Lehtosen artikkeli tässä kokoelmassa). Seuraavassa paneudun siihen, mitä ideologiat ovat ja millä tavoin myös kielen tutkimuksen näkökulmat kieleen ovat ideologisia.

### 3 Ideologiat näkökulmina maailmaan

Kieli-ideologiat ovat erilaisia rutinoituneita käsityksiä, uskomuksia ja käsitteellistyskäsitteitä, niiden puhujista ja erilaisista diskursiivisista käytänteistä (Woolard 1998). Tällaiset käsitteellistykset kuuluvat aina johonkin sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin ja usein ne kytkeytyvät myös vallankäyttöön (Silverstein 1979; Irvine 1989). Kieli-ideologioiden tutkimus tässä muodossaan sai alkunsa lingvistiksessä antropologiassa 1900-luvun loppupuolella (Silverstein 1979; Woolard 1998), mutta nykyisin niiden tarkastelu on kiinteä osa sosiolingvistiikkaa ja diskurssitutkimusta laajasti käsitettynä (ks. esim. Mäntynen ym. 2012).

Yllä oleva määritelmä saattaa luoda kuvan, että kieli-ideologiat rajautuvat selkeästi tunnistettaviin ja julkilausuttuihin käsitteellistyskäsitteisiin kielistä. Osa kieli-ideologioista onkin tällaista eksplisiittistä metakielellistä puhetta, jossa vaikkapa arvioidaan jonkin kielen, kielimuodon tai kielenpiirteiden soveltuvuutta tiettyyn tilanteeseen, mutta kaiken kaikkiaan kielen ja muun sosiaalisen toiminnan ideologisuus on sosiaaliseen toimintaan syvemmälle ulottuva ilmiö. Kieli-ideologiat voidaankin nähdä tapana lähestyä ja käsitteellistää sosiaalisen toiminnan näkökulmaisuuutta, joka ylettyy kaikkialle (Bakhtin 1981; Agha 2007). Tästä näkökulmaisuuudesta, joka

diskursseihin ja käsitteellistämisen tapoihin lähtökohtaisesti kytkeytyy, käytän tässä artikkelissa myös silmälasien ja maailmankuvan metaforaa.<sup>3</sup>

Kielen ideologisen ulottuvuuden tutkimus on myös tuonut tavan tarkastella kielen roolia todellisuuden rakentumisessa (Berger & Luckmann 1966). Toisin sanoen kielen ideologisuuden tutkimus liittyy yhteiskuntatieteissä 1960–70-luvuilla alkunsa saaneeseen kielelliseen käänteeseen, joka kiinnitti huomion kielen merkitykseen todellisuuden muovaajana. Myös nimetyt kielet ja muut tunnistettavat kielelliset rekisterit ovat sosiaalisesti konstruoituja kokonaisuuksia, joita tuotetaan diskurssiivisesti samalla, kun tuotetaan erilaisia sosiaalisia erontekoja, identiteettejä ja ryhmiä (Agha 2007). Tässä suhteessa kielet ja niihin liittyvät sosiaaliset ryhmät ovat kuviteltuja. Eronteot perustuvat sinällään havaittavissa oleviin kielellisiin eroihin ja niiden kimppeihin, mutta se, millaiset erot nousevat sosiaalisesti merkittäviksi indekseiksi (Piippo ym. 2016: 34–37) tai mihin kohtaan kielten tai kielimuotojen rajat vedetään, on tulosta diskurssiivisista prosesseista.

Vaikka ideologioihin keskittyvässä tutkimuksessa tutkijan katse keskittyy usein muiden toimijoiden kieli-ideologioihin (ks. esimerkiksi Lehtosen sekä Suuriniemen ym. artikkelit tässä kokoelmassa), ideologiset diskurssit jäsentävät myös kielentutkimuksen eri tutkimusperinteiden kuvaa kielestä (Piippo ym. 2016: 44–49). Arjen kielenkäytössä ideologioista puhutaan usein poliittisesti värityneinä ja ehkä vääristyneinäkin tapoina hahmottaa maailmaa<sup>4</sup>. Näkökulmatonta sosiaalista toimintaa ei kuitenkaan ole, joten ideologisuus tässä mielessä ulottuu kaikkialle, myös tutkimukseen, jonka keskeisenä tavoitteena on pyrkimys tutkimusprosessin ja -tulosten osalta objektiivisuuteen (humanististen alojen objektiivisuudesta ks. Koskinen 2016). Sosiaalista konstruktivismia on toisinaan moitittu siitä, että relativistisena näkökulmana se ei edes pyrkisi tavoittamaan objektiivista todellisuutta. Enemminkin konstruktivismille ominainen tietoisuus teoreettistenkin lähestymistapojen lähtökohtaisesta näkökulmaisuuudesta tarjoaa keinoja välttää tutkimuksen objektiivisuutta uhkaavia vaaroja. Yksi tällainen vaara on näennäisobjektiivisuus, joka seuraa kriittikittömästä suhtautumisesta teorioiden tarjoamaan maailmankuvaan.

3 Käytän tässä artikkelissa maailmankuvan ja silmälasien metaforaa rinnakkain puhuessani sosiaalista toimintaa läpileikkaavasta näkökulmaisuuudesta. Nämä metaforat tulee ymmärtää varsin väljästi, implikoivathan ne toimijan suhdetta ideologioihinsa hieman eri tavoin. Maailmankuva on lähtökohtaisesti tiiviimmin osa yksilöä sekä tiedostamattomampi kuin silmälasit, jotka voidaan nähdä enemmän tietoisena valintana. Vaikka ideologiat ovat usein luonnollistuneet sosiaalisten ryhmien ja yksilöiden toimintatapoihin, tässä artikkelissa ajatuksena on, että niihin on mahdollista päästä käsiksi reflektiolla. Tästä syystä myös silmälasien metafora tavoittaa tämän keskustelun kannalta relevantteja ulottuvuuksia.

4 Esimerkiksi julkisten tilojen sukupuolineutraaleja wc-tiloja koskevassa keskustelussa ideologiat ovat nousseet esiin tällaisina, lähinnä toisen osapuolen ajattelumalleina. Perussuomalaiset ovat kuvanneet kyseisiä pyrkimyksiä kevään 2021 kuntavaaliohjelmassaan 'tarpeettomiksi sukupuoli-ideologioita edistäviksi puuhasteluiksi'. Kuitenkin myös heidän edustamansa kanta, jossa pitäydytään kaksinapaiseen sukupuolikäsitykseen, ja kaikki kannat näiden väliltä, ovat yhtä lailla näkökulmaisia ja siten ideologisia.

Näkökulmatonta tarkastelutapaa maailmaan ei ole, mutta tämän lisäksi ihmistieteiden tutkimus ei koskaan ole myöskään täysin arvoneutraalia. Jo pelkkä kuvai-leva tutkimus on arvovalintoja esimerkiksi siitä, millaisia asioita valitaan kuvauksen kohteeksi. Esimerkiksi koulukontekstissa tutkimus on keskittynyt hyvin pitkälti opetajiin ja oppilaisiin, vaikka luokkahuoneissakin työskentelee muitakin relevantteja ammattiryhmiä (ks. esim. Ahlholmin ja Karvosen artikkeli koulunkäynninohjaajan kosketuksista tässä kokoelmassa). Lisäksi, kuten seuraavista alaluvuista voi nähdä, tutkimuksellisetkin näkökulmat ja käsitteellistämisen tavat voivat olla myös voimakkaan arvottavia. Tutkimus rakentaakin osaltaan kuvaa todellisuudesta monella tasolla. Viime aikoina kielentutkimuksessa on lisääntynyt avoin kantaottavuus ja pyrkimys yhteiskunnalliseen muutokseen. Monikielisyystutkimuksessa erityisesti osallisuuden teemat puhuttavat ja tutkimuksella on pyritty löytämään ja kehittämään käytänteitä, joilla tukea uuteen kieleen sosiaalistumista (ks. esim. Lehtonen tässä kokoelmassa; Svensson & Khalid 2017; Pöyhönen ym. 2020). Mahdollisuus osallisuuteen lähtee kuitenkin jo osaltaan niistä tavoista, joita kielentutkimus tarjoaa monikielisyiden ja monikielisen vuorovaikutuksen tarkasteluun.

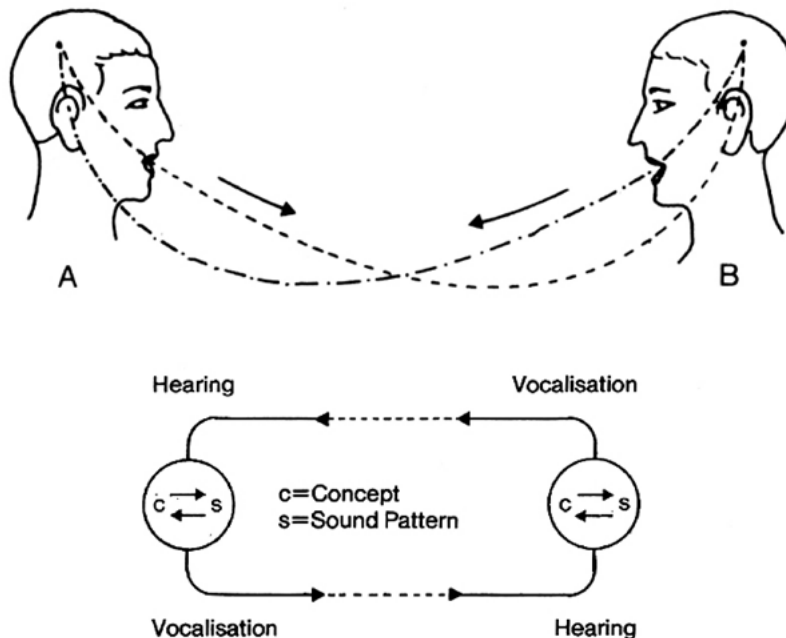
Seuraavassa tarkastelen yksityiskohtaisemmin, millaisia silmälaseja uudempi monikielisyystutkimus tarjoaa kieleen, kielitaitoon, kielen oppimiseen ja monikielisyteen. Havainnollistaakseni kielikuvassa tapahtuneita muutoksia vertaan uudempiä näkökulmia aiemman kielentutkimuksen perspektiiveihin. Dikotomia uuden ja vanhan välillä ei kuitenkaan tule käsittää tiukan kronologiseksi, sillä todellisuudessa uusi ja vanha elävät kielentutkimuksen kentillä edelleen rinnakkain ja uudempien näkökulmien juuret ovat syvällä kielentutkimuksen historiassa. Pohjimmiltaan kyse on ennemminkin siitä, millä tavoin aiemmin valtavirtaa edustaneet formaalit näkökulmat kieleen ovat kielentutkimuksen eri osa-alueilla antaneet vähitellen tilaa funktionaalisille, vuorovaikutuksellisille ja multimodaalisille lähestymistavoille kieleen ja oppimiseen. Alla löyhänä punaisena lankana keskustelulle toimii erityisesti limittäiskieleilytutkimus, joka on selkeimmin pyrkinyt olemaan paitsi pedagoginen malli monikielistä oppimista tukevalle opetukselle, myös tietynlainen teoria kielestä (ks. García & Li 2014; Li 2018). Vaikka uutena näkökulmana pedagogiikkaan limittäiskieleily lienee yksi näkyvimmistä, kielentutkimuksen näkökulmana limittäiskieleilytutkimus ei kuitenkaan ole omintakeinen, vaan edustaa laajempia kehitystrendejä ja uudelleenkäsitteellistyksiä alalla. Tästä syystä alla fokus on enemmän kielikuvan kannalta keskeisissä kehityskuluissa, joista monet edustavat yleisemmin kielentutkimuksen monipuolistuneita tapoja tarkastella maailmaa.

## 4 Kielikuva muutoksessa

### 4.1 Kieli kontekstuaalisena toimintana

Kielikuvan kannalta kaikkein keskeisin kysymys on, millaisena kielen perimmäinen olemus oikein tulisi nähdä. Tässä suhteessa kielentutkimuksen näkökulmat ovat viime vuosikymmeninä muuttuneet toiminnallisempaan suuntaan. Perinteisiä ja nykyisen monikielisyystutkimuksen näkökulmia kieleen voi verrata keskenään esimerkiksi toteamalla, että perinteisesti kieli on nähty ensisijaisesti koodina ja järjestelmänä, kun taas tämänhetkisessä monikielisyystutkimuksessa kieli käsitetään perimmiltään kontekstuaaliseksi toiminnaksi.

Perinteistä kielentutkimuksen näkökulmaa kielestä koodina voi havainnollistaa esimerkiksi alla olevalla kuvalla Ferdinand de Saussuren *Yleisen kielitieteen kurssista* (1988 [1916]). Saussurea pidetään modernin kielitieteen luoja ja hänen luennoistaan postuumisti julkaistu kurssi on teoreettisen kielentutkimuksen klassikoita. Saussuren strukturalistiset näkökulmat kieleen ovat muokanneet ja pohjustaneet kielentutkimuksen käsityksiä kielestä laajasti myös teoreettisen kielentutkimuksen ulkopuolella.



KUVIO 1. Viestintätilanne ja puheen kehä (Lähde: Saussure 1988 [1916]: 11–12)

Kuvassa viestintätilannetta kahden henkilön kesken kuvataan puheen kehänä. Saussure kuvaa kieltä käsitteinä, jotka on tallennettu puhujien mieliin. Puheessa nämä käsitteet vokalisoidaan ääniaalloiksi, jotka vastaanottaja pystyy tulkitsemaan vertaamalla niitä omassa mielessään tallennettuna oleviin käsitteisiin. Kieli nähdään siis koodina, jota puhuja ja vastaanottaja vuoroin tuottavat ja tulkitsevat. Tästä näkökulmasta kieli rajautuu käsitteiden tai symbolien järjestelmäksi, joka on ensisijaisesti osa ihmisen kognitiota. Viestintä puolestaan näyttäytyy suhteellisen mekaanisena tapahtumana, jossa osanottajien toimijuus on rajoitettua ja johon viestintätilanteen konteksti ei juurikaan vaikuta. Saussuren ajattelussa kielentutkimuksen keskeisin tarkastelukohde oli kielenkäytön taustalta löytyvä abstraktimpi ja kielenkäytöstä irrallinen kielen järjestelmä (Saussure 1988: 9). Tämä ajatus abstraktista, mentaalista sääntöjärjestelmästä korostui entisestään Noam Chomskyn syntaksiin keskittyneessä formalistisessa kieliopin tutkimuksessa 1960-luvulta lähtien.

Se, millä tavalla kieltä tutkimuskohteena ja kielentutkimusta tutkimusalana on rajattu, on aina ollut osa tutkimuksen laajempia kehityskaaria ja ylipäättään ihmistieteiden kulloistakin jakautumista institutionaalisesti tunnustetuiksi tutkimusaloiksi. Yleinen kielitiede rajautui omaksi tutkimusalakseen samalla, kun psykologia ja sosiologia nykymuodossaan syntyivät. Saussuren tavoitteena oli rajata kielentutkimukselle tutkimuskohde, joka olisi sille omintakeinen. Tällaiseksi tutkimuskohteeksi valikoitui abstrakti kielen järjestelmä, joka on toisaalta yksilöpsykologian ja toisaalta yhteisöjen toimintatapoja tutkivan sosiologian ulkopuolella. (Piippo ym. 2016: 44–45.) Chomskylaisen mentalismin synty 1960-luvulla puolestaan limittyi kognitiotieteiden kehitykseen (Thagard 2018). Generatiivinen kielentutkimus keskittyikin entistä enemmän mielen sisäisiin tiloihin ja abstrakteihin kielen rakenteisiin, jotka eivät olleet läheskään kaikilta osin havainnoitavissa ihmisten toiminnasta.

Samaan aikaan ihmis- ja yhteiskuntatieteellisten tieteiden kielellinen käänne 1960–70-luvuilla toi tutkimuksen kentälle kuitenkin myös lähestymistapoja, jotka keskittyivät kielen yhteisölliseen, vuorovaikutukselliseen ja todellisuutta muokkaavaan rooliin (kielellisestä käänteestä ks. Kuortti ym. 2008). Tuolta ajalta ovat peräisin uusina lähestymistapoina muun muassa keskusteluanalyysi (Sacks ym. 1974), etnometodologia (Garfinkel 1967) ja sosiolinguistiikka laajasti ymmärrettynä (Gumperz & Hymes 1972). Kielellinen käänne toi myös lisää näkyvyyttä relativistisemmille ja funktionalistisemmille näkökulmille, joita kielentutkimuksen kentällä oli ollut koko ajan abstraktimpien kielinäkemyksen rinnalla (esim. Sapir 1921; Halliday 1973).<sup>5</sup>

Nämä kielelliseen käänteeseen liittyvät kehityskulut ovat monikielisyystutkimuksessakin nykyisin yhä laajemmin vaikuttavan kielinäkemyksen taustalla, jossa kieli nähdään kontekstuaalisena toimintana, osana vuorovaikutusta ja niitä resurss-

5 Esimerkiksi amerikkalaisessa lingvistiksessä antropologiassa on kulkenut 1920-luvulta Sapirin ajoista lähtien myös filosofisempi juonne, jossa on pohdittu kielen, kontekstin ja maailman hahmottamisen yhtymäkohtia.

ja, joilla erilaisia merkityksiä tuotetaan käyttämällä koko kehoa ja myös materiaalisia resursseja, joita toimintaympäristö tarjoaa. Luokkahuonetyöskentelyn ja monikielisen vuorovaikutuksen näkökulmasta tämä avaa uudenlaisia tarkastelutapoja siihen, kuinka merkityksiä luodaan vuorovaikutuksessa. Jos perinteisestä strukturalistisesta näkökulmasta yhteisymmärrys syntyi siitä, että puhuja ja kuulija vuoroin tuottivat ja tulkitsivat ääniaaltoina välittyvää molemmille lähtökohtaisesti tuttua koodia, uudempi toimintapohjainen näkökulma kannustaa havainnoimaan, kuinka merkitykset syntyvät dynaamisesti vuorovaikutuskumppanien yhteistyönä niin, ettei merkitysten rakentelu rajaudu perinteisesti tunnistettuihin kieliin ja kielelliseen koodiin (ks. esimerkiksi Helkiön sekä Ahlholmin ja Karvosen artikkelit tässä kokoelmassa).

Limittäiskieleilytutkimuksessa ja muissa osaltaan diversiteettinäkökulmasta innoituksensa saaneissa lähestymistavoissa tämä on tarkoittanut näkökulmaa, joka ei esimerkiksi koodinvaihtotutkimuksen tavoin ota lähtökohdaksi sitä, että plurilinguaalien kielenkäyttäjien vuorovaikutus olisi jäsennettävissä perinteisiin nimettäviin kieliin. Li Wei on havainnollistanut perinteisen näkökulman rajoittuneisuutta esimerkeillään vahvasti plurilinguaalien kiinan ja englannin taitajien kielimuodosta, jota hän kutsuu nimityksellä *New Chinglish* (Li 2016). *New Chinglish* yhdistelee kiinaa ja englantia tavoilla, joka ei mahdu Lin mukaan perinteisten nimettyjen kielten rajoihin. Silloinkin, kun ilmaukset noudattelevat englannin kielen morfologiaa, niiden merkitykset avautuvat vain sellaiselle, joka tuntee myös plurilinguaalien kiinalaisten kulttuurista kontekstia. Esimerkiksi ilmauksessa *chinsumer* yhdistyvät sanat *Chinese* 'kiinalainen' ja *consumer* 'kuluttaja'. Ilmaus viittaa kiinalaisiin matkailijoihin, jotka ostavat innokkaasti luksustuotteita ulkomaanmatkoiltaan. Vastaavasti ilmaus 3Q, jota käytetään digitaalisessa vuorovaikutuksessa merkityksessä 'kiitos', pohjaa luvun kolme kiinankieliseen lukutapaan *san*. "san q" kuulostaa hyvin samalta kuin *thank you* ja toimii siten kyseisen ilmauksen vastineena. Li argumentoi, ettei perinteinen kiellet tarkkarajaisina koodeina hahmottava kielinäkemys riitä kuvaamaan kielimuotoa ja sen merkitysten muodostumisen mekanismeja, vaan kyse on limittäiskieleilystä, joka tässä tapauksessa on vakiintunut tunnistettaviksi käsitteiksi.

Edellä kuvattu esimerkki voi herättää kysymyksen, missä määrin limittäiskieleily on ilmiönä relevantti konteksteissa, joissa uuteen kieleen sosiaalistuminen on vasta aluillaan. Oma kokemukseni on, että vastaavaa kielten ylittelyä, jossa resurssit sekoittuvat, muuntuvat ja saavat paikallisia merkityksiä, esiintyy myös vastasaapuneiden luokkahuoneissa vaiheessa, jossa uuteen kieleen sosiaalistuminen on vasta aluillaan (vrt. Jørgensen 2008: 170). Kielten ylittely ei kuitenkaan rajaudu vain tilanteisiin, joissa on läsnä resursseja tunnistettavasti eri kielistä. Esimerkiksi limittäiskieleilytutkimuksen fokus ulottuu myös multimodaalisiin semioottisiin resursseihin. Toisin sanoen limittäiskielisiä käytänteitä esiintyy myös tilanteissa, joissa näennäisesti ei ole läsnä muita nimettyjä kieliä. Ajatellaanpa vaikkapa luokkahuonetilannetta, jossa opettaja pyytää uuteen koulukieleen sosiaalistuvaa opiskelijaa kertomaan, mitä tämä teki eilen aamulla. Opettaja esittää sanallisen kysymyksen, mutta tuottaa

sanan eilen kanssa samanaikaisesti eleen, jossa hänen ylöspäin käännetty kämmenensä piirtää pään vieritse puolikaaren edestä taaksepäin. Ele toimii tulkinnan tukena menneeseen viittaavalle ajanmääreelle. Vastaavalla tavalla monikanavaisen tai multimodaaliseen merkitysten rakenteluun tukeutuu valmistavan luokan opettaja, joka tuottaa kysymyksen ”kuinka monta lasia saadaan litran purkista maitoa?” näyttämällä ensin kädessään olevaa juomalasia ja sitten toisessa kädessä pitelemään sitä litran maitopurkkia. Samankaltaisia esimerkkejä, joissa opettajien ja oppilaiden eleet, ilmeet, kuvat tai materiaallinen ympäristö tukevat vuorovaikutusta, löytyy jokaisesta monikielisestä luokkahuoneesta erityisesti uuteen kieleen sosiaalistumisen alkuvaiheessa – ja ovatpa multimodaaliset, keholliset semioottiset resurssit erottamaton osa myös ensikielistä vuorovaikutusta. Monikielisessä vuorovaikutuksessa multimodaaliset resurssit usein tukevat viestintää kielellisellä kanavalla (ks. esim. Gullberg 2011).

Limittäiskieleilytutkimus tarkasteleekin ilmiöitä, jotka eivät rajaudu vain selkeästi monikieliseen vuorovaikutukseen.<sup>6</sup> Myöskään sen kielikuva tai kiinnostuksen kohteet eivät ole yksinomaisia kyseiselle lähestymistavalle, vaan esimerkiksi keskusteluanalyysi, sosiolingvistinen etnografia ja lingvistinen antropologia ovat lähestyneet myös monikielisiä vuorovaikutuskonteksteja tavoilla, jotka eivät ota lähtökohdaksi kielellistä koodia.

Vaikka tutkimusta monikielisissä kielenoppimiskonteksteissa tehdään nykyisin monipuolisesti hyödyntämällä esimerkiksi keskusteluanalyysin, etnometodologian, sosiolingvistiikan ja diskurssitutkimuksen teoria- ja menetelmäpohjaa, tutkimusalalla käydään edelleen keskustelua teoreettisen viitekehyksen haasteista (ks. esim. Li 2018; May 2013a). Syyt sille, miksi tällaista keskustelua käydään vuosikymmeniä sen jälkeen, kun kielellinen käänne toi kielentutkimukseen vuorovaikutuksellisia, sosiaalisempia ja yhteiskunnallisempia tapoja tutkia kieltä, piilevät kielen omaksumisen tutkimuksen (*second language acquisition*, SLA) ideologisessa pohjassa. Useat kielen oppimiseen ja oppijoihin liittyvistä käsitteellistyksistä kuuluvat omimmin juuri kielen omaksumisen tutkimukseen, jonka varhaiseen tutkimusperinteeseen vaikutti voimakkaasti lähtökohdiltaan chomskylainen, mentalistinen näkökulma kieleen (kielen omaksumisen tutkimuksen mentalistisesta perinnöstä ks. Dufva ym. 2011: 25; myös Atkinson 2011). Tällainen kognitivistisempi näkökulma

6 Ilmiönä limittäiskieleilyllä tarkoitetaan usein kahden tai useamman kielen vaihtelua ja erilaisten multimodaalisten resurssien hyödyntämistä luokkahuonetoiminnoissa. Käsitteenä se on koodinvaihtoa (*code-switching*) laajempi juuri multimodaalisen näkökulmansa vuoksi. Lisäksi sen avulla tarkastellaan usein kääntämistä, lainaamista, käännöslainoja ja uudissanoja monikielisessä luokkahuonevuorovaikutuksessa (ks. Nikula & Moore 2016: 3). Kyse on siis aiempaa kokonaisvaltaisemmasta näkökulmasta vuorovaikutukseen. Tällaisena yläkäsitteenä limittäiskieleily on kuitenkin hankala, koska käsite implikoi kielten ylittelyä ja kaipaa siten myös vastinparikseen jotain toista ilmiötä tilanteisiin, jolloin kieliä ei ylitetä. Yläkäsitteenä esimerkiksi puhuminen luokkahuoneen semioottisista resursseista ja toiminnasta on ongelmattomampaa, koska tällöin ei tarvitse ottaa kantaa resurssien modaaliteetteihin tai assosioitumiseen tiettyihin nimettyihin kieliin.

kielen omaksumiseen on kansainvälisesti edelleen varsin näkyvä osa tutkimusta (ks. May 2013a).

Kielikuva voidaankin hahmottaa palapeliksi, jossa erilainen eksplisiittinen ja implisiittinen ymmärrys siitä, mitä kieli on, on vain yksi osa teoreettista maailmankuvaa. Erityisesti monikielisyyskysymysten parissa työskenteleville yhtä lailla keskeisiä kielikuvan osa-alueita ovat ymmärrys kielenoppimisesta ja monikielisydestä. Vaikka kielellinen käänne on muokannut kielen tutkimuksen kenttää jo vuosikymmeniä, kielenomaksumisen tutkimusperinnettä lähellä olevilla aloilla keskeisiä käsitteellistämisen tapoja on haastettu voimallisesti vielä viimeisen vajaan parinkymmenen vuoden aikana. Vuosituhannen vaihteesta lähtien alalle on hiljalleen tullut sosiaalisempia tapoja tarkastella kielenoppimista<sup>7</sup> (ks. Kurhila ym. 2019: 11–14) ja noin viimeisen kymmenen vuoden aikana monikielisyysmatematikka ja diversiteettinäkökulma ovat muovanneet erityisesti käsitteellistyksiä, jotka liittyvät kielen oppimiseen ja kielitaitoon. Paneudun näihin seuraavassa.

## 4.2 Kielitaito multimodaalisena repertuaarina

Uudemmat näkökulmat monikielisyyskysymysten haastavat perinteiset käsitykset kielitaidosta. Sen sijaan, että kielitaito nähtäisiin kokonaisina kielinä ja täydellisenä kielitaitona vaikkapa suomen, arabian tai ruotsin kielessä, kielitaito on poikkeuksetta eletyn elämän myötä kerääntyneitä osittaisia repertuaareja tai repertuaarien tynkiä (Blommaert 2010; Blommaert & Backus 2013) tai multimodaalisemmasta näkökulmasta eri modaliteetteihin kuuluvia kehollisia semioottisia resursseja (Dufva 2020).

Perinteisesti kielen omaksumisen tutkimuksessa kielitaitoa on tarkasteltu hyvin pitkälti sisäisen kieliopin metaforan avulla vieläpä niin, että yksittäisen kielen resurssien on tulkittu olevan myös kaikkien sen ensikielisten kielenkäyttäjien hallussa. Näkökulman juuret ovat strukturalistisessa tavassa tarkastella kielen abstraktia järjestelmää. Chomskyn keskittyminen idealisoituun ja yhä abstraktimpaan natiivikielenpuhujan kompetenssiin vei näkökulmaa entistä kauemmas varsinaisesta kielenkäytöstä. Yksittäisen kielenkäyttäjän mieli on tästä näkökulmasta lähinnä säiliö kieliopille, joka toistuu identtisenä kielenkäyttäjistä toiseen.

Kielenkäyttäjät eivät kuitenkaan ole kielellisiltä kokemuksiltaan koskaan täysin samankaltaisia. Kun tähän lisätään ajatus siitä, että kukin nimetty kieli koostuu tosiasiaa laajasta kirjosta maantieteellisesti, sosiaalisesti ja tilanteisesti vaihtelevia rekistereitä, joihin soseerataan toimimalla sellaisissa konteksteissa, joissa niitä käytetään, ainekset vaihtoehtoiseen kielitaitokäsitykseen ovat valmiina. Täydellistä kielitaitoa ei ole edes ensikielillä. Aina löytyy esimerkiksi paikallisia puheenparsia,

7 Yksittäisiä tutkimuksia oli julkaistu jo toki tätä ennen. Jo 70-luvun lopulla esim. Wong-Fillmore esitti kielenoppimisen näkökulman, jossa sosiaalinen ja kognitiivinen ulottuvuus kulkevat vuorotaitia mukana kielenoppimisessa (ks. Wong-Fillmore 1979).



eri elämänalueille liittyviä erikoiskieliä tai muita kontekstuaalisesti spesifejä kielellisen toiminnan tapoja, joita ensikielinenkään kielenkäyttäjä ei välttämättä osaa tulkita, saatikka itse tuottaa (tämänkaltaisesta näkökulmasta ks. Hymes 1972). Sama pätee myös myöhemmin opittuihin kieliin: ne kielen osa-alueet kehittyvät, joita on mahdollisuus käyttää.

Tällaisesta näkökulmasta kielitaito nähdään kielellisistä ja muista semioottista resursseista koostuvana repertuaarina (Blommaert & Backus 2013). Repertuaarin käsitteellä on pitkä historia erityisesti vuorovaikutteisessa sosiolingvistiikassa (Gumperz 1972: 20–21), jossa sillä on alun perin kuvattu puheyhteisön käytössä olevien resurssien kirjoa. Jo tuolloin käsitteellä kritisoitiin erityisesti Chomskyn käsitystä ideaalikielenkäyttäjän kompetenssista, joka rajautui abstraktiin varioimattomaan kielioppikykyyn. Nyttemmin sosiolingvistisen tutkimuksen näkökulma myös puheyhteisöihin on muuttunut: staattisia yhteisöjä ei sinällään ole olemassa (ks. esim. Laihonen & Halonen 2019), kuvaa yhtenäisistä yhteisöistä tuotetaan diskursiivisesti samalla, kun tuotetaan kuvaa tunnistettavista rekistereistä. Tosiasiassa yksilöiden jäsenyys erilaisissa sosiaalisissa ryhmissä on dynaamista, vaihtelevaa ja myös lähtökohtaisesti asteittaista. Sama pätee myös yksilöiden kielelliseen kompetenssiin ja hallitsemiin repertuaareihin.

Kieliin sosiaalistuminen (Ochs & Schieffelin 2012) onkin elinikäinen prosessi, joka ei ole puhtaasti kumulatiivinen (ks. Hymes 1972: 287; Blommaert & Backus 2013: 15–16). Esimerkiksi ikäkausien myötä sosiaalistumme uusiin sosiaalisiin rooleihin ja niiden kielenkäyttötapoihin. Samalla sosiaalistumme hiljalleen pois toisista sosiaalisista rooleista ja niiden semioottisista rekistereistä. Jonkin myöhemmin opitun kielen resurssit voivat unohtua käytön puutteessa, mutta samanlaista muutosta tapahtuu myös yksittäisten, ensikielistenkin rekisterien kohdalla.

Repertuaaripohjaisella näkökulmallaan Blommaert ja Backus (2013: 30) kritisoivat *Eurooppalaisen viitekehukseen* (EVK) kuuluvien taitotasosteikkojen luomaa kuvaa kielitaidosta argumentoiden, että asteikkojen luoma kuva kielitaidosta on todellisuutta yksioikoisempi, eikä huomio esimerkiksi rekisterien kontekstuaalisuutta ja repertuaarien osittaisuutta. Lienee väistämätöntä, että konkreettisinkin osaamista näkyväksi tuova malli kalpenee todellisuuden monimuotoisuuden rinnalla. Lisäksi EVK on sitten Blommaertin ja Backuksen kritiikin uudistunut ja täydentynyt vuonna 2018 julkaistulla täydennysosalla (Euroopan neuvosto 2018), jonka kielikuva poikkeaa alkuperäisestä. Natiivitasosta kielenoppimisen ihanteena on luovuttu ja mukaan on tullut muun muassa kuvaimia mediaatiolle eli merkitysten välittämisen taidolle, monikielisyydelle ja kulttuuriselle osaamiselle. Jotain tutkimuskentän muuttuneista kielikäsitteistä kertoo myös se, että tällaista kieliä ylittelevää arvioinnin mallia Blommaert ja Backus eivät kritiikissään vielä

peräänkuuluttaneet (varhaisista monikielisuuden arviointitavoista ks. Gorter & Cenoz 2017<sup>8</sup>).

Edellä kuvattu esimerkki havainnollistaa yksikielisuuden vinoumaa, joka on vainnut kielen omaksumisen tutkimusta (ks. Block 2003). Samankaltaisia käsityksiä, joissa yksikielisen puhujan kielitaito oletetaan vertailukohdaksi, löytyy myös käsitteistä, joilla on perinteisesti hahmotettu erityisesti kaksikielisyyttä. Palaan näihin hieman tuonnempana, kun kysyn, kuka oikein on monikielinen.

Yksikielisuuden vinouman lisäksi perinteinen näkökulma kielen omaksumiseen on ollut myös hyvin kielikeskeinen (ks. Block 2013). Vaikka monikielisyysmatematikka on tullut kielen omaksumisen tutkimukseen esimerkiksi aiemmin puheena olleiden sosiolingvististen näkökulmien myötä, Block (2013: 56) kritisoi kielen omaksumisen tutkimuksen valtavirtaa kielellisten resurssien roolin ylikorostamisesta puhuttaessa monikielisestä vuorovaikutuksesta, identiteeteistä ja uuden kielen omaksumisprosessista.

Sama kritiikki on kuitenkin paikallaan, kun tarkastellaan käsityksiä yksilön kielitiedosta. Jos kieli hahmotetaan lähtökohtaisesti monikanavaisesti semioottiseksi toiminnaksi, näkökulma kielitietoonkin muuttuu. Abstraktin sisäisen kieliopin sijaan henkilökohtaiset repertuaarit koostuvat ennemminkin tiettyihin sosiaalsiin konteksteihin ja vuorovaikutuksen modaliteetteihin kietoutuvista taidoista ja toiminnan tavoista (Dufva 2020). Se, mitä osaamme, kun osaamme kieltä, ei siis ole yksinomaan osittaisia, kontekstuaalisia kielellisiä repertuaareja, vaan laajempia keholliseen, monikanavaisen toimintaan kytkeytyviä refleksiivisiä malleja, jotka mahdollistavat toiminnan, sen tulkinnan ja arvioinnin.

Tällainen kielikäsitys esiteltiin jo aiemmin, kun pohdittiin, kuinka merkityksiä rakennetaan monikanavaisesti erityisesti monikielissä luokkahuoneissa. Monikielisessä vuorovaikutuksessa viestinnän kehollisuus ja monikanavaisuus saa usein näkyvämmän roolin jopa siinä, kuinka referentiaalisia merkityksiä rakennetaan. Jos sama kehollinen ja multimodaalinen näkökulma ulotetaan kielitaitoon, mullistaa se myös kielen opettamisen tavat. Enemmän kuin abstrahoituina kielioppirakenteina, kielenopetuksen tulisi lähteä entistä enemmän tilanteisista kielellisistä resursseista, joihin johdatellaan relevantin toiminnan kautta (ks. Möttönen & Ahlholm 2018). Tällainen näkökulma haastaa luokkahuonevuorovaikutuksen kykyä simuloida luokan ulkopuolisten kontekstien toimintatilanteita. Toisaalta, jos kielitaito ymmärretään modaliteetteihin kytkeytyvänä taitavana toimintana, myös taitojen siirrettävyys modaliteetista toiseen, esimerkiksi kehollisesta vuorovaikutuksesta kirjoitukseksi, ei ole samalla tavalla itsestään selvää kuin kieliopillisen rakenteen

8 Blommaertin ja Backusin herättämän keskustelun aikoihin kehitettiin jo monikielisuuden arviointitapoja. Monikielisyyttä arvioitaessakin kielet on kuitenkin mahdollista hahmottaa erillisinä (esimerkkejä, ks. Gorter & Cenoz 2017), joten arvioinnin monikielinen fokus ei yksin riitä hälventämään yksikielisuuden eetosta.

siirto kanavalta toiselle. Tilanteisten monikanavaisten repertuaarien näkökulmasta luokkahuoneiden kielipuhe on sen sijaan ensiarvoisen tärkeä keino tehdä näkyväksi erilaisten kielellisten ja muiden semioottisten resurssien ja rekistereiden ilmaisuvaihtoehtoja, käyttötapoja ja suhdetta oppilaiden aiempiin kokemuksiin.

### 4.3 Monikielisyys ja monikielinen mieli

Aiemmin totesin, että perinteiset näkökulmat kieleen ja kielenoppimiseen ovat keskittyneet pitkälti kielenkäyttäjien mieleen. Uudemmat näkökulmat monikielisyyteen ovat haastaneet myös sen, kuinka monikielistä mieltä ja monikielisiä kielenkäyttäjää hahmotetaan. Näidenkin muutosten taustalla on kritiikki yksikielisen kielenkäyttäjän ideaalia ja koodipohjaista kielikäsitteistä vastaan. Yksi näkökulmien mukana muutunut seikka on terminologia. Tässä artikkelissa olen puhunut monikielisydestä ja plurilinguaaleista kielenkäyttäjistä ottamatta kantaa siihen, kuinka monesta kielestä tai minkä verran henkilöllä täytyy olla käytössään erilaisia semioottisia resursseja ollakseen plurilinguaali. Aiemmin monikielisuuden sijaan puhuttiin usein kaksikielisuudesta.<sup>9</sup> Kaksikielinen kielenkäyttäjä puolestaan nähtiin yksikielisuuden ideaalin läpi niin, että kaksikielisen ajateltiin olevan kuin kaksi yksikielistä kielenkäyttäjää samassa kehossa. Varhaisista kaksikielisuuden tutkijoista esimerkiksi Bloomfield (1933) piti kaksikielisenä henkilöä, joka käytti kumpaakin kieltä ensikielisen kielenkäyttäjän sujuvuudella. Ideaali on elänyt pitkään kielikäsitteissä niin tutkimuksessa kuin sen ulkopuolella ja näkynyt muun muassa siinä terminologiassa, jolla kaksikielisiä kielenkäyttäjää on kategorisoitu. Räikeimmin stigmatisoivat käsitteet kuten puolikielisyys ovat jo jäämässä unholaan. Edelleenkin käytössä olevista käsitteistä tasapainoinen kaksikielisyys toistaa samaa idealisoitua kielikuvaa kielenkäyttäjistä, joka hallitsee molemmat kielet yhtä vahvasti kaikissa konteksteissa ja kaikkien puhelumppanien kanssa (tutkimuksen varhaisista näkökulmista kaksikielisyyteen ks. García 2009: 36).

Sosiolingvistisemmästä repertuaari- ja resurssipohjaisesta näkökulmasta edes vahvasti kahteen kieleen sosiaalistunut ja niillä toimiva yksilö ei ole kielitaidoiltaan symmetrinen, vaan repertuaareja kehkeytyy tarpeen ja tarjoutuvien vuorovaikutustilanteiden mukaan usein niin, että repertuaarit täydentävät toisiaan. Lisäksi, kun höllennetään ideaalia täydellisestä kielitaidosta, yhä useampi on plurilinguaali, koska useimpien repertuaareista löytyy ainakin joitain resursseja useammilla kielillä. Sosiolingvistiikassa huomio on kohdistunut digitalisaation ja muuttoliikkeiden tuomaan monimuotoisuuteen, mutta osa monimuotoisuudesta on myös seurausta muuttuneista näkökulmista, jotka ovat tuoneet näkyviin monikielisyyttä sielläkin, missä sitä ei yksikielisuuden ideologioilta aiemmin ole nähty.

9 Englanninkielisessä kirjallisuudessa käsite *bilingualism* on edelleen varsin laajasti käytössä silloinkin, kun kuvataan monikielisyyttä perinteistä näkökulmaa dynaamisempaan ilmiöön. Ks. esim. García 2009.

Sen lisäksi, että näkökulmien vaihdos on vaikuttanut siihen, kuka katsotaan monikieliseksi, muutos on myös herättänyt huomaamaan tavat, joilla aiemmat näkökulmat sulkevat ulos plurilinguaaleja kielenkäyttäjiä ja lähestyvät heidän kielitaitojaan ongelmallisina. Yksi tällainen on syntyperäisyyden ideaali. Esimerkiksi äidinkielen käsite rakentuu olettamukselle, että tiettyyn kieleen syntyminen, erinomainen kielitaito ja vahva tunneside kyseiseen kieleen kulkevat kaikki käsi kädessä. Todellisuus on kuitenkin monimuotoisempi, ensikielisyys ei takaa monipuolista kielitaitoa, ja vahvojakin tunnesiteitä voi olla moneen kieleen myös vähäisemmällä kielitaidolla. Näitä syntyperäisen kielenkäyttäjän ideaaliin liittyviä käsitteellistyksiä on sosiolinguivstisessä tutkimuksessa purettu puhumalla äidinkielisyyden sijaan asiantuntijuuden, affiliaation ja periytyvyyden ulottuvuuksista. (Rampton 1995; ks. Lehtosen artikkeli tässä kokoelmassa).

Täydellisen kielitaidon ja yksikielisyyden ideaalin näkökulmasta monikielisten kielitaito näyttäytyy helposti muillakin tavoin vajavaisena ja puutteellisena. Pelkästään myöhemmin omaksutun kielen näkökulmasta tarkasteltuna monikielinen kielenkäyttäjä nähdään helposti ikuisena oppijana, jonka voi olla vaikea saavuttaa idealisoitua natiivikielenkäyttäjän tai äidinkielisen puhujan kielitaitoa (Cummins 2007: 223). Sen sijaan, että hänet nähtäisiin kehkeytyvänä tai onnistuneena plurilinguaalina, tällaisesta näkökulmasta uuteen kieleen sosiaalistuva on helposti epäonnistunut yksikielinen. Tällainen tarkastelutapa on usein hyvin rakennekeskeinen ja kielitaitoa arvioidaan ennemmin rakenteiden ja ääntämyksen virheettömytenä kuin laajemmin kykynä toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Kognitiivisemmin orientoituneessa kielen omaksumisen tutkimuksessa oppijan kieleen (engl. *interlanguage*) keskittyvä tutkimus onkin esimerkiksi patologisoinut kielten välisen siirtovaiikutuksen (engl. *transfer*), vaikka monikielisissä ympäristöissä erilaiset kielten kontakti-ilmiöt ovat varsin tavallisia (May 2013b: 8). Tällainen ajattelutapa on heijastunut myös opetustapoihin, esimerkiksi traditioon, jossa kohdekieltä opetetaan tiukan yksikielisesti pyrkien mahdollisimman kohdekieliseen syötteeseen ja käytänteisiin, jotka pyrkivät välttämään esimerkiksi kääntämistä. Menetelmän on ajateltu imitoivan tapaa, jolla lapset oppivat ensikielensä (Cummins 2007: 223).

Yllä olevat esimerkit toistavat jo aiemmin mainittua ideaalia, että kaksikielinen on kaksi yksikielistä yhdessä kehossa. Monikielisen kielitaitoa on tarkasteltu ikään kuin toistamalla jo aiemmin esittelemääni säiliömetaforaa niin, että yhden hermeettisen säiliön sijaan kaksi- tai monikielisen mieli sisältää kullekin kielelle oman osatonsa. Nykykäsitteissä eri kielten välinen suhde on orgaanisempi. Kielenoppiminen on puolestaan abstraktin koodin rakentumista. Varsinkin, jos ajatellaan opetuksen imitoivan varhaista lapsen kielenoppimista, tausta-ajatuksena on jälleen hyvin chomskylainen ja kognitivistinen näkökulma, että sisäinen kielioppi rakentuu kielellisestä syötteestä luonnollisesti ja opettamatta.

Kuitenkin jo seuraamalla lapsen ja kokeneemman kielenkäyttäjän välistä vuorovaikutusta on helppo huomata, että myös pieniä lapsia sosiaalistetaan aktiivisesti

kieleen ja ensikielen oppiminenkaan ei tapahdu ilman taitavampien kielenkäyttäjien tukea ja ohjausta (ks. esim. Duff & Talmy 2011; Lantolf 2011). Kielen omaksumista tiivistä kognitiivisena prosessina tarkasteltaessa jääkin helposti huomaamatta, millaisia affordansseja eli oppimista tukevia tarjoumia arjen ympäristö kielenoppimiselle tarjoaa (van Lier 2000). Yksi tällainen affordanssien kokonaisuus on uuteen kieleen sosiaalistuvan aiemmat kielelliset resurssit ja repertuaarit.

Uudemmassa monikielisyystutkimuksessa aiempien kielellisten repertuaarien mukaanottoa opetukseen onkin perusteltu oppimiseen yleisemminkin liittyvällä havainnolla, että uusi ymmärrys rakentuu aina aiempien tietojen, taitojen ja kokemusten luomalle pohjalle (Donovan ja Brandsford 2005: 4). Tästä näkökulmasta eri kieliin liittyvä kielitieto limittyy vääjäämättä keskenään. Vaikka pinnalta katsoen eri kielten taidot kuten ääntäminen ja sujuvuus ovat toki erillisiä, syvemmällä on erilaisia käsitteellisiä, metakognitiivisia ja metasemioottisia taitoja, jotka luovat pohjaa kielen oppimiselle (Cummins 2007; 2017). Näiden taitojen hyödyntäminen ja herättely sekä esimerkiksi kielten aktiivinen vertailu luokkahuoneessa edesauttavat kielen oppimista. Tutkimusevidenssiä yhtenäisemmästä taitopohjasta ja taitojen siirrettävyydestä on esimerkiksi luku- ja kirjoitustaitoon liittyvästä tutkimuksesta (ks. Cummins 2007: 233). Monikielisen oppimisen hyödyt eivät kuitenkaan rajoitu vain kielenoppimiseen, vaan sama aiempien taitojen varaan rakentaminen pätee yleisemminkin erilaisissa oppimiskonteksteissa. Lisäksi uuteen koulukieleen sosiaalistuttaessa ensikieli tarjoaa niin identiteettitukea kuin tukea vaativampiin kognitiivisiin tehtäviin (Cummins 2018: 83).

Esimerkiksi limittäiskieleilyn pedagogiikka pohjaa juuri tähän ajatukseen aiempien kielitaitojen, käsitteellistämisen taitojen ja aiempien metataitojen hyödyntämiseen (ks. Lehtosen artikkeli tässä kokoelmassa). Samaa metalingvististen tai metasemioottisten taitojen roolia kielenoppimisessa korostaa myös kielitietoinen lähestymistapa tämänhetkisisä opetussuunnitelmissa.

## 5 Monikielisyystutkimus aktivismina

Edellä olen kuvannut monikielisyystutkimuksen ideologioita pääsääntöisesti tutkimuksen näkökulmista motivoituvina muutospaineina ja diskursseina. Muutospaineet nousevat kuitenkin laajemmista yhteiskunnallisista ideologioista: esimerkiksi yksikielisyyden ideaali, joka näyttäytyy monien perinteisten tässä artikkelissa kuvattujen näkökulmien taustalla, värittää eri muodoissaan yhteiskunnallista toimintaa ja keskustelua paljon kielen ammattilaisia tai koulutusinstituutioita laajemmin. Ilmiö on myös kansainvälinen ja sen voi löytää monista maista, joihin kansallisaate on juurruttanut ajatuksen yhdestä kielestä ja yhdestä kansasta (ks. Piippo ym. 2016: 53–58, myös Makoni & Pennycook 2006).

Monikieliseen käännteeseen liittykin myös tutkimuksen aiempaa näkyvämpi yhteiskunnallinen kantaaottavuus, jossa työ monikielisissä oppimiskonteksteissa limittyy hyvin konkreettisiin pyrkimyksiin uudistaa pedagogisia käytänteitä. Esimerkkinä tästä toimii limittäiskieleilyä hyödyntävä pedagogiikka, joka pyrkii luomaan monikielisiä käytänteitä, joilla puretaan ryhmän sisäisiä kielellisiä asymmetrioita ja tuetaan uuteen koulukieleen sosiaalistumista huomioimalla ja aktivoimalla oppilaiden aiemmat kielitaidot (käytännteistä ks. Lehtonen 2019 ja Lehtonen tässä kokoelmassa). Tavoitteet ovat kuitenkin paljon luokkahuoneita pidemmällä: käytännteillään koulutusinstituutiot ovat keskeinen paikka niin osallisuuden rakentamiseen kuin siihen, että erilaisista taustoista tulevat oppilaat saavat mahdollisimman monipuoliset valmiudet jatkuon. Monikielisyystutkimus on tuonut kiistatonta näyttöä siitä, että pedagogisesti hyödynnetty limittäiskieleily tuo kognitiivista tukea koulutyöhön ja tukee monikielisen oppilaan identiteettiä.

Vaikka limittäiskieleilyn pedagogiikka on saanut alkunsa konteksteista, joissa oppilaina on kielivähemmistöjen edustajia ja uuteen koulukieleen sosiaalistuvia, näkökulman relevanssi ei rajoitu tällä tapaa monikielisiin luokkahuoneisiin. Limittäiskieleilyä on hyödynnetty myös CLIL-opetuksessa (ks. Nikula & Moore 2016) ja vieraan kielen opetuksessa (Turnbull 2016). Näissäkin konteksteissa aiempien kielitaitojen tarjoama tuki on relevanttia. Lisäksi limittäiskielisyyden pedagogiikkaan kuuluva ajatus, että oppilas on kehkeytyvä plurilinguaali (*emergent bilingual*) on oppijakuvana sallivampi kuin perinteinen yksikielisyyden ideaali, joka lähtee kielitaidon vajavaisuudesta (ns. *deficiency perspective*). Monikielisen pedagogiikan ajatukset ovatkin relevantteja paljon uuteen koulukieleen tai uuteen arjen toimintakieleen sosiaalistavia oppimiskonteksteja laajemmin. Kielitietoisien koulun myötä ainakin opetussuunnitelmien tasolla suomalainen koulujärjestelmä onkin liikkumassa kyseiseen suuntaan. Limittäiskieleilyn pedagogiikan korostama pedagogisten valintojen oikeudenmukaisuus (García 2009) nostaa keskiöön sen, ettei kielitietoisuus ole vain tietynlaisia oppisisältöjä tai pedagogisia valintoja, vaan yhdenvertaisuutta ja kriittistä maailmankansalaisuutta tukevia malleja ja toiminnan tapoja, jotka ovat yhtä lailla relevantteja oppilaille heidän taustastaan riippumatta.

## 6 Lopuksi – luokkahuone kieli-ideologisena tilana

Tässä artikkelissa olen tarkastellut kieli-ideologioita ja niiden muutoksia monikielisyystutkimuksen kentällä. Huomioni on ollut erityisesti kielikuvassa ja muutosten suurissa linjoissa. Kuten yllä olevasta keskustelusta voi nähdä, muutoksen ratas on hidas ja tutkimuskenttä moninainen. Vaikka kielen omaksumisen tutkimuksessa on tapahtunut selkeää siirtymää yhä sosiaalisempiin ja kokonaisvaltaisempiin lähestymistapoihin hahmottaa luokkahuonevuorovaikutusta, kielitaitoja ja oppimista, keskustelua tutkimusalan omistakin hahmottamisen tavoista käydään edelleen vilk-

kaasti. Tässä suhteessa koko kentällä ei ole tapahtunut missään vaiheessa sellaista perinpohjaista epistemologista muutosta (vrt. Kuhn 1964), joka tarkoittaisi varsinaista paradigman vaihdosta. Enemminkin puheessa kielentutkimuksen kenttää koskettaneista lukuisista käännteistä on kyse paikallisemmista siirtymistä ja muutoksista kulloinkin valtavirtaa edustavissa näkökulmissa.

Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö meneillään oleva muutos monikielisyystutkimuksen kielikuvassa olisi potentiaalisesti hyvin merkittävä käytännön opetustyön kannalta. Jos ajatellaan vaikkapa monikielisyyspedagogiikan ajatusta siitä, että kielten välinen siirtovaikutus, kielten ylittely ja sekoittuminenkin ovat enemmän pedagogisesti hyödynnettäviä ilmiötä kuin piirteitä, joita opetuksessa tulisi aktiivisesti karsia, puhutaan muutoksesta, joka vaatii opettajilta varsin perinpohjaista reflektointia. Tätä taustaa vasten eivät ole yllättäviä havainnot, että opettajien käsityksissä näkyy edelleen yksikielisyuden ideaali ja että monikielisyyspedagogiikkaan heittäytymistä vielä epäröidään. (Alisaari ym. 2019; Suuriniemi ym. tässä teoksessa). Vaikka siirtymä kielitietoiseen kouluun on jo tapahtunut ohjaavien dokumenttien tasolla, matka kielellisesti responsiiviseen pedagogiikkaan on monessa suhteessa vielä kesken. Tieto limittäiskieleilyn pedagogiikan hyödyistä on varmasti tarpeen, mutta lisäksi tarvitaan avoimempaa keskustelua siitä, mikä näkökulmissa on muuttunut, mihin kaikkialle käytännön opetustyössä muutokset vaikuttavat – ja mikä tärkeintä, kuinka itse opettajana suhtaudun muutokseen. Toisin sanoen peräänkuulutan tiiviisti opetustyön käytäntöihin nivoutuvaa metateoreettista lukutaitoa eli eksplisiittisempää keskustelua niistä silmälaseista, joita kielentutkimuksen ja -opetuksen näkökulmat tarjoavat.

Tietoisuus eri lähestymistapojen näkökulmaisuudesta on tarpeen luokkahuoneen kaltaisessa institutionaalisessa kontekstissa. Luokkahuonetta voi hyvällä syyllä kutsua kieli-ideologiseksi tilaksi ja monitasoiseksi risteymäksi, jonka toimintaa ja kielivalintoja ohjaavat monet seikat (Lilja ym. 2019). Tällaisia ovat opettajan oman kielikuvan lisäksi esimerkiksi opetus suunnitelmat, oppimateriaalit sekä työyhteisön, oppilaiden ja huoltajien odotukset, joihin kaikkiin kietoutuu myös käsityksiä kielestä, sen käytöstä, oppimisesta ja eri rekisterien arvostuksesta. Luokkahuoneen kielipolitiikka näyttäytyy luokkahuoneen jokapäiväisissä käytänteissä. Niiden muotoutumisessa ja ratifoinnissa opettajalla on keskeinen rooli esimerkiksi siinä, mitkä kielet ja millaiset kielelliset resurssit tehdään luokkahuonetilassa näkyviksi, millaisia kielellisiä resursseja arvostetaan ja mitä otetaan mukaan työskentelyyn. Omien kieli-ideologioiden ja toimintakäytänteiden reflektointi on polku käytänteiden arviointiin ja kehittämiseen – ja kielellisesti responsiiviseen pedagogiikkaan. Oman kielellisen maailmankuvan arviointiin ja kehittämiseen kannattaa lähteä rohkeasti. Se voi paljastaa omasta ja oppilaiden toiminnasta sekä heidän repertuaareistaan puolia, joista ei ennen ollut edes tietoinen ja auttaa jäsentämään opetuslalla meneillään olevaa muutosta.

## Kirjallisuus

- Agha, A. 2007. *Language and social relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alisaari, J. & L. Heikkola 2020. Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus* 51 (4), 395–408.
- Alisaari, J., L. Heikkola, N. Commins & E. Acquah 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58.
- Atkinson, D. 2011. (toim.) *Alternative approaches to second language acquisition*. London: Routledge.
- Baker, C. 2001. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 3. painos. Bristol: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. M. 1981. *The dialogic imagination: four essays*. M. Holquist, toim., C. Emerson & M. Holquist, käänt. Austin, TX: University of Texas Press.
- Berger, P. & T. Luckmann 1966. *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin.
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Block, D. 2013. Moving beyond “lingualism”: multilingual embodiment and multimodality in SLA. Teoksessa S. May (toim.) *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*, 54–77.
- Blommaert, J. 2010. *Sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. & A. Backus 2013. Superdiverse repertoires and individual. Teoksessa I. de Saint-Georges & J. Weber (toim.) *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies*. Sense Publishers: Rotterdam, 11–32.
- Blommaert, J. & B. Rampton 2011. Language and Superdiversity. *Diversities* 13/2: 1–21. Unesco.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Henry Holt.
- Vallejo C. & M. Dooly 2020. Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Johdanto erikoisnumeroon. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (1), 1–16, DOI: 10.1080/13670050.2019.1600469.
- Cummins, J. 2007. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 10 (2), 221–240.
- Cummins, J. 2017. Teaching for transfer in multilingual school contexts. Teoksessa O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (toim.) *Encyclopedia of language and education: bilingual and multilingual education*. New York, NY: Springer, 103–116.
- Cummins, J. 2018. Urban multilingualism and educational achievement: identifying and implementing evidence-based strategies for school improvement. Teoksessa P. van Avermaet, S. Slembrouck, K. van Gorp, S. Sierens & K. Maryns (toim.) *The multilingual edge of education*. Palgrave Macmillan, 67–89.
- Donovan, M.S. & J.D. Bransford 2005. (toim.) *How students learn: history, mathematics, and science in the classroom*. Washington, DC: National Academy Press.
- The Douglas Fir Group 2016. A Transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal* 100, 19–47.
- Duff, P. A. & S. Talmy 2011. Language socialization approaches to second language acquisition: social, cultural, and linguistic development in additional languages. Teoksessa D. Atkinson (toim.) *Alternative approaches to second language acquisition*. London: Routledge, 95–116.



- Dufva, H., M. Aro, M. Suni & O. Salo 2011. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) *AFinLA-e 3*: 22–34. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4454/4261>.
- Dufva, H. 2020. Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoaari ja sen multimodaalisuus. S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological Turns in Applied Language Studies. AFinLAn vuosikirja 2020*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 78. Jyväskylä, 17–32.
- Euroopan neuvosto 2001. *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. (suom. 2003). Helsinki: WSOY.
- Euroopan neuvosto 2018. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Euroopan neuvosto. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- García, O. & Li Wei 2014. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- García, O. 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, O. & R. Otheguy 2020. Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (1), 17–35, DOI: 10.1080/13670050.2019.1598932
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gorter, D. & J. Cenoz 2017. Language education policy and multilingual assessment, *Language and Education*, 31 (3), 231–248.
- Gullberg, M. 2011. Multilingual multimodality: communicative difficulties and their solutions in second language use. Teoksessa J. Streeck, C. Goodwin, & C. LeBaron (toim.) *Embodied interaction: language and body in the material world*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 137–151.
- Gumperz, J. 1972. Introduction. Teoksessa, J. Gumperz & D. Hymes (toim.) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc, 1–25.
- Gumperz, J. & D. Hymes 1972. (toim.) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Halliday, M. A. K. 1973. *Explorations in the functions of language*. London: Arnold.
- Laihonen, P. & M. Halonen 2019. Vähemmistöt ja enemmistöt kieli-ideologisina käsitteinä. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus ja politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 61–90.
- Hymes, D. 1972. On Communicative Competence. Teoksessa J.B. Pride & J. Holmes (toim.) *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 269–293
- Irvine, J. T. 1989. When talk isn't cheap: language and political economy. *American Ethnologist* 16, 248–267.
- Jørgensen, J. N. 2008. Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5 (3), 161–176.
- Koskinen, I. 2016. Objektiivisuus humanistisissa tieteissä. *Niin & Näin* 4/2016, 35–42.
- Kroskrity, P. V. 2000. (toim.) *Regimes of language: ideologies, politics and identities*. Santa Fe: School of American Research Press.
- Kuhn, T. S. 1964. *The structure of scientific revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kuortti, J., A. Mäntynen & S. Pietikäinen 2008. Kielen rakennustelineillä: kielellisen ja yhteiskunnallisen käänteen merkitys. *Tiedotustutkimus*, 31 (3), 25–37.

- Kurhila, S., L. Kotilainen & J. Kalliokoski 2019. Johdatus luokkahuoneen ulkopuoliseen kielenoppimiseen. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–30.
- Laihiala-Kankainen, S. 1993. *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa: kielenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lantolf, J. P. 2011. The sociocultural approach to second language acquisition: sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. Teoksessa Atkinson, D. (toim.) *Alternative approaches to second language acquisition*. London: Routledge, 24–47.
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen: nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehtonen, H. 2019. *Monikielisyys koulussa - yksikielisestä instituutiosta limittäiskieliseen opetukseen*. <https://www.kielikello.fi/-/monikielisyys-koulussa>.
- Li, Wei 2016. New Chinglish and the post-multilingualism challenge: translanguaging ELF in China. *Journal of English as a Lingua Franca*, 5 (1), 1–25.
- Li, Wei. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39 (1), 9–39.
- Lilja, N., K. Mård-Miettinen & T. Nikula 2019. Luokkahuone kielipoliittisena ja kielikoulutuspoliittisena tilana. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 175–197.
- Lucas, T. & A. M. Villegas 2013. Preparing linguistically responsive teachers: laying the foundation in preservice teacher education. *Theory into Practice*, 52 (2), 98–109.
- Makoni, S. & A. Pennycook 2006. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Channel View Publications.
- May, S. 2013a. Introducing the “multilingual turn”. Teoksessa S. May (toim.) *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. London: Routledge, 1–6.
- May, S. 2013b. Disciplinary divides, knowledge construction, and the multilingual turn. Teoksessa S. May (toim.) *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. London: Routledge, 7–31.
- Mäntynen, A., M. Halonen, S. Pietikäinen & A. Solin 2012. Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä*, 116 (3), 325–348.
- Möttönen, T. & M. Ahlholm 2018. The Toisto method: speech and repetition as a means of implicit grammar learning. *SKY Journal of Linguistics*, 31, 71–105. <http://www.linguistics.fi/julkaisut/sky2018.shtml>.
- Nikula, T. & P. Moore 2016. Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22 (2), 237–249. DOI: 10.1080/13670050.2016.1254151
- Ochs, E. & B. Schieffelin 2012. The theory of language socialization. Teoksessa A. Duranti, E. Ochs & B. B. Schieffelin (toim.) *The handbook of language socialization*. Malden, MA: Wiley Blackwell, 1–21.
- Otsuji, E. & A. Pennycook 2010. Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7 (3), 240–253.
- Pennycook, A. 2016. Mobile times, mobile terms; the trans-super-poly-metro movement. Teoksessa N. Coupland (toim.) *Sociolinguistics: theoretical debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 201–216.
- Piippo, I., J. Vaattovaara & E. Voutilainen 2016. *Kielen taju: vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Helsinki: Arthouse.

- Pöyhönen, S., L. Kokkonen, M. Tarnanen & M. Lappalainen 2020. Belonging, trust and relationships: Collaborative photography with unaccompanied minors. Teoksessa E. Moore, J. Bradley & J. Simpson (toim.) *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities*. Bristol: Multilingual Matters, 58–75.
- Rampton, B. 1995. *Crossing: language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Sacks, H., E. Schegloff & G. Jefferson 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50 (4), 696–735.
- Sapir, E. 1921. *Language: an introduction to the study of speech*. New York, NY: Harcourt, Brace and Company.
- Saussure, F. de (1988) [1916] *Course in general linguistics*. C. Bally & A. Sechehaye, toim., R. Harris, käänt. La Salle, IL: Open Court.
- Silverstein, M. 1979. Language structure and linguistic ideology. Teoksessa P. R. Clyne, W. F. Hanks & C. L. Hofbauer (toim.) *The elements: a parasection in linguistic units and levels*. Chicago, IL: Chicago Linguistic Society, 193–247.
- Svensson, G. & I. Khalid 2017. Transspråkande för utveckling av flerspråkighet. Teoksessa P. Lahdenperä & E. Sundgren (toim.) *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrumme*. Stockholm: Liber, 94–115.
- Thagard, P. 2018. Cognitive science. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/cognitive-science/>.
- Turnbull, B. 2016. Reframing foreign language learning as bilingual education: epistemological changes towards the emergent bilingual. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21 (8), 1041–1048. DOI: 10.1080/13670050.2016.1238866.
- 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: recent advances*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- Vallejo C. & M. Dooly 2020. Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Johdanto erikoisnumeroon. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (1), 1–16. DOI: 10.1080/13670050.2019.1600469.
- Vertovec, S. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 1024–1054.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scriber & E. Souberman, toim. Cambridge, MA and London: Harvard University Press.
- Williams, C. 1994. *Arfarniad o dulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog*. [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Väitöskirja. University of Wales: Bangor.
- Wong-Fillmore, L. 1979. Individual differences in second language acquisition. Teoksessa C. J. Fillmore, D. Kempler & W. S.-Y. Wang (toim.) *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press, 203–228.
- Woolard, K. 1998. Language ideology as a field of inquiry. Teoksessa B. Schieffelin, K. Woolard & P. Kroskrity (toim.) *Language ideologies: practice and theory*. New York: Oxford University Press, 3–49.

Ahlholm, M., I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) 2021. Koulun monet kielet. *Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 / n:o 13. 44–69.

Salla-Maaria Suuriniemi, Maria Ahlholm ja Visajaani Salonen  
Helsingin yliopisto

## Opettajien käsitykset monikielisyydestä: heijastumia koulun kielipolitiikasta

This article examines teachers' views (N = 2,864) on school multilingualism. The results have been analyzed using statistical methods and the conceptual frameworks of Spolsky's language policy and Ruiz's language orientations. The respondents were divided into three groups: *positive* (18%), *deliberating* (34%) and *cautious* (48%). The teachers' language orientations were analyzed using three sum variables: *teacher's use of multiple languages*, *student's use of multiple languages*, and *schools' language attitudes*. Classroom teachers were more positive about multilingualism than subject teachers and there were more teachers with cautious attitudes in schools where the number of foreign-language pupils was less than 5%. Additionally, the attitudes to multilingualism were more permissive in Swedish-speaking than in Finnish-speaking schools. Overall, the analysis of teachers' views suggested that language policies vary. Finally, the individual respondents' views did not fully correspond to any of Ruiz's formulated language orientations.

**Keywords:** multilingualism, language orientations, language policies, teachers' perspectives  
**Asiasanat:** monikielisyys, kieliorientaatiot, kielipolitiikka, opettajien suhtautuminen

## 1 Johdanto

Kouluyhteisöjen monikielistyminen haastaa opettajia pohtimaan uudella tavalla kielten asemaa ja merkitystä oppimisessa sekä koulun koko toimintakulttuurissa. Kasvava määrä suomalaisissa kouluissa opiskelevista oppilaista, ja myös koulujen henkilökunnasta, käyttää arjessaan kieliä, jotka eivät ole koulun virallisia opetuskieliä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella opettajien näkemyksiä kouluyhteisön kielellisestä moninaisuudesta sekä eri kielten käytöstä koulutilassa. Vastauksien välisiä yhteyksiä tarkastellaan tilastollisesti, ja analyysia rikastetaan havainnoilla laadullisesta aineistosta.

Tässä tutkimuksessa tarkoitamme koulujen monikielisyydellä sitä koko kieli-varantoa, joka kouluyhteisön jäsenillä on halussaan; kaikkia niitä eri kieliä, joita he arjessaan käyttävät. Koulujen monikielisydestä puhuttaessa fokus on usein vain niiden oppilaiden monikielisydessä, joiden äidinkieli ei ole suomi tai ruotsi. Tässä tarkastelemme kuitenkin myös esimerkiksi ruotsinkielisissä kouluissa työskentelevien opettajien näkemyksiä suomen kielen käytöstä koulutilassa.

Kielellisten käytänteiden sanoittaminen ja ylläpitäminen kuuluvat opettajien työnkuvaan – olivatpa he siitä tietoisia tai eivät. Opettajan työ on olennaiselta osaltaan eritasoisten tilanteiden kielellisten käytänteiden sanoittamista ja ylläpitämistä: tervehdyksissä, tehtävänannoissa, puhutteluissa, työrauhapyynnöissä ja muissa lukuisissa koulupäivän tilanteissa opettajat mallintavat kielellisiä toimintatapoja oppilaille. Opettajan arkisia, kielten käyttöä koskevia valintoja ja ohjeita sekä niiden eksplisiittisiä ilmauksia luokkatilanteessa voidaan pitää keskeisenä osana koulujen kielipoliittista toimintaa, joka koostuu kielenohjailun lisäksi kieli-ideologioista ja kielellisistä käytänteistä (Spolsky 2004).

Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita opettajien näkemyksistä, koska niillä on tärkeä rooli kouluarjen kielipolitiikassa, jota tehdään luokkahuoneissa, ohjaustilanteissa ja välitunneilla. Opettajien näkemyksiä tutkimme kyselylomakkeen avulla kerätyllä aineistolla. Lomakekysely valikoitui työmenetelmäksi, koska halusimme saada tilastollista analyysiä varten kattavan otoksen vastauksia: kysely lähetettiin 291 kuntaan kaikkien peruskoulujen rehtoreille, jotka jakoivat kyselyä opettajille. Vastauksia saatiin 2 864 opettajalta 824 eri koulusta. Tilastollisesti ja laadullisesti analysoidun aineiston avulla vastaamme kolmeen tutkimuskysymykseen: 1) Millaisia opettajaprofileita aineistosta muodostuu tarkasteltaessa opettajien käsityksiä monikielisydestä ja eri kielten käytöstä koulutilassa? 2) Millaisia kieliorientaatioita eri profiilien opettajien vastaukset heijastavat? 3) Miten opetuskonteksti vaikuttaa opettajien kieliorientaatioihin?

## 2 Monikielistyvät koulut

Suomalaisten koulujen monikielisyys ei ole uusi ilmiö, onhan Suomi virallisestikin kaksikielinen maa. Yhteiskunnan kaksikielisyyttä on kuitenkin suojeltu vaalimalla kansalliskielten puhtautta ja sekoittumattomuutta, ja tässä tarkoituksessa on päädytty muun muassa luomaan kaksi yksikielistä kouluinstituutiota, jotka toimivat rinnakkain. Kouluinstituution yksikielisyysihanteen virallistamisella on pyritty turvaamaan ruotsin kielen asema Suomen toisena virallisena kielenä; puhutaan Taxellin paradoksista (ks. From & Sahlström 2019). Virallisin linjauksin ohjailtu yksikielisyys on saanut myös arjen spontaanin monikielisyysnäyttymään epätoivotulta ”sekakielisyydeltä”. On myös esitetty (Ihalainen & Saarinen 2015: 39–52), että ”edustavan vähemmistökielen” eli ruotsin varjoon ovat jääneet muut Suomen vähemmistökielet: niitä ovat ainoa eurooppalainen alkuperäiskieli saame, lähisukukieli karjala, Tornionjokilaakson meänkieli, vanhat vähemmistökielet (kuten romani ja tataari) ja uusimmat vähemmistöjen kielet (esim. arabia, albania ja vietnam).

Kasvava maahanmuutto on kuitenkin alkanut haastaa yksikielisen koulun periaatetta ja toimintatapoja. Tilastokeskuksen (2019) mukaan perusopetuksessa opiskelee tällä hetkellä noin 40 000 oppilasta, jotka eivät puhu äidinkielenään suomea, ruotsia, saamea, romania tai viittomakieltä. Koko perusopetuksen oppilasmäärästä näiden oppilaiden osuus on noin 7 %. Koulujen monikielistyminen on siis pysyvä ilmiö, jonka vaikutukset näkyvät maanlaajuisesti. Muutos koskee toistaiseksi erityisesti pääkaupunkiseutua ja suuria kaupunkeja. Kuten myös tämän tutkimuksen aineistosta on nähtävissä, monikielisyys on suurinta erityisesti kaupunkimaisissa kunnissa<sup>1</sup> sijaitsevilla kouluilla (ks. luku 3.1).

Yleisimpiä muita äidinkieliä 7–16-vuotiaiden ryhmässä ovat naapurimaiden kielet venäjä ja viro sekä 1990-luvulta lähtien kasvaneet uudemmat vähemmistökielet kuten arabia, somali, englantia, kurdi, albania, farsi ja kiina (Vipunen 2019). Tilastokeskus käyttää termiä ”vieraskielinen” kaikista niistä henkilöistä, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Termi on ongelmallinen ja toiseuttava. Lisäksi saatavat tilastot tällaisenaan ovat puutteellinen tapa kuvata väestön monikielisyyttä, sillä esimerkiksi useamman äidinkielen ilmoittaminen väestörekisteriin ei ole mahdollista ja arjen todellinen monikielisyys jää piiloon. Sekä tilastoinnin periaatteita että terminologiaa tulisikin tarkastella kriittisesti ja kehittää edelleen

1 Tilastokeskus jakaa Suomen kunnat seuraavasti: Kaupunkimaisiin kuntiin luetaan ne kunnat, joiden väestöstä vähintään 90 % asuu taajamissa tai suurimman taajaman väkiluku on vähintään 15 000. Taajaan asuttuja kuntia ovat puolestaan ne kunnat, joiden väestöstä vähintään 60 %, mutta alle 90 % asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on vähintään 4 000, mutta alle 15 000. Maaseutumaisiin kuntiin kuuluvat ne kunnat, joiden väestöstä alle 60 % asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on alle 15 000 sekä ne kunnat, joiden väestöstä vähintään 60 %, mutta alle 90 % asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on alle 4 000.

siten, että ne eivät toiseuta tai jätä piiloon monikielistä väestöstä (kielitilastoinnin terminologisista ongelmista ks. mm. Saukkonen 2019). Tämänhetkinen tilastotieto muuta kieltä kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvien oppilaiden määrästä ei siis anna täyttä kuvaa koulujen kielellisestä moninaisuudesta. Kunnes tilastoinnin periaatteet muuttuvat, on hyödynnettävä olemassa olevaa tietoa, mutta tunnistettava siihen liittyvät ongelmat. Tässä artikkelissa olemme päättäneet käyttää käsitettä ”muunkielinen”, kun viittaamme tilastolliseen faktaan, joka koskee muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvien oppilaiden määrää.

Koulujen kielitilanteen muuttuessa yhteisössä vallitsevien kielellisten käytäntöiden ja ideaalien tarkastelu tulee uudelleen ajankohtaiseksi. Tämä näkyy koulujen kielipolitiikassa, jota ohjaillaan virallisesti erityisesti opetussuunnitelmien kautta. Opetussuunnitelmia, kuten muitakin lakeja ja asetuksia, voidaan Spolskyn (2004) tekemän jaottelun mukaan nimittää *kielenohjailuksi (language management and planning)*, jolla viitataan muun muassa kielen käyttöön liittyviin julkilausuttuihin sääntöihin tai ohjeisiin. Kielenohjailua tapahtuu kuitenkin myös esimerkiksi koulu-tilassa silloin, kun opettaja lausuu ääneen kielten käyttöä koskevia ohjeita, kuten ”puhutaanpas kaikki nyt suomea”.

Erinäisten asetusten ja niiden toimeenpanijoiden pyrkimykset eivät aina ole samansuuntaisia, vaan läsnä voi olla erilaisia sääntöjä ja ohjeita. Esimerkiksi uusimmasta kansallisesta opetussuunnitelmasta (Opetushallitus 2014) löytyvä kielitietoisuuden ja kielellisen moninaisuuden painotus on tulkittu laajalti vaateeksi muuttaa koulujen kielipolitiikkaa monikielisyttä arvostavammaksi ja tukevaksi (ks. esim. Alisaari ym. 2019b). Kuitenkin tutkimukset osoittavat, että opettajien näkemykset ovat osin ristiriidassa opetussuunnitelman perusteissa asetettujen tavoitteiden kanssa (mm. Alisaari ym. 2019a; Suuriniemi 2019; Repo 2020). Opettajat itse arvioivat tarvitsevansa lisää asiantuntemusta monikielisten oppilaiden opetukseen kaikilla koulutusasteilla (Kuukka ym. 2015). Aineenopettajiksi opiskelevien asenteet monikielisiä oppijoita kohtaan on havaittu positiivisiksi, mutta heidän valmiutensa kielitietoiseen opetukseen ovat vähäiset (Aalto & Tarnanen 2015a, 2015b).

Suomalaisissa kouluissa opettajat ovat tunnetusti melko vapaita soveltamaan opetussuunnitelmaa ja siten toteuttamaan kielipolitiikkaa parhaaksi katsomallaan tavalla. Tästä syystä opettajien ja koulujen välillä voi olla suuriakin eroja siinä, miten politiikkaa sovelletaan. Kuten edellä mainitut tutkimukset ovat osoittaneet, virallisen kielipolitiikan linjausten ja ideaalien lisäksi ennen kaikkea opettajan henkilökohtaiset kokemukset ja asenteet ohjaavat arjen kielipoliittisia päätöksiä (ks. myös Shohamy 2006: 53–54; Spolsky 2004).

### 3 Opettajat kielipoliittisina toimijoina

Kielipoliitiikka muuttuu ja muovautuu osana laajempaa yhteiskunnallis-kulttuurista kontekstia ja kietoutuu moniin poliittisiin, taloudellisiin ja sosiaalisiin tekijöihin (Spolsky 2004: 6–7). Peruskoulutus on yksi keskeinen paikka, jossa kielipoliitiikkaa tehdään ja sovelletaan. Moniulotteisen ilmiön tavoittaminen vaatii jäsentelyä esimerkiksi kielipoliitiikan eri tasoja hahmottelemalla (mm. Spolsky 2004; Shohamy 2006). Kielipoliitiikkaa jäsentävässä jaottelussaan Spolsky (2004) erittelee kolme kielipoliitiikan osa-aluetta: kielenohjailu (*language management and planning*), kielikäsitteet ja -ideologiat (*language beliefs and ideologies*) sekä kielikäytänteet (*language practices*). Muutokset kielipoliitiikan yhdellä osa-alueella ulottuvat välillisesti myös muille alueille, ja näin politiikkaa tehdään eri tasojen jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Tässä artikkelissa tutkimuskohteenamme on Spolskyn (mt.) jaottelua seuraten kielikäsitteet, joita tutkimme analysoimalla opettajien vastauksia koulun koulutilan kielellisiä käytänteitä ja periaatteita. Opettajien käsityksiä tutkimalla voidaan tarkastella koulun kieli-ideologista ilmapiiriä, mutta sillä ei päästä suoraan käsiksi käytänteisiin, joiden tarkastelu vaatisi etnografista lähestymistapaa.

Spolskyn (2004: 8–11) mukaan kielipoliitiikkaa tehdään juuri käytännön ratkaisuilla. Kouluissa kielipoliittisina toimijoina ovat erityisesti opettajat, jotka päättävät, miten monikielisyysorientoidutaan – nähdäänkö koulun kielet esimerkiksi ongelmana vai resurssina (ks. Ruíz 1984; Iversen 2019). Ruíz (1984: 16) tarkoittaa kielellisellä orientaatiolla yhteiskunnalliseen ilmapiiriin liittyvää makrotason kokonaiskehystä, jossa käsitys kielestä (kielistä) ja sen (niiden) roolista yhteiskunnassa muotoutuu. Orientaatio on siten kieliäsentien muotoutumisen kehikko, ja teoriailaan Ruíz (mt.) haluaa tehdä eri orientaatiot näkyviksi erityisesti kielipoliitiikassa. Pelkän tunnistamisen lisäksi kieliorientaatioita voidaan myös luoda ja kehittää tietoisesti, ja kielipoliittinen suunnittelutyö hyötyy moninaisesta orientaatiovalikosta, joka joustaa eri tilanteissa (Ruíz 1984: 16, 29). Ruízin esittämät kieliorientaatiot voidaan tulkita myös kieli-ideologioiksi (Iversen 2019: 3).

Ruíz (mt.) kolme orientaatiota tai suuntautuneisuutta ovat kieli ongelmana (*language-as-a-problem*), kieli oikeutena (*language-as-a-right*) ja kieli resurssina (*language-as-a-resource*). Kieli ongelmana -orientaation voi nähdä koulu yhteisön tasolla kietoutuvan ideaaliin yksikielisestä koulusta, jossa tavoitellaan kielellistä homogeenisyyttä ja eri kielten puhujien mahdollisimman nopeaa assimiloitumista valtaväestön tai virallisen opetuskielen käyttäjiksi (Baker & Wright 2017: 9–11; Hult & Hornberger 2016: 33; Ruíz 1984: 20). Yksikielisessä koulutilassa sekä opettajat että oppilaat käyttävät vain koulun opetuskieltä ja muiden kielten käyttöä rajoitetaan tai se jopa kielletään. Vuorovaikutuksen ajatellaan tapahtuvan yhdellä kielellä kerrallaan, ja eri kielten käyttö tai limittyminen nähdään ”epäluonnollisena” ja ei-toivottuna (Jonsson 2017: 27). Näkökulmaa monikielisyysorientaation hallitsee yksikielisyysorientaation ideaali, jossa tavoiteltavana vertailukohtana on äidinkielen kielenkäyttäjä (Aronin &



Singleton 2019: 14). Vasta kehitymässä oleva taito opetuskielessä nähdään yksilön puutteena ja ongelmana koulu yhteisössä (vrt. Hult & Hornberger 2016: 34; Iversen 2019: 4; ks. myös Suuriniemi 2019).

Kieli oikeutena -orientaatio tunnistaa yksilön kielelliset oikeudet ja pyrkii esittämään kielellistä syrjintää sekä turvaamaan esimerkiksi eri vähemmistökielten oikeuksia lakien ja asetusten kautta. Kuitenkin Ruíz (1984: 24–25; ks. myös Hult & Hornberger 2016: 35–37) on skeptinen sen suhteen, vähentääkö oikeusorientaatio kieliryhmien marginalisointia ja johtaako se todellisiin muutoksiin kielivähemmistöjen elämässä. Ruíz (mt.) esittelee kolmannen suuntautumisen, kieli resurssina -orientaation, vastaamaan kahden edellä mainitun orientaation ongelmiin ja vastakohtaksi ongelmaorientaatiolle (Hult & Hornberger 2016: 38; Iversen 2019: 4). Toisaalta Ruíz (2010: 165) huomauttaa, että oikeus- ja resurssiorientaatio yhdessä täydentävät toisiaan.

Tarkasteltaessa koulu yhteisöjen kielikäytänteitä kieli resurssina -orientaation voi nähdä koulujen toimintakulttuuria ohjaavana ajatuksena monikielisestä koulusta, jossa eri kielet on hyväksytty osaksi koulun kielellisiä käytänteitä. Tämä näkökulma asettuu vastakohtaksi edellä esitetylle ajatukselle yksikielisestä koulusta. Monikielisessä koulussa monet kielet kuuluvat sekä luokkahuoneissa että välitunneilla ja opetuksessa hyödynnetään niitäkin kieliä, joita opettaja ei itse osaa. Kielitaitoa ei tarkastella ideaalina yksikielinen natiivipuhuja, vaan kokonaisvaltaisena limittäiskieleilyn (*translanguaging*) taitona, jossa eri kielet muodostavat yksilön kielellisen repertoarin ja toimivat dynaamisessa vuorovaikutuksessa toisiaan täydentäen (mm. Blackledge & Creese 2017; Cenoz & Gorter 2019; Garcia 2009). Limittäiskieleily viittaa laajaan kielinäkemukseen, jossa merkitysten rakentaminen tapahtuu vuorovaikutustilanteessa *kieleillen* kaikilla viestinnällisillä resursseilla. Vuorovaikutuksessa hyödynnetään erityisesti puhekielen tilanteisia ulottuvuuksia ja tukeudutaan läsnä oleviin kieliin mutta myös eleisiin, merkkeihin ja materiaaliseen ympäristöön. (Ks. mm. Aalto & Tarnanen 2017: 248–249; Lehtonen 2015: 52–54; Routarinne & Ahlholm 2021; Piippo tässä teoksessa.) Eri kielten käyttäminen osana luokkahuonepuhetta on normaali ja hyväksytty rutiini, jonka nähdään edistävän oppimista (Baker & Wright 2017: 277–283), ja opetus tähtää siihen, että oppilas ylläpitää myös aiemmin osaamiaan kieliä (Hult & Hornberger 2016: 38–41). Koulu yhteisön monikielisyys nähdään ennen kaikkea oppivan yhteisön resurssina; ei ainoastaan ongelmana, joka on ratkaistava.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) kielitietoisuusajattelu sopii yhteen Ruízin (1984) kieli resurssina -suuntautumisen kanssa. Kielitietoisuuden nostaminen esiin opetussuunnitelman perusteissa on myös tietoisista kieliorientaation kehittämistä – kouluissa tulee päästä irti suuntautumisesta, jossa monikielisyys nähdään ongelmana ja yksipuolisesti koulukielitaidon puutteena. Virallinen kielipolitiikka ei kuitenkaan välttämättä toteudu arjen käytänteissä (Shohamy 2006: 51; Spolsky 2004: 18). Perusopetuksen opetussuunnitelman perus-

teiden linjauksista huolimatta, opettajien näkemykset voivat tilanteisesti liikkua eri käsitysten välillä ja asettua tukemaan erilaisia, vastakkaisiakin orientaatioita (mm. Iversen 2019). Tästä syystä hyödynnämme Ruizin (1984) kieliorientaatiota ja ajatusta yksikielisestä vs. monikielisestä koulusta analyysissamme tiedostaen, etteivät arjen kielikäsitteet ole näin dikotomisia.

Kouluissa hallitsevia kieli-ideologioita ja -orientaatioita on tarkasteltu tutkivalta esimerkiksi koulukohtaisia opetussuunnitelmia (Suuriniemi 2019) sekä suomalaisten opettajien kieliasenteita ja -käytänteitä (esim. Alisaari ym. 2019a; Repo 2020; Tarnanen & Palviainen 2018). Mainituissa tutkimuksissa on muun muassa todettu, että suomalaisten opettajien asenteet kielellisesti moninaista koulua kohtaan ovat vaihtelevia ja opettajat vain harvoin kannustavat eri kielten käyttöön koulutilassa. Taustavaikuttajina ovat esimerkiksi oppiainetraditio ja oppikirjat, jotka perustuvat yksikielisyysajatteluun (ks. Suuriniemi & Satokangas 2021). Tässä valossa on pohdittu muun muassa äidinkielenopettajien valmiuksia osallistaa suomi toisena kielenä -oppimäärää opiskelevia yhteiseen oppimäärään (Aalto & Kauppinen 2011).

Suomesta saadut tulokset ovat linjassa useiden kansainvälisten tutkimusten kanssa (mm. Cunningham 2019; Haukås 2016; Pulinx 2016). Aiemmat tutkimukset myös paljastavat opettajien kokevan, että heillä ei ole valmiuksia opettaa monikielisiä oppilaita (Kuukka ym. 2015), ja pelko kontrollin menettämisestä estää opettajia soveltamista monikielistä pedagogiikkaa työssään (Berben ym. 2007). Edeltävien tutkimusten keskiössä on ollut nimenomaan oppilaiden monikielisyys; tässä tutkimuksessa tarkastelemme myös opettajien monien kielten käyttöä koskevia käsityksiä. Analyysissa sovellamme Ruizin (1984) esittelemiä kieliorientaatioita sekä peilaamme opettajien vastauksia yksikielisen vs. monikielisen koulun ideaaliin.

## 4 Aineisto ja menetelmät

Tämän tutkimuksen eri vaiheissa hyödynnetään sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä, mutta pääpaino on tilastollisen tutkimuksen metodeissa. Tilastollisen analyysin kohteena on se, millaisiin opettajaprofiileihin vastaajat jakautuvat ja miten opetuskonteksti eli opettajan työtehtävä, koulun opetuskieli ja koulun kielellinen moninaisuus ovat yhteydessä opettajan käsityksiin ja näkemyksiin koulun monikielisydestä ja eri kielten käytöstä koulutilassa. Tilastollista analyysia rikastetaan laadullisella analyysillä, jonka kohteena on vastaajien täydennykset kyselylomakkeen avoimeen kommenttikenttään. Tutkimuksessa muodostettua aineistoa tarkastellaan suhteessa kielikäsitteisiin ja -orientaatioita koskevaan käsitteelliseen viitekehykseen (ks. luku 3).

#### 4.1 Vastaajat

Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksessa osana laajempaa KUPERA-tutkimushanketta. Kysely pilotoitiin loka-marraskuussa 2019, ja pilotoinnin pohjalta kyselyä hiottiin ja tarkennettiin. Varsinaiseen otokseen valikoitiin 291 kuntaa eri puolilta Suomea. Otoksesta pois jäivät vain ne kunnat, jotka olivat mukana pilotoinnissa tai jotka olivat juuri osallistumassa Koulutuksen arviointikeskuksen toteuttamaan toiseen tutkimukseen. Pääkaupunkiseudun suuret kunnat (Helsinki, Espoo ja Vantaa) olivat kuitenkin mukana otoksessa.

Varsinainen kysely saatekirjeineen lähetettiin tammikuussa 2020. Kysely lähetettiin joko suomeksi tai ruotsiksi valikoitujen kuntien kaikkien peruskoulujen rehtoreille. Heitä pyydettiin välittämään kysely niille opettajille, jotka opettavat vuosiluokilla 2, 6 ja/tai 9. Kyselyn vastaajajoukkoa rajattiin tällä tavoin, sillä laajemman KUPERA-tutkimushankkeen kiinnostus kohdistui erityisesti näiden vuosiluokkien opettajiin. Tällä rajauksella vastauksia saatiin peruskoulun eri vaiheissa ja eri oppiaineita opettavilta opettajilta.

Koko laajaan kyselyyn vastasi yhteensä 2 864 opettajaa 824 eri koulusta. Taulukossa 1 esitetään vastaajien jakautuminen kuntaluokittelun perusteella sukupuolen, iän ja työtehtävän mukaan.

TAULUKKO 1. Kyselyyn vastanneiden jakautuminen kuntaluokittelun perusteella sukupuolen, iän ja työtehtävän mukaan.

Kunta- luokittelu	n	Sukupuoli			Vastaajien ikäjakauma vuosina*				Työtehtävä			
		N	M	muu	20–34	35–44	45–55	yli 55	LO	AO	EO	muu
Kaupunki- maisets kunnat	1496	79 %	18 %	3 %	16 %	35 %	31 %	18 %	38 %	50 %	10 %	3 %
Taajaan asutut kunnat	677	76 %	23 %	2 %	14 %	29 %	34 %	23 %	39 %	49 %	8 %	4 %
Maaseutu- maisets kunnat	691	80 %	18 %	3 %	14 %	28 %	35 %	24 %	41 %	48 %	7 %	4 %
Kaikki	2864	78 %	19 %	3 %	15 %	32 %	33 %	21 %	39 %	49 %	9 %	4 %

\*Kahdeksan vastaajaa ei kertonut ikäänsä kyselyssä

Taulukosta havaitaan, että vastaajia oli eniten kaupunkimaisista kunnista. Taajaan asutuista sekä maaseutumaisista kunnista vastaajia oli suunnilleen yhtä paljon. Neljä viidesosaa vastanneista oli naisia. Iän perusteella vastaajat jakautuivat siten, että eniten vastaajia oli ikäluokissa 45–55 ja 35–44 vuotta. Aineenopettajia oli vastanneista lähes puolet ja luokanopettajia noin kaksi viidesosaa. Loput vastaajat työskenteli-

vät erityisluokanopettajina tai laaja-alaisina erityisopettajina sekä muissa tehtävissä kuten opinto-ohjaajina tai resurssiopettajina. Vastaajat jakautuivat suhteellisen osuuden perusteella sukupuolen, iän ja työtehtävän perusteella varsin tasaisesti kaupunkimaisissa, taajaan asutuissa ja maaseutumaisissa kunnissa. Vastauksia saatiin koko Suomen laajuudelta ja kaikilta AVI-alueilta, kuitenkin vastaajista 42 % oli Etelä-Suomen AVI-alueelta.

Vastaajia oli yhteensä 824 eri koulusta. Taulukossa 2 esitetään koulujen jakautuminen kuntaluokittelun perusteella koulun virallisen opetuskielen, koulutyypin ja muunkielisten oppilaiden määrän mukaan.

TAULUKKO 2. Kyselyyn osallistuneiden koulujen jakautuminen kuntaluokittelun perusteella opetuskielen, koulutyypin ja muunkielisten oppilaiden määrän mukaan.

Kunta- luokittelu	N	Opetuskieli			Koulutyyppi*			Muunkielisten oppilaiden osuus				
		suomi	ruotsi	muu	Ala- koulu	Ylä- koulu	Yhtenäis- koulu	0 %	0,01 - 5%	5,01 - 15 %	15,01 - 25 %	yli 25 %
Kaupunki- mais kunnat	371	91 %	8 %	0 %	62 %	12 %	27 %	13 %	41 %	29 %	8 %	10 %
Taajaan asutut kunnat	215	91 %	9 %	0 %	72 %	18 %	11 %	37 %	54 %	9 %	1 %	1 %
Maaseutu- mais kunnat	237	89 %	11 %	0 %	59 %	12 %	29 %	46 %	41 %	10 %	2 %	0 %
Kaikki (N)	823	91 %	9 %	0 %	64 %	13 %	23 %	29 %	44 %	18 %	4 %	5 %

\*Kaupunkimaiset koulut N = 372, kaikki N = 824

Taulukosta havaitaan, että ruotsinkielisiä kouluja oli maaseutumaisissa kunnissa suhteellisesti jonkin verran enemmän kuin kaupunkimaisissa tai taajaan asutuissa kunnissa. Taulukosta havaitaan myös, että kouluista suurin osa oli alakouluja. Monikielisyyttä oli kaupunkimaisten kuntien kouluissa selvästi enemmän kuin muiden kuntatyyppien kouluissa. Siinä missä taajaan asuttujen kuntien kouluista 37 % ja maaseutumaisten kuntien kouluista 46 % oli sellaisia, jossa ei ollut lainkaan muun kuin suomen, ruotsin tai saamen äidinkielekseen ilmoittaneita oppilaita, kaupunkimaisten kuntien kouluista vain 13 % oli tällaisia. Lisäksi kouluja, joissa oli yli 25 % muunkielisiä oppilaita ei löytynyt lainkaan maaseutumaisista kunnista ja taajaan asutuissa kunnissa niitä oli vain kaksi; kaupunkimaisten kuntien kouluista joka kymmenessä muunkielisiä oppilaita oli yli 25 %. Kaiken kaikkiaan 238 kyselyyn vastannutta koulua oli sellaisia, joissa ei ollut lainkaan muunkielisiä oppilaita. Vastaajia

näistä kouluista oli yhteensä 513 eli noin 18 % kaikista vastaajista. On syytä kuitenkin pitää mielessä, että tilasto ei anna täyttä kuvaa koulujen kielellisestä moninaisuudesta (ks. luku 2).

## 4.2 Tutkimusmittarit

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kolmesta osasta: 1) opettajien vastauksista 12-kohtaiseen semanttiseen differentiaaliin, jonka avulla tutkitaan opettajien tuntemuksia ja mielikuvia koulujen monikielisydestä, 2) opettajien vastauksista 18 Likert-asteikolliseen väittämään, joiden avulla tarkastellaan opettajien suhtautumista eri kielten käyttöön oppitunneilla ja laajemmin kouluyhteisön toiminnassa, ja 3) opettajien täydennyksistä kyselylomakkeen kommenttikenttään, johon vastaaja sai jättää huomioita liittyen eri kielten käyttöä koskevaan Likert-väittämien osuuteen. Opettajien kirjoittamien kommenttien analyysillä täydennetään kahden edellä mainitun aineiston analyysia. Huomautuksia ko. kommenttikenttään oli jättänyt 160 vastaajaa ja niiden pituus vaihteli viidestä sanasta 82 sanaan.

Semanttinen differentiaali (Osgood, 1958) on menetelmä, jolla on mahdollista tarkastella ilmiöihin liittyviä eksplisiittisiä ja implisiittisiä merkityksiä. Osgoodin (mt.) alkuperäisen menetelmän mukaan tutkimusta varten luodaan vastakkaiset adjektiiviparit (esim. positiivinen-negatiivinen), joiden väliltä vastaaja valitsee, millaisena ilmiö hänelle näyttäytyy (esim. kuinka positiivisena tai negatiivisena). Arviointi on mahdollista tehdä viisi- tai seitsemänkohtaisella Likertin asteikolla ja erotetuilla viivoilla. Tässä tutkimuksessa käytettiin kuitenkin yhtenäistä janaa, jota pitkin vastaajat liikuttivat osoitinta. Osoitin antoi arvoja välillä 0–100, mutta vastaajalle nämä arvot eivät näkyneet, vaan he siirsivät osoitinta janalla silmämääräisesti.

Vastaajia pyydettiin arvioimaan, miltä monikielisyys kouluyhteisössä heistä henkilökohtaisesti tuntuu. Arvioinnin kohteena oli 12 erilaista adjektiiviparia, jotka on esitetty kuviossa 1. Käytetyt adjektiiviparit muodostettiin osittain Osgoodin (1958) alkuperäisistä pareista. Uusien vastakohtaparien laadinnan tueksi toteutettiin syksyllä 2019 opettaja- ja rehtorihaastattelut (N=12), joiden litteraateista kerättiin adjektiivit, joilla haastateltavat kuvailivat kouluyhteisön moninaisuutta. KUPERA-hankkeen koko tutkimusryhmä osallistui adjektiiviparien muodostamiseen. Kaiken kaikkiaan pareja muodostui lähes sata, joista poimittiin kaksitoista paria Osgoodin (mt.) alkuperäisen mallin mukaisesti. Adjektiiviparien lopullinen valinta tehtiin yhdessä hankkeen monitieteisen tutkijayhteisön kanssa. Semanttisen differentiaalilin muodostamisessa seurattiin Rosenbergin ja Navarron (2018) ohjeita.

Semanttisen differentiaalilin lisäksi tutkimuksessa käytettiin lisäksi seitsemänportaisia Likert-asteikollisia väittämiä, jonka ääripäät olivat *täysin samaa mieltä* – *täysin eri mieltä*. Väittämiä oli kyselyssä yhteensä 18 ja ne muodostivat kolme teemaattista osakokonaisuutta: 1) opettajan kielenvalinta ja kielenkäyttö oppitunneilla ja ohjaustilanteissa, 2) oppilaan kielenvalinnan ja kielenkäytön ohjaaminen koulu-

aikana ja 3) koulun kieliasenteet. Kuhunkin osakokonaisuuteen sisältyi kuusi väittämää. Väittämät muodostettiin KUPERA-hankkeessa mukana olevien kielentutkijoiden yhteistyönä opettajien kieliasenteita ja -käsityksiä koskevaan aiempaan tutkimukseen ja yksikielisen vs. monikielisen koulun käsitteelliseen viitekehykseen pohjautuen (ks. luku 3). Analyysivaiheessa teoreettinen viitekehys muovautui ja tarkentui.

### 4.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen kvantitatiivinen aineisto analysoitiin IBM:n SPSS-ohjelman versiolla 25. Aineiston jakaumien rakennetta tutkittiin kuvailevilla analyyseillä ja ristiintaulukointia käytettiin erojen vertailuun sekä havainnollistamiseen. Semanttista differentiaalia käytettiin ryhmittelyanalyyseissä (Two-Step Cluster) määrittämään aineistosta toisistaan eroavat ryhmät eli profiilit. Kielten käyttöä ja kieliin suhtautumista koskevan kysymyspatteriston kysymyksistä muodostettiin faktorianalyyseillä latentit muuttujat, jotka kuvaavat laajempia kokonaisuuksia kuin yksittäiset kysymykset. Analyyseissa huomioitiin, että aineisto ei ole normaalisti jakautunut, ja sovellettiin tarvittaessa ei-parametrisia menetelmiä.

Opettajien vastauksia semanttiseen differentiaaliin tarkasteltiin ryhmittelyanalyysin keinoin. Ryhmittelyanalyysi on menetelmä, jonka avulla pyritään tunnistamaan aineistosta ryhmiä, joiden jäsenet muistuttavat tiettyjen ominaisuuksien suhteen toisiaan ja samalla eroavat muiden ryhmien jäsenistä. Ryhmittelyanalyysi on menetelmänä eksploratiivinen eli aineistoa tutkiva, sillä muodostettavat ryhmät eivät ole etukäteen tiedossa, vaan menetelmän avulla etsitään tulkinnallisesti mielekkäitä muuttujajoukkoja. Ryhmittelyanalyysi ei siten kerro, onko jokin tietty ryhmittely ”oikeampi” kuin toinen. Tässä mielessä se siis muistuttaa esimerkiksi laadullista sisällönanalyysia. On tutkijan tehtävä antaa valituille ryhmittelyille järkevä sisällöllinen tulkinta. (Metsämuuronen 2016: 875–876; Xu & Wunsch 2009: 2–3.) Tässä tutkimuksessa käytettiin Two-Step-klusterianalyysia, joka on hierarkkisen ja K-keskiarvon ryhmittelyanalyysin yhdistelmä. Ryhmät muodostivat myös tulkinnallisesti mielekkään tuloksen, sillä aineistoista muodostui kolme ryhmää, joiden monikielisyydelle antamat merkitykset poikkesivat toisistaan.

Kielten käyttöä ja kieliin suhtautumista koskevien Likert-asteikollisten muuttujien pohjalta suoritettiin eksploratiivinen faktorianalyysi (maximum likelihood). Rotaatiomenetelmänä käytettiin vinokulmaista rotaatiota (oblimin). Tulosten perusteella analyysistä poistettiin ne muuttujat, joiden tulkinta ei ollut sisällöllisesti mielekkästä, jotka latautuivat useampaan faktoriin tai joiden lataus oli alle 0,3. Lopullisessa faktorianalyyseissä oli mukana yksitoista muuttujaa. Näistä muodostunut kolmen faktorin vinorotaatioratkaisu osoittautui tulkinnallisesti selkeimmäksi, ja faktoreita edustamaan laskettiin summamuuttujat.

Klusterianalyyseissä muodostuneita ryhmiä sekä Likert-asteikollisten muuttujien faktoroinnin pohjalta laskettuja summamuuttujia tarkasteltiin suhteessa opettajaa

ja tämän opetuskontekstia koskeviin taustamuuttujiin ristiintaulukointien ja keskiarvojen vertailun avulla.

Avoimen kommenttikentän vastaukset on analysoitu ja tulkittu vuoropuhelussa aineiston ja teorian kanssa. Vastauksia tarkasteltiin suhteessa tilastollisten analyysien tuottamiin tuloksiin sekä luvussa 3 esitettyyn käsitteelliseen viitekehukseen. Aineiston analyysin apuna käytettiin ATLAS.ti 9 -ohjelmaa, jolla koodattiin aineistosta ilmaukset, jotka osoittivat tietyn orientaation tai ideaalin mukaista toimintatapaa.

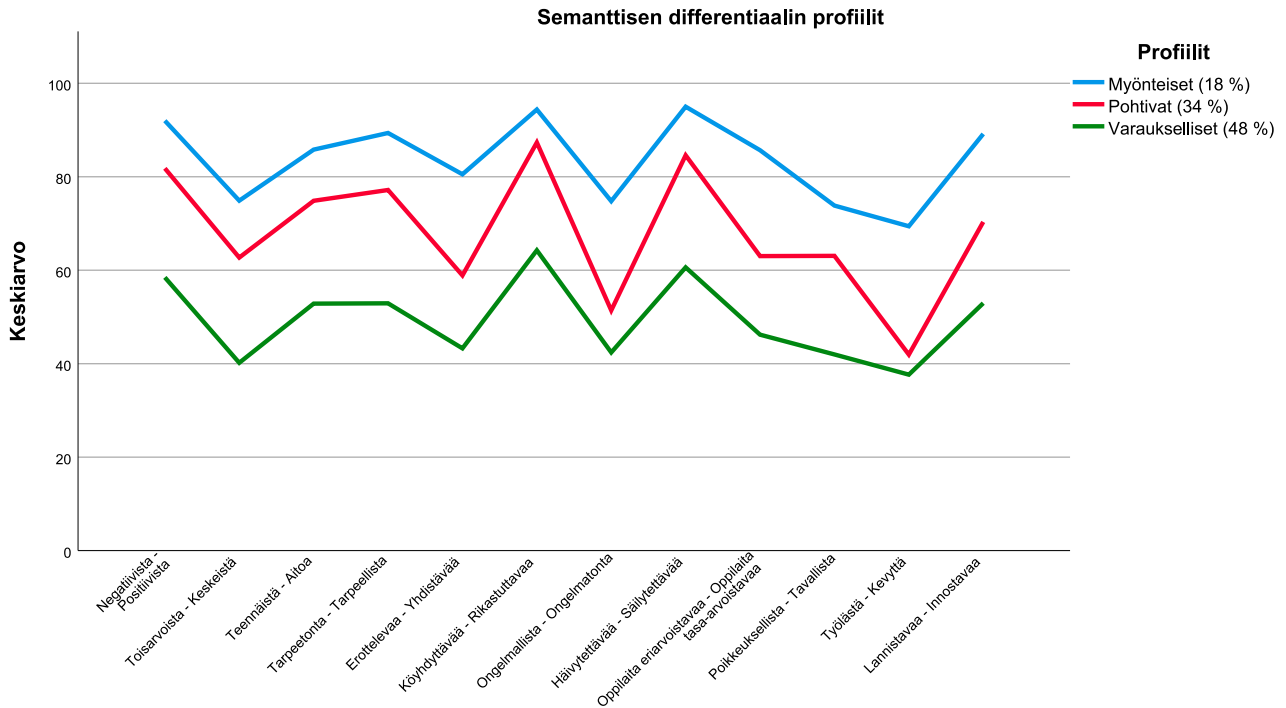
Avoimien vastausten analyysin tarkoituksena on rikastaa varsinaisia tuloksia ja tuoda kuuluviin aineiston moniäänisyys ja ristiriitaisuuskin. Laadullisella analyysillä nostetaan esiin ryhmiä edustavia lainauksia ja tuodaan näkyviin opettajien sanoittamat ajatukset. Avoimen kysymyksen vastauksia raportoitaessa vastaajista käytetään koodeja, jotka ilmoittavat vastaajan numeron (juokseva numerointi) ja työtehtävän (LO, AO, EO, muu) sekä profiilin, johon hän semanttisen differentiaalisen analyysin perusteella sijoittui. Lainatuista katkelmista on korjattu selkeät kirjoitusvirheet, kuten väärät kirjaimet.

## 5 Tulokset

Tässä alaluvussa esitellään tilastollisen ja laadullisen analyysin tulokset. Ensiksi tarkastellaan semanttisesta differentiaalista muodostuneita profileita sekä opettajien vastauksia monien kielten käyttöä ja koulun kieliasenteita koskeviin väittämiin. Tämän jälkeen profiilien tarkastelua jatketaan suhteessa opettajaan ja tämän opetuskontekstia koskeviin taustamuuttujiin. Lopuksi syvennetään tilastollisin menetelmin saavutettua tietoa laadullisen analyysin avulla ja tehdään yhteenveto eri aineistoilla saavutetuista tuloksista.

### 5.1 Opettajien näkemykset koulujen monikielisydestä

Semanttisen differentiaalisen avulla halusimme selvittää, millaisiin profileihin opettajat monikielisyydelle antamiensa merkitysten perusteella jakaantuvat. Menetelmänä käytettiin ryhmittelyanalyysia, jonka tulokset on esitetty kuviossa 1. Arvioinnin kohteena oli 12 erilaista adjektiiviparia, jotka ovat näkyvissä kuvion 1 alareunassa. Kuviossa viivat edustavat analyysissä muodostuneita ryhmiä ja taitekohdat ryhmien keskiarvoja kyseisissä sanapareissa. Korkeampi arvo asteikolla merkitsee positiivisempaa suhtautumista.



KUVIO 1. Ryhmittelyanalyysin tulokset.

Kuten kuviossa 1 esitettävistä analyysin tuloksista on nähtävissä, opettajat jakautuivat vastausten perusteella kolmeen profiiliin, joille annoimme suhtautumista kuvaavat nimet *myönteiset*, *pohtivat* ja *varaukselliset*. Ryhmään *myönteiset* sijoittuivat vastaajat, jotka antoivat monikielisyydelle kauttaaltaan koko vastaajajoukkoa selkeästi positiivisempia arvoja. Heille monikielisyyden näyttäytyi kouluuyhteisössä *säilytettävänä*, *rikastuttavana* ja *innostavana* asiana. Tähän ryhmään sijoittui vastaajista 18 %.

Ryhmään *pohtivat* sijoittuivat vastaajat, joiden monikielisyydelle antamat merkitykset olivat niin ikään melko positiivisia, mutta erityisesti joidenkin adjektiiviparien kohdalla muistuttivat *varaukselliset*-ryhmän vastauksia. Erityisesti näiden vastaajien monikielisyydelle antamat merkitykset suuntautuivat kohti negatiivisempia adjektiiveja *ongelmallista* ja *työlästä*, vaikka vastaajat samaan aikaan kokivat monikielisyyden *positiivisena*, *rikastuttavana*, *säilytettävänä* ja *innostavana*. *Pohtivat*-ryhmään sijoittui vastaajista 34 %.

Viimeiseen ryhmään, *varaukselliset*, sijoittuivat vastaajat, jotka erottuivat kahdesta edellisestä ryhmästä antaen monikielisyydelle selvästi keskiarvoa negatiivisempia merkityksiä. Tähän ryhmään sijoittui vastaajista 48 %.

Kaikki semanttisissa differentiaaleissa käytetyt vastakohtaparit eivät yksioikoisesti osoita opettajien negatiivista tai positiivista suhtautumista monikielisyyteen.



Esimerkiksi adjektiivipari *poikkeuksellista – tavallista* ei kuvaa niinkään opettajan monikielisuudelle antamia merkityksiä, vaan todellista tilannetta kouluyhteisössä. Samoin adjektiivipari *työlästä – kevyttä* ei välttämättä kuvaa opettajan asennetta, vaan myös hyvin positiivisesti monikielisyyteen suhtautuva opettaja voi kokea monikielisuuden työllistävänä, kuten tuloksista havaittiin. Nämä adjektiiviparit olivatkin ryhmittelyanalyysejä vähiten selittäviä muuttujia.

Kuten analyysin tuloksista on nähtävissä, vastaajien suhtautuminen monikielisyyteen suuntautui kaiken kaikkiaan janalla kohti positiivisia adjektiiveja, vaikka erilaisia vastaajaprofileita oli eroteltavissa. Ryhmittelyanalyyseissä muodostuneiden profiilien tarkastelua jatkettiin suhteessa opettajien vastauksiin koskien koulun kieliasenteita ja eri kielten käyttöä koulutilassa, vastaajia koskeviin taustamuuttujiin sekä vastaajien jättämiin avoimiin täydennyksiin. Samalla syvennettiin näkemystä siitä, millaisia kielikäsitteitä tai -orientaatioita eri profileihin jakautuneiden vastaajien näkemykset heijastavat.

## 5.2 Kielten käyttöä koskevat käytänteet ja periaatteet opettajien vastauksissa

Vastaajien suhtautumista eri kielten käyttöön koulutilassa tarkasteltiin seitsemänportaisen Likert-asteikollisten väittämien avulla. Vastausvaihtoehtojen ääripäät olivat *täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä*. Väittämiä oli kyselyssä yhteensä 18 ja muodostivat kolme temaattista osakokonaisuutta: 1) Opettajan kielenvalinta ja kielenkäyttö oppitunneilla ja ohjaustilanteissa, 2) Oppilaan kielenvalinnan ja kielenkäytön ohjaaminen kouluaikana ja 3) Koulun kieliasenteet. Kuhunkin osakokonaisuuteen sisältyi kuusi väittämää.

Kielten käyttöä koskevien muuttujien pohjalta suoritettiin eksploratiivinen faktorianalyysi, jossa kolmen faktorin vinorotaatoratkaisu osoittautui tulkinnallisesti selkeimmäksi. Vinorotaatio tarkoittaa mallia, jossa eri ulottuvuuksien väillä sallitaan keskinäinen yhteys, ja faktorit saavat korreloida keskenään. Ratkaisu tuki kyselyn temaattista rakennetta, sillä kolme faktoria kuvasivat kolmea kyselyssä tutkittua osakokonaisuutta: opettajan monien kielten käyttöä, oppilaiden monien kielten käyttöä ja koulun kieliasenteita. Ainoastaan väite ”Monien kielten käyttö koulussa heikentää suomen/ruotsin kielen asemaa ja oppimista” oli alkuperäisessä kyselyssä osion ”Koulun kieliasenteet” alla, mutta analyysissä latautui samaan faktoriin oppilaan kielenvalinnan kanssa.

Kolmen faktorin ratkaisu selitti 49,3 % muuttujien yhteisvaihtelusta. Bartletin dimensioisuustestin osoittaa, kuinka hyvin aineisto toimii eri aliotoksilla. Siinä khin arvo oli 7224,665 ja p pienempi kuin 0,000. Kaiser-Mayer Olkinin näytteen riittävyystestin arvo oli 0,832. Se osoittaa, kuinka hyvin aineisto sopii analyysiin. Molemmat arvot täyttävät tarvittavat tilastolliset tunnusrajat: Bartletin testin p-arvo on alle 0,05 ja KMO-testin arvo ylittää 0,60 (Metsämuuronen 2011). Tässä ratkaisussa oli mukana

kolme–viisi väittämää kustakin osakokonaisuudesta eli yhteensä 11 väittämää, jotka on esitetty taulukossa 3 yhdessä faktorilatauksien ja latenttien faktorien luotettavuusluvun alfa-kertoimien kanssa (Chronbach 1951).

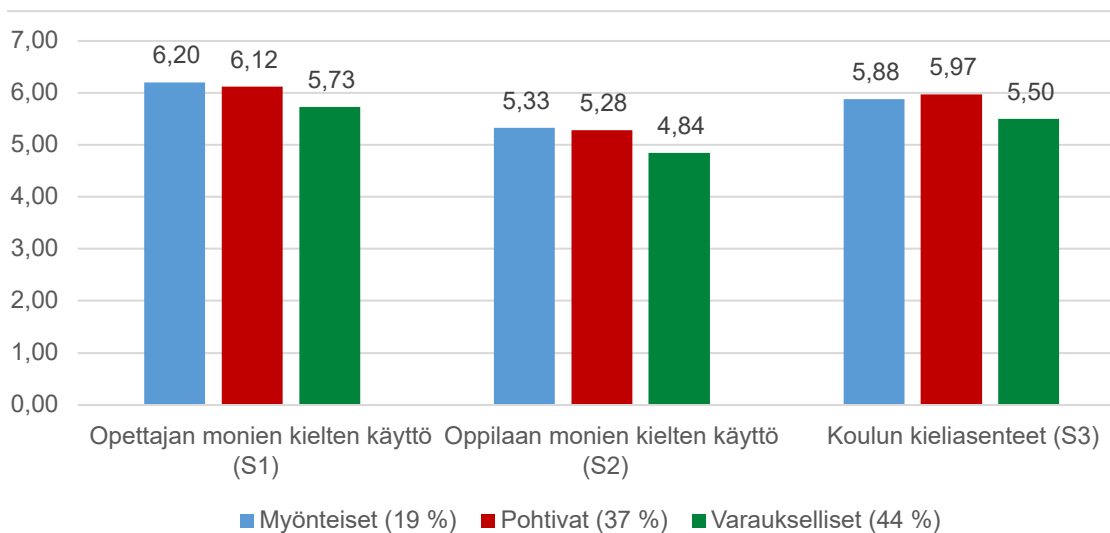
TAULUKKO 3. Faktorit ja faktorilataukset

Faktori	F1	F2	F3
<b>Opettajan monien kielten käyttö (α = 0,869)</b>			
Opettaja tai koulunkäynninohjaaja voi kahdenkeskisessä tilanteessa auttaa oppilasta muulla kuin opetuskielillä.	0,92	-0,03	-0,01
Opettaja voi opetuspuheessaan käyttää välillä esimerkiksi venäjän kielen sanoja, jos hän arvelee sen auttavan joitakin oppilaita.	0,77	0,12	-0,01
Opettaja tai koulunkäynninohjaaja voi auttaa ryhmää ymmärtämään jonkin vaikean sanan tai käsitteen esimerkiksi englannin tai muun yhteisen kielen kuin opetuskielen kautta.	0,76	-0,03	0,05
<b>Oppilaan monien kielten käyttö (α = 0,674)</b>			
Monien kielten käyttöä oppitunneilla tulee välttää, sillä se aiheuttaa riita- ja kiusaamistilanteita.	0,15	0,59	0,04
Monien kielten käyttö koulussa heikentää suomen/ruotsin kielen asemaa ja oppimista.	0,01	0,57	0,12
Oppilasta voi kieltää käyttämästä muuta kuin koulun opetuskieltä.	0,08	0,53	0,09
Oppitunneilla saa käyttää muitakin kieliä kuin koulun opetuskieltä.	0,15	0,44	0,02
Oppilaan muuta kielitaitoa käytetään oppimisen tukena vain niin kauan, kuin se on opetuskielen oppimisen kannalta tarpeellista.	-0,09	0,39	-0,05

**Koulun kieliasenteet ( $\alpha = 0,741$ )**

Koulussa tulee kiinnittää huomiota siihen, että käytetty kieli ei ole liian monimutkaista tai vaikeaa oppilaalle, jonka äidinkieli ei ole suomen/ruotsin kieli.	-0,03	-0,02	0,79
Koulun jokaisen aikuisen tulee pohtia omia asenteitaan eri kieliä ja kieliryhmiä kohtaan.	0,11	0,07	0,64
Monikielisten oppilaiden kasvava määrä vaatii muutoksia opetustavoissa.	-0,05	0,00	0,63

Faktoreista muodostettiin summamuuttujat. Ensimmäiselle faktorille latautuivat opettajien monien kielten käyttöä tarkastelevat muuttujat ja se nimettiin F1 Opettajan monien kielten käyttö. Toiselle faktorille latautuivat oppilaiden monien kielten käyttöä käsittelevät muuttujat ja se nimettiin F2 Oppilaan monien kielten käyttö. Kolmannelle faktorille latautuivat opettajien näkemyksiä koulun laajemmista kielikäytännöistä ja -asenteista koskevat muuttujat ja se nimettiin F3 Koulun kieliasenteet. Faktoreita edustamaan laskettiin summamuuttujat S1, S2 ja S3. Summamuuttujia tarkasteltiin suhteessa ryhmittelyanalyysissä muodostettuihin profileihin ja niiden väliltä löydettiin tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja ( $p < 0,000$ ) verrattaessa varauksellisten ryhmää myönteisiin ja pohtiviin.



KUVIO 2. Ryhmien erot kielten käyttöä ja kieliasenteita koskevissa summamuuttujissa

Kuten kuvion 2 tuloksista on havaittavissa, *myönteiset* eli keskimääräistä positiivisemmin monikielisyteen suhtautuvat opettajat myös hyväksyivät todennäköisemmin sekä opettajien että oppilaiden monien kielten käytön. Sen sijaan koulun kieliasenteiden tasolla *pohtivat* olivat valmiimpia kuin *myönteiset* tukemaan monikielisiä oppijoita, pohtimaan omia kieliasenteitaan sekä tarkastelemaan opetustaan uudelleen monikielistyvän koulun näkökulmasta. *Varaukselliset* opettajat suhtautuivat monien kielten käyttöön sekä opettajien, oppilaiden että koulun kieliasenteiden näkökulmasta selvästi torjummin. Klusterinanalyysissä muodostuneet profiilit siis näyttävät tässä tarkastelussa tulkinnallisesti luotettavilta, sillä ne erottelevat vastajia oletettuun suuntaan myös kielten käyttöä koskevan asennoitumisen näkökulmasta: *myönteiset* ja *varaukselliset* eroavat selvästi toisistaan; *pohtivien* asennoituminen on vaihtelevampaa suhteessa muihin profileihin.

### 5.3 Opetuskontekstin yhteys monikielisyyttä ja kielten käyttöä koskeviin näkemyksiin

Opettajien jakautumista profileihin *myönteiset*, *pohtivat* ja *varaukselliset* tarkasteltiin ristiintaulukoinnin avulla. Taustamuuttujista kiinnostavimmiksi osoittautuivat opetustyön kontekstiin liittyvät muuttujat, kuten opettajan työtehtävä, koulun opetuskieli sekä koulun kielellinen moninaisuus. Ristiintaulukoinnilla pyrittiin havainnollistamaan profiilien välisiä eroja suhteessa kokonaisjakaumaan. Tulokset ovat nähtävissä taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Opettajaprofiilien jakautuminen muunkielisten osuuden, työtehtävän ja opetuskielen mukaan.

Profiilit	N*	Muunkielisten oppilaiden osuus					Työtehtävä				Opetuskieli	
		0 %	0,01 - 5 %	5,01 - 15 %	15,01 - 25 %	yli 25 %	LO	AO	EO	Muu	suomi	ruotsi
Myönteiset	433-443	20 %	50 %	21 %	4 %	6 %	47 %	43 %	7 %	3 %	84 %	16 %
Pohtivat	854-868	16 %	46 %	25 %	6 %	7 %	40 %	45 %	11 %	3 %	92 %	9 %
Varaukselliset	1198-1224	18 %	56 %	19 %	3 %	4 %	36 %	53 %	7 %	4 %	92 %	8 %
Kaikki (N)	2490-2537	18 %	51 %	22 %	4 %	5 %	39 %	48 %	9 %	4 %	91 %	10 %

\* Vaihteluväli eri muuttujien kokonaismäärissä

Profileihin jakautumisessa oli muunkielisten osuuden mukaan selkeät tilastollisesti erittäin merkitsevät erot jakaumissa (Khiin neliötesti:  $\chi^2(8, N = 2493) = 37.89, p < .001$ ). *Myönteiset* jakautuivat koko tutkitun joukon mukaisesti tasaisesti, kun taas *pohtivia* oli enemmän kouluissa, joissa kielellinen moninaisuus oli suurempaa (oppilaista yli 5 % on muunkielisiä). *Varauksellisia* oli suhteellisesti enemmän kouluissa, joissa kielellinen moninaisuus oli vähäisempää (oppilaista alle 5 % on muunkielisiä). Tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, että opettajat kouluissa, joissa monikielisyys on paljon, pohtivat ja empivät suhtautumistaan tilanteisesti ja eri vaihtoehtojen välillä. Lisäksi näyttää siltä, että monikielisyteen kielteisimmin suhtautuvat painotettiin kouluihin, joissa on vähiten kielellistä moninaisuutta.

Työtehtävän ( $\chi^2(6, N = 2537) = 30.86, p < .001$ ) perusteella *myönteisten* ja *pohtivien* profileissa oli enemmän luokanopettajia, kun aineenopettajien kohdalla suhteellinen osuus kasvoi siirryttäessä *myönteisistä* kohti *pohtivien* ja *varauksellisten* profiilia. Opetuskielen ( $\chi^2(2, N = 2485) = 23.28, p < .001$ ) perusteella ruotsia opetuskielenään käyttävät olivat suhteellisesti myönteisempiä kuin suomen kieltä käyttävät.

Taustamuuttujista tarkastelimme myös työkokemuksen, kuntatyyppin ja iän vaikutusta. Profileissa ei ollut tilastollisesti merkittäviä eroja jakaumissa työkokemuksen ( $\chi^2(8, N = 2515) = 10.50, p = .232$ ), kuntatyyppin ( $\chi^2(4, N = 2537) = 5.54, p = .236$ ) ja iän ( $\chi^2(6, N = 2532) = 6.61, p = .359$ ) mukaisissa luokitteluissa.

Opettajien vastausten taustalla vaikuttavia muita syitä ja orientaatioita tarkastellaan seuraavassa alaluvussa analysoimalla avoimen kommenttikentän täydennyksiä.

#### 5.4 Opettajien kuvaukset monikielisydestä tilanteisena ilmiönä

Tässä alaluvussa tarkastelemme joitakin kommentteja kustakin kolmesta vastaaja-profilista. Avoimeen kommenttikenttään jätettyjen täydennysten analyysi ei tässä tutkimuksessa ole kattavaa, vaan tarkastelun kohteeksi nostetaan muutamia, profiiliin sijoittuneiden vastaajien täydennyksiä kuvaavia ja edustavia kommentteja.

*Myönteisesti* profiloitunut opettaja kuvaa täydennyksessään arjen käytänteitä, joissa hyödynnetään koulu yhteisön, sekä opettajien että oppilaiden, monikielisyttä. Opettajan vastauksen voi nähdä heijastavan kieli resurssina -orientaatiota.

Omassa työyhteisössäni on käytössä kollegoiden kielitaustan hyödyntäminen. (...) On normaali käytäntö hyödyntää tarvittaessa käännösapua, käsitteiden selittämistä tai yhtä hyvin kulttuurillisen tiedon ja kokemusten hyödyntämistä yhteisössä. Omalta osaltani haluan tuoda eri yhteyksissä esiin oppilaiden oman kielen arvostamista rikkautena. Oman kielen puhuminen toiselle ko. kieltä taitavalle ei ole kiellettyä, vaikka tietyissä tilanteissa vaaditaan koko ryhmälle yhteisen kielen käyttöä. (1667, LO, myönteiset)

Profilille tyypillisesti resurssiorientaation rinnalle täydennyksessä nostetaan kuitenkin myös tilanteet, joissa yhteisen kielen vaatiminen on perusteltua. Monissa myönteisesti suhtautuvien täydennyksissä myös korostetaan suomen kielen oppimisen tärkeyttä, mutta muistutetaan oppilaan kielellisistä oikeuksista ja kuvataan pyrkimystä nähdä kielet positiivisina tekijöinä koulu yhteisössä.

Haluan painottaa, että kaikki kielet ovat rikkaus, mutta toki Suomessa asuvan täytyy harjoitella suomen kieltä tehokkaasti. (2241, LO, myönteiset)

Oman kielen käyttäminen on mielestäni ihmisoikeus ja parantaa oppimista. Opetushenkilöstö voi tukea lapsen oppimista tämän omalla tai yhteisellä vieraalla kielellä. Kuitenkin kielten sekoittaminen on varottava ja tuettava niin oman äidinkielen, vanhan koulukielen (esim. venäjä, turkki, englantia, arabia) kuin suomen kielen oppimista. (2027, LO myönteiset)

Jälkimmäisessä täydennyksessä torjutaan "kielten sekoittaminen" vaarallisena, vaikka samaan aikaan tuetaan monien kielten käyttöä ja nähdään sen edistävän oppimista. Vaikka vastaajalla näyttää olevan siten ristiriita kieli oikeutena -orientaation ja kieli ongelmana -orientaation välillä, hän tarttuu ajatukseen oman kielen tärkeydestä.

Sekakielen pelko on vastausten joukossa yksittäinen, mutta kuitenkin huomionarvoinen seikka. Tähän pelkoon viittaavat epäsuoremmin myös kaksi muuta *myönteiset*-profiilin vastaajaa. Nämä vastaajat eivät kommenttiensa perusteella osoita tuntevansa ajatusta "kielten limittäisestä käytöstä" tai "limittäiskieleilystä", joka on yleistynyt kielipedagogien käyttöön vasta viime vuosina – ja joka on käyttöyhteyksiltään huomattavan positiivinen. Vastaajien kommentit ovat kielipedagogiikan tutkijoille tarpeellinen muistutus siitä, että limittäiskieleilyn eetos ei ole kentällä vielä täysin tunnettu.

Profiiliin *pohtivat* sijoittuvat opettajat pohtivat monikielisuuden merkitystä eri näkökulmista. Vastauksissa painottui ongelmalähtöinen orientaatio ja mainituiksi tulevat monikielisuuden negatiiviset vaikutukset kuten mahdollinen kiusaaminen, riitatilanteet ja ulkopuolisuus. Kuitenkin vastauksissa näkyy myös resurssiorientaatio, ja esiin nostettiin tilanteita, joissa oman kielen käyttö on sallittua ja hyödyllistä.

Monet kysymykset riippuvat tilanteesta. Toisinaan voi välitunnilla puhua omaa äidinkieltään. Toisaalta, jos syntyy kiusaamistilanteita ja ryhmittymiä kielen ympärille, kehotan lapsia käyttämään suomen kieltä. (2046, EO, pohtivat)

Välitunneilla voidaan vaatia puhumaan pääasiassa suomea, jotta ei muodostu kielen takia kaveriporukoita. Oma äidinkieltä tulee voida käyttää tukena suomen kielen oppimisessa mahdollisuuksien mukaan. (2698, EO, pohtivat)

Välitunneilla kotikielen puhuminen on ongelmallista, koska leikkiminen muunkielisten kanssa jää helposti pois ja kotikielellä puhuminen saattaa sisältää kiusaamista, kun aikuiset eivät ymmärrä mitä lapset puhuvat. Kuitenkin esimerkiksi ristiriitatilanteen

63 OPETTAJIEN KÄSITYKSET MONIKIELISYYDESTÄ:  
HEIJASTUMIA KOULUN KIELIPOLITIIKASTA

ratkaiseminen opetuskielellä voi olla oppilaalle ylivoimaista ja aikuisten on helpompi selvittää asia, jos lapsi saa kertoa sen kotikielellään. Myös tunnilla ei-tuttujen sanojen selvittämiseen voi olla hyvä hyödyntää oppilaan kotikieltä. (1205, LO, pohtivat)

Mielestäni oppilasta ei voi kieltää puhumasta omaa kieltään. Omakielinen apu ja vaikka tehtävästä keskustelu samankielisen luokkatoverin kanssa on aina sallittua, jos se auttaa tehtävän tekemistä. Välitunnilla saa puolestani puhua omaa kieltä, jos kaikki välituntikaverit sitä ymmärtävät. Porukassa kehoitan puhumaan aina kieltä, jota kaikki ymmärtävät, samoin vaikkapa ruokalassa istuessa. (156, LO, pohtivat)

Täydennyksissä painottuu opettajan pelko kontrollin menettämisestä, jonka on myös aiemmin havaittu estävän opettajia hyödyntämästä luokan monikielisyttä (Berben ym. 2007). Opettajat näkevät, että oman kielen käyttöä on syytä kontrolloida ja ohjata sekä oppitunneilla että muissakin koulun tilanteissa. Täydennysten perusteella näyttäisi siltä, että opettajat mieluummin sallivat oppilaiden muiden kielten käytön osana ohjattua oppituntitoimintaa kuin osana vapaamuotoista oleskelua ja jutustelemista. Myös Alisaaren, Heikkolan ym. (2019) tutkimuksen mukaan vahvin peruste opettajan monikielisyttä tukeville asenteille oli oppimista tukevat syyt.

Kontrollin tarpeeseen liittyy myös huolen näkökulma, sillä luonnollisesti opettajan on vaikeampaa esimerkiksi puuttua kiusaamiseen, jos se tapahtuu kielellä, jota hän ei itse osaa. Oppilaiden on havaittu käyttävän äidinkieliään kouluun sopimattoman puheen kanavana (esim. Pikelner 2018). On ymmärrettävää, että osallisuus ja ryhmäturvallisuus ovat asioita, jotka opettajan on laitettava etusijalle kaikessa toiminnassa. Toisaalta muiden kielten käyttöä ei tulisi mahdollisen kiusaamisen nimissä lähtökohtaisesti kieltää. Oman kielen käyttö voi lisätä sellaisen oppilaan turvallisuuden tunnetta, jolle koulukieli on uusi kieli ja kuuluminen omankieliseen ryhmään voi varsinkin aluksi olla tärkeää. Aiempi tutkimus osoittaa, että kielivähemmistöön kuuluvat oppilaat kokevat enemmistöön kuuluvia oppilaita todennäköisemmin osattomuuden tunteita koulussa; kuitenkin opettajan sallivat asenteet monikielisyttä kohtaan näyttävät parantavan monikielisen oppilaan osallisuuden tunnetta (Van der Wildt ym. 2017). Lisäksi omankielisen keskustelun leimaaminen koulussa negatiiviseksi vaikuttaa väistämättä siihen, kuinka arvokkaana tai toivottuna oppilas itse oman monikielisyytensä kokee (Agirdag 2010). Näitä näkökulmia ei opettajien täydennyksissä kuitenkaan tunnistettu.

*Varauksellisesti* profiloituneista opettajista moni jätti kommentin, jolla halusi tuoda esiin, että tilanne tai ”ongelma” ei hänen oman näkemyksensä mukaan kosketa häntä opettajana. Vastaukset vahvistivat tulosta siitä, että varauksellisesti suhtautuvien opettajien joukossa oli paljon niitä, joille oppilaiden monikielisyys ei ollut arkipäivää, mutta jotka kuitenkin suhtautuivat monikielisyteen negatiivisesti ja ongelmaorientaatiota kaiuttaen.

Koulussamme ei ole ollut ongelmia näissä asioissa - kaikki oppilaat puhuvat suomea äidinkielenään. (124, LO, varaukselliset)

Opetusryhmissäni on kaksi, jotka eivät puhu suomea äidinkielenään, joten kysymyksiin on todella hankala vastata. (1627, AO, varaukselliset)

Profiliin sijoittuvat vastaajat korostivat koulukielen oppimisen merkitystä. Muiden kielten käytön kieltäminen ja vain koulukielen oppimiseen panostaminen oli opettajien näkemysten mukaan oppilaan edun mukaista (ks. myös Pulinx ym. 2016). Kuitenkin myös tämän ryhmän opettajat mainitsivat muiden ryhmien vastaajien tavoin kontrolloituja oppimistilanteita, joissa eri kielten käyttö on sallittua, kuten kaverin auttaminen omalla kielellä. Toisaalta vastauksissa ei nähty yhteyttä oman kielen sallimisen ja suomen kielen oppimisen välillä; sen sijaan ne nähtiin toisiaan kumoavina tekijöinä. Vastausten perusteella opettajilta siis näyttää puuttuvan tietoa monikielisen kielenoppimisen periaatteista (ks. myös Alisaari & Heikkola 2020).

Suomessa opiskellaan ja työskennellään pääosin suomen ja ruotsin kielellä. Siksi opetuksessa ja oppitunneilla tulisi keskittyä näiden kielten hyvään hallintaan. Opetuksen tukena voidaan ja tulee käyttää oppilaan omaa kieltä sen ollessa mahdollista. Omalla kielellä voidaan esimerkiksi auttaa ymmärtämään vaikeita käsitteitä tai uusia sanoja. Kuitenkin oppilaita tulisi rohkaista ensisijaisesti koulumaailmassa käyttämään sitä kieltä, mikä heidän opiskelujensa ja yhteiskuntaan integroitumisensa kannalta on keskeistä. (2103, LO, varaukselliset)

En itse hirveästi pitäisi, että he puhuvat tunneilla omaa äidinkieltä, koska suurin osa ei ymmärrä heitä. Jos puhe liittyy selvästi opetettavaan asiaan, on se sitten ok. He voivat auttaa toisiaan ymmärtämään. Jos kuitenkin haluamme, että he oppivat puhumaan suomea olisi viisasta keskittyä mahdollisimman paljon suomen kieleen. (1251, AO, varaukselliset)

Ruotsinkielisissä kouluissa työskentelevät opettajat tarkastelivat monien kielten käyttöä sekä suomen kielen että muiden kielten käytön näkökulmasta. Sanojen kääntämistä ei kuitenkaan välttämättä nähty ”kielen käytöksi”.

Om jag talar om organ i samhällsläran (riksdag, regering) så är det bra om jag också nämner deras finska namn. Då vet jag inte om jag skulle säga att jag använder flera språk (fastän jag gör det). (1040, LO, varaukselliset)

Vastaaja kertoo kääntävänsä esimerkiksi yhteiskuntaopin termejä suomeksi mutta pohtii, lasketaanko yksittäisten ruotsinkielisten sanojen suomentaminen ruotsinkielisessä koulussa monien kielten käytöksi vai ei. Vastaaja toteaa myös ”käyttävänsä” useita kieliä. Vastauksesta heijastuu ymmärrys siitä, että kieli on enemmän kuin sanoja – kieli on puhetta ja tekstejä (vrt. Aalto & Tarnanen 2015a, 2015b).

Laadullisesta aineistosta tehdyt havainnot osoittavat, että eri vastaajaprofiileihin sijoittuvat opettajat pohtivat samankaltaisia asioita monien kielten käyttöön



liittyen, vaikka ryhmiä edustavia piirteitä on löydettävissä. Useissa vastauksissa liittymivät erilaiset kieliorientaatiot (Ruíz 1984), eikä yksittäisiä vastaajia siten ole perusteltua sijoittaa tukemaan vain yhtä orientaatiota (vrt. Iversen 2019). Laadullista aineistoa tarkasteltaessa on hyvä huomata, että vaikka täydennyksiä oli jättänyt 160 opettajaa, oli se koko aineiston osallistujamäärästä vain noin 5 %. Laadullisen aineiston antamaa kuvaa vinouttaa myös se, että *myönteisiksi* profiloituneet opettajat olivat jättäneet muita ryhmiä suhteellisesti vähemmän kommentteja. Täydennyksissä korostuvat ehkä tästä syystä monikielisuuden negatiiviset vaikutukset; vain harva oli kuvannut rikastuttavia käytänteitä tai toimintatapoja, vaikka olivatkin semanttisen differentiaaliosiossa liittäneet monikielisyyteen monia positiivisia adjektiiveja ja suhtautuivat eri kielten käyttöön sallivasti.

## 5.5 Tulosten yhteenveto

*Myönteisten* opettajien suhtautumisessa voi nähdä selviä piirteitä monikielisiä käytänteitä tavoittelevasta ja resurssiorientaatiota heijastavasta asenteesta. Tämän ryhmän vastaajat liittyivät koulujen monikielisyyteen vahvasti positiivisia mielikuvia ja sallivat muita ryhmiä todennäköisemmin sekä oppilaiden että opettajien eri kielten käytön koulussa. Myös koulun kieliasenteiden tasolla he olivat valmiita tukemaan monikielistä oppijaa ja tarkastelemaan uudelleen opetustaan monikielisessä koulussa. Tämän ryhmän vastaajien asenteiden voi siis nähdä kallistuvan kohti monikielisen koulun ideaalia, vaikka avoimen kommenttikentän täydennyksissä he myös osoittivat epäröivänsä esimerkiksi kielten limittäisen käytön mahdollisuuksia.

*Varauksellisten* opettajien vastauksissa taas voi nähdä kiinnittymistä yksikielisiin käytänteisiin ja ongelmaorientaatioon. Profiiliin sijoittuneet liittyivät koulu yhteisön monikielisyyteen muita vastaajaprofileita varauksellisemmin positiivisia adjektiiveja. He myös epäröivät enemmän muiden kielten käytön mahdollisuuksia sekä monikielisten oppilaiden vaikutusta koulun kieliasenteisiin ja opetuskäytänteisiin. Avoimen kommenttikentän vastauksissa *varaukselliset* nostivat esiin erityisesti suomen kielen oppimisen tärkeyden eivätkä nähneet muiden kielten käytön positiivista vaikutusta koulukielen oppimiseen.

Kahden edellä kuvatun profiilin väliin jää *pohtivien* ryhmä, joka kuitenkin asettuu lähemmäs myönteisesti kuin varauksellisesti suhtautuvia. *Pohtiviksi* profiloitujen vastaajien näkemykset monikielisyydestä vaihtelivat. He sallivat monien kielten käytön koulussa epätodennäköisemmin kuin *myönteiset*. Kuitenkin koulun kieliasenteiden tasolla he olivat *myönteisiä* valmiimpia tukemaan monikielistä oppijaa sekä tarkastelemaan omia kieliasenteitaan. Avoimen kommenttikentän vastauksissa profiilin vastaajat korostivat opettajan kontrollin merkitystä tilanteissa, joissa muut kielet ovat käytössä. Eri kielten käyttö oli sallittua tietyissä oppimistilanteissa, mutta niiden nähtiin myös erottelevan oppilaita ryhmiin ja mahdollistavan kiusaamistilanteita, joihin opettajan on vaikea puuttua.

Aineenopettajissa oli suhteellisesti enemmän varauksellisesti monikielisyyteen suhtautuvia kuin luokanopettajissa. Tulos on kiinnostava ja vaatisi lisää tutkimusta siitä, minkä tiedonalojen aineenopettajat ovat varauksellisimpia suhteessa monikielisyyteen ja millaisia syitä varauksellisuuden taustalla on. Tätä tarkastelua jatketaan seuraavissa tutkimuksissa. Kiinnostava tulos oli sekin, että myönteisimmin monikielisyyteen suhtautuivat ne, joiden kouluissa oli jo paljon kielellistä moninaisuutta ja ne, jotka opettivat ruotsinkielisissä kouluissa. Sen sijaan koulun sijoittuminen maaseudulle, taajamaan tai kaupunkiin ei vaikuttanut tämän tutkimusten tulosten mukaan opettajien näkemyksiin. Myös nämä tulokset vaatisivat lisätutkimusta. Koulun kielelliseen moninaisuuteen liittyvän tuloksen taustalla saattaa olla se, että näissä kouluissa opettavat olivat jo tottuneet toimimaan monikielisyyden kanssa ja tilanteet olivat heille tuttuja. Tätä tulosta ja tulkintaa tukevat aiemmat tutkimukset, joissa on havaittu, että opettajan kokemus kulttuurisesta ja kielellisestä moninaisuudesta ja oman kouluyhteisön moninaisuus vaikuttavat positiivisesti hänen asenteisiinsa ja käytänteisiinsä (mm. Van der Wildt ym. 2017). Monikielisten koulujen opettajilla voi olettaa jo olevan kokemusta ja asiantuntemusta kohdata kasvava monikielisyys, ja siksi vahva yksikielisyyden painotus tai ongelmakeskeinen orientaatio ei hallitse heidän näkemyksiään (ks. Pulinx ym. 2016, Van der Wildt ym. 2017). Suomessa yksikielisen koulun periaatetta on myös kyseenalaistettu ja aktiivisesti keskusteltu siitä, voitaisiinko suomen- ja ruotsinkielisen koulutuksen yhdistäminen toteuttaa uudella tavalla (ks. From 2020, Tainio & Harju-Luukkainen 2013).

## 6 Lopuksi

Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014) on ollut voimassa jo usean vuoden ajan. Tämä tutkimus kuitenkin osoittaa, että kaikkien opettajien käsitykset eivät suinkaan vastaa opetussuunnitelman painotusta, jossa monikielisyys nähdään kouluyhteisön resurssina. Tilanne näyttää edelleen samankaltaiselta kuin aiemmissa tutkimuksissa, jotka on toteutettu ennen opetussuunnitelmauudistusta (mm. Alisaari ym. 2019a). Tämä ei kuitenkaan ole yllättävä tulos, sillä opetussuunnitelman tasolta on pitkä matka luokahuoneen tasolle. Virallinen kielipolitiikka harvoin siirtyy suoraan käytänteisiin (Shohamy 2006: 53–54; Spolsky 2004: 222). Koulun yksikielisyysperinne ei ole seikka, jonka yksittäinen opettaja voi päättää tai muuttaa, vaan kyse on yhteisöllisestä, kulttuurisesta ja tradition säätelemästä asiasta.

Yksikielisen koulun periaatteen muuttamisessa opettajankoulutuksella ja täydennyskoulutuksella on merkittävä tehtävä. Myös tässä tutkimuksessa saavutettua tietoa voidaan soveltaa koulutukseen eri tasoilla ja kohdentaa koulutusta erityisesti niille opettajaryhmille ja niihin kysymyksiin, jotka tämän tutkimuksen tuloksissa nousivat esiin. Tarvitaan edelleen lisää koulutusta muun muassa monikielisen

oppimisen periaatteista ja monikielistä oppimista tukevia materiaaleja erityisesti aineenopetukseen. Kuten tämän tutkimuksen tuloksista havaittiin, pelkkä opettajakokemuksen karttuminen ei vaikuttanut asenteisiin tai käytänteisiin – tarvitaan työkaluja reflektoida ja tarkastella uudelleen opettajantyötä monikielistyvän koulun näkökulmasta.

Tutkimuksessa kuvatut opettajien vastaukset ovatkin ikään kuin pysäytyskuvia heidän senhetkisestä ajattelustaan, eivätkä ne siten tavoita kuin osan siitä alati liikkuvasta ja muovautuvasta kielipolitiikasta, jota kouluissa noudatetaan. Vastauksissa heijastuu tähän saakka koettu ja niistä voi aavistella tulevaisuuden suuntaa. Emme kuitenkaan tulkitse vastauksia staattisena totuutena opettajien monikielisyyskäsityksistä, vaan pikemminkin näemme ne osina prosessia ja jatkuvaa keskustelua. Koulun ilmiöt eivät näyttäydy opettajille tässä aineistossa binaarisen mustavalkoisina, vaan monikielisyteen liittyy useita, erilaisten tilanteiden mukanaan tuomia ulottuvuuksia. Monet opettajat näkevät koulujen monikielisyden sinänsä rikastuttavana asiana, mutta se luo myös uusia kysymyksiä ratkaistaviksi.

## Kirjallisuus

- Aalto, E. & M. Kauppinen 2011. Tavoitteena monikielisyttä tukeva äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 3*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 6–21.
- Aalto, E. & M. Tarnanen 2015a. Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia, 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 72–90.
- Aalto, E. & M. Tarnanen 2015b. Approaching pedagogical language knowledge through student teachers: assessment of second language writing. *Language and Education*, 7 (5), 400–415.
- Aalto, E. & M. Tarnanen 2017. Negotiating language across disciplines in pre-service teacher education. *European Journal of Applied Linguistics*, 5 (2), 245–271.
- Agirdag, O. 2010. Exploring bilingualism in a monolingual school system: Insights from Turkish and native students from Belgian schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 307–321.
- Alisaari, J. & L. M. Heikkola 2020. Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus*, 51 (4), 395–408.
- Alisaari, J., L. M. Heikkola, N. Commins & E. Acquah 2019a. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>.
- Alisaari, J., H. Vigren & M.-L. Mäkelä 2019b. Multilingualism as a resource: Policy changes in Finnish education. Teoksessa S. Hammer, K. Viesca & N. Commins (toim.) *Teaching content and language in the multilingual classroom: international research on policy, perspectives, preparation, and practice*. London: Routledge, 29–49. <http://dx.doi.org/10.4324/9780429459443>.

- Aronin, L. & D. Singleton 2019. Introduction. Teoksessa D. Singleton & L. Aronin (toim.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 13–26.
- Baker, C. & W. E Wright 2017. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 6th edit. Bristol: Multilingual Matters.
- Berben, M., K. Van den Branden & K. Van Gorp 2007. “We’ll see what happens”: tasks on paper and tasks in a multilingual classroom. Teoksessa K. Van den Branden, K. Van Gorp & M. Verhelst (toim.) *Tasks in action. Task-based language education from a classroom-based perspective*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 32–67.
- Blackledge, A. & A. Creese 2017. Translanguaging and the body. *International Journal of Multilingualism*, 14 (3), 250–268. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315809>.
- Cenoz, J. & D. Gorter 2019. Educational policy and multilingualism. Teoksessa D. Singleton & L. Aronin (toim.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 101–132.
- Cunningham, C. 2019. “The inappropriateness of language”: discourses of power and control over languages beyond English in primary schools. *Language and Education*, 33 (4), 285–301. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1545787>.
- Cronbach, L.J. 1951. Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>.
- From, T. 2020. *Speaking of space: An ethnographic study of language policy, spatiality and power in bilingual educational settings*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- From, T. & F. Sahlström 2019. Rinnakkaisia tiloja – ruotsinkielinen koulutus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 199–228.
- García, O. 2009. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Haukås, Å. 2016. Teachers’ beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13 (1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>.
- Hult, F. M. & N. H. Hornberger 2016. Revisiting orientations in language planning: problem, right, and resource as an analytical heuristic. *The Bilingual Review* 33 (3), 30–49.
- Ihalainen, P. & T. Saarinen 2015. Constructing ‘language’ in language policy discourse: Finnish and Swedish legislative processes in the 2000s. Teoksessa M. Halonen, P. Ihalainen & T. Saarinen (toim.) *Language policies in Finland and Sweden: interdisciplinary and multi-sited comparisons*. Bristol: Multilingual Matters, 29–56.
- Iversen, J. Y. 2019. Negotiating language ideologies: pre-service teachers’ perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1612903>.
- Jonsson, C. 2017. Translanguaging and ideology: moving away from a monolingual norm. Teoksessa B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (toim.) *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters, 20–37.
- 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.
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen – nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Metsämuuronen, J. 2011. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. E-kirja. Tutkijalaitos. International Methelp.

- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pikelner, E. 2018. *Venäjänkielisten oppilaiden koodinvaihto ja äidinkielen käyttö valmistavan luokan vuorovaikutustilanteissa*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pulinx, R., P. Van Avermaet, & O. Agirdag 2017. Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542–556.
- Repo, E. 2020. Discourses on encountering multilingual learners in Finnish schools. *Linguistics & Education* 60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2020.100864>.
- Rosenberg, B. & M. Navarro 2018. Semantic differential scaling. Teoksessa B. Frey (toim.) *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation*. Thousand Oaks: SAGE, 1504–1507. <https://dx.doi.org/10.4135/9781506326139>.
- Ruiz, R. 1984. Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8 (2), 15–34. <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>.
- Ruiz, R. 2010. Reorienting language-as-resource. Teoksessa J.E. Petrovic (toim.) *International perspectives on bilingual education: policy, practice, and controversy*. Charlotte, NC: Information Age, 155–172.
- Routarinne, S. & M. Ahlholm 2021. Developing requests in multilingual classroom interaction: A case of second language development in middle childhood. *Applied Linguistics*, 42, 1–26. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa048>.
- Saukkonen, P. 2019. Vieraskielinen väestö: kieliperusteisen tilastoinnin ongelmia ja ratkaisuvaihtoehtoja. *Kvartti - kaupunkitiedon verkkolehti*. <https://www.kvartti.fi/fi/blogit/vieraskielinen-vaesto-kieliperusteisen-tilastoinnin-ongelmia-ja-ratkaisuvaihtoehtoja> [luettu 16.11.2020].
- Shohamy, E. 2006. *Language policy. Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
- Spolsky, B. 2004. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suuriniemi, S.-M. 2019. Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa. Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) *Pidetään kielet elävinä - Keeping languages alive - Piemmä kielel elävinny*. AFinLAn vuosikirja 2019. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 42–59. <https://journal.fi/afinlavk/issue/view/6043>.
- Suuriniemi, S.-M. & H. Satokangas 2021. Linguistic landscape of Finnish school textbooks. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1950726>.
- Tainio, L. & H. Harju-Luukkainen (toim.) 2013. *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – Framtidens flerspråkiga Finland*. Kasvatusalan tutkimuksia 62. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tarnanen, M. & Å. Palviainen 2018. Finnish teachers as policy agents in a changing society. *Language and Education*, 32 (5), 428–443. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747>.
- Tilastokeskus 2019. Vieraskieliset oppilaat esi-, perus- ja lisäopetuksessa vuonna 2019. (Tutkimusta varten Tilastokeskuksesta saatu tilasto.)
- Van der Wildt, A., P. Van Avermaet & M. Van Houtte 2017. Multilingual school population: ensuring school belonging by tolerating multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 868–882.
- Vipunen. Opetushallinnon tilastopalvelu 2019. *Väestö äidinkielen ja kansalaisuuden mukaan*. Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineisto 4.10.2019. [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/V%C3%A4est%C3%B6rakenne%20%C3%A4idinkielen%20mukaan.xlsx](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/V%C3%A4est%C3%B6rakenne%20%C3%A4idinkielen%20mukaan.xlsx) [luettu 16.11.2020].
- Xu, R., & D. Wunsch 2016. *Clustering*. IEEE Press. <https://doi.org/10.1002/9780470382776>.

Ahlholm, M., I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) 2021. Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school. *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 / n:o 13.* 70–90.

**Heini Lehtonen**  
Helsingin yliopisto

## **Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan**

This paper focuses on pedagogical practices that enhance language awareness and encourage the use of the pupils' diverse linguistic repertoires in the classroom. The paper is based on the sociolinguistically informed action research project Itä-Helsingin uudet Suomen kielet. The data for this paper come from video recordings of the projects' workshops as well as interviews with the teachers. I describe the ways in which the pupils take the role of language experts in the project workshops and analyze how the project changed the pedagogical thinking and practices of the teachers. The analysis shows that transforming the monolingual institutional space into a translanguaging space is possible with language awareness and translanguaging pedagogy. In the translanguaging space, registers from different contexts encounter in shared practices, which allows learning beyond the borders of languages. Action research proves to be a fruitful way for implementing research knowledge and ideas in practice.

**Keywords:** diversity, classroom, translanguaging pedagogy,  
language awareness, action research

**Asiasanat:** kielellinen moninaisuus, luokahuonevuorovaikutus,  
limittäiskieleilyn pedagogiikka, kielitietoisuus, toimintatutkimus



## 1 Johdanto: moninaisuus näkyväksi

Tämän artikkelin keskiössä on kysymys siitä, miten koulun ja opetustilanteen yksikielisen institutionaalisen tilan normeja pedagogisin valinnoin muokataan sellaisiksi, että oppilaiden ja yhteisön monet kielet olisivat luonteva osa oppimista. Kysymystä tarkastellaan Itä-Helsingin uudet Suomen kielet -toimintatutkimushankkeessa kerätyn aineiston valossa.

On yhä harvinaisempaa, että suomalaisen koululuokan kaikkien oppilaiden ainoa, vahvin tai yksiselitteinen ensi- tai äidinkieli olisi koulun opetuskieli. Vuoden 2020 lopussa muun kuin suomen-, ruotsin- tai saamenkielisiä oli Suomen väestöstä 7,8 prosenttia (Tilastokeskus 2021). Tilasto ei kerro yksilöiden monikielisyydestä, sillä Suomessa äidinkielekseen voi ilmoittaa vain yhden kielen. Näistä reilusta neljästä sadasta tuhannesta ”vieraskielisestä”<sup>1</sup> moni taitaa myös suomea. ”Vieraskielisiksi” tilastoitujen määrä kasvaa nopeasti: ennusteen mukaan vuonna 2030 joka neljäs helsinkiläinen puhuu äidinkielenään muuta(kin) kuin suomea, ruotsia tai saamea (Tilastokeskus 2019). Muutakin kuin suomea, ruotsia tai saamea jo lapsena puhuvien alaikäisten määrä kasvaa nopeammin kuin kantaväestön. Tämä tarkoittaa sitä, että kouluissa kasvaa niiden oppilaiden osuus, jotka puhuvat kotona muutakin kuin koulun opetuskieltä. Jo nyt esimerkiksi Itä- ja Koillis-Helsingissä on kouluja, joissa tällaisia oppilaita on yli puolet.

Väestön kielitaitojen moninaistuminen ei kuitenkaan kosketa vain muutamia kaupunkilähiöitä ja niiden kouluja. Myös sellaisten koulujen määrä lisääntyy, joissa vaikkapa 10–50 prosenttia tai vain muutama oppilas puhuu kotona muutakin kuin koulun opetuskieltä. Opetuksessa ei siis voi lähteä siitä, että kaikki oppilaat olisivat ennen kouluikänsä saavuttaneet suunnilleen samat taidot opetuskielessä tai sosiaalistuneet ensisijaisesti suomenkieliseen kulttuuriin (ks. myös Aalto & Kauppinen 2011).

Koska sosiaalinen todellisuus on moninainen, moninaisuuden tulisi koulussakin olla lähtökohta eikä poikkeus. Tämä on huomioitu myös opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014), joissa oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin määritellään perusoikeudeksi. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”erilaiset identiteetit, kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään” ja ”kulttuuritraditioihin tutustutaan, erilaisista ajattelu- ja toimintatavoista keskustellaan rakentavasti ja luodaan uusia tapoja toimia yhdessä”. Opetussuunnitelman perusteissa todetaan lisäksi näin: ”Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen. Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana ja kieliä arvostetaan. Kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuk-

1 Tilastokeskus viittaa termillä *vieraskielinen* muihin kuin suomen-, ruotsin- tai saamenkielisiin. Termi ei vastaa tämän tutkimuksen eetosta enkä käytä sitä muutoin.

sessä ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalisuudessa.” Näkemys monikielisydestä on uudenaikainen: monikielisyys ei tarkoita sitä, että olisi vauvasta saakka kasvanut useamman kielen puhujaksi, vaan globaalissa maailmassa monikielisyys kuuluu jokaisen elämään.

Opetussuunnitelman perusteissa monikielisyyttä ei vain tunnusteta, vaan se otetaan osaksi toimintaa: kulttuureihin tutustutaan, eri kielistä ja kulttuuritraditioista ja niiden merkityksestä keskustellaan, ja luodaan uusia tapoja toimia. Tätä linjausta tukee myös tutkimustieto: monikielisyys koulussa ja erityisesti myös oman muun kuin koulun opetuskielen tukeminen syventää oppimista, vahvistaa kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä rakentaa yhteisöllisyyttä (ks. esim. Cummins 2000; García 2009; García & Kleifgen 2018). Tulevaisuuden tärkeitä taitoja on osata toimia yhteisöissä, joiden jäsenillä on keskenään epäsymmetriset kielitaidot. Näitä taitoja on harjoiteltava niin kuin muitakin kieli-, viestintä- ja vuorovaikutustaitoja. Siksi kielitietoinen opetus ja monikielisuuden huomioiminen sen osana eivät koske vain kielellisesti hyvin moninaisia kouluja, vaan kaikkia (ks. Lilja ym. 2017).

Opetussuunnitelma ei kuitenkaan anna opettajille käytännön ohjeita siitä, miten monikielisuuden voi huomioida koulutyössä (ks. myös Kalliokoski ym. 2020). Koulu instituutiona ja luokkahuonetilanteet sen osana on vahvasti rakennettu yksikielisuuden normin varaan, eivätkä kielitietoisuuden opetuksen periaatteet tai limittäiskieleilyn pedagogiikan edut (ks. luku 3) ole saavuttaneet läheskään kaikkia kouluja ja opettajia. Alisaaren ym. (2019) opettajien kieli-ideologioihin keskittynyt kyselytutkimus paljastaa, että vaikka opettajien suhtautuminen monikielisyyteen on pääasiallisesti myönteistä, suurta osaa opettajista ohjaa yksikielisuuden normi. Yli kolmasosa vastanneista yli 800 opettajasta on sitä mieltä, että oman kielen käyttö pitäisi aina kieltää oppitunneilla. Lähes neljäsosa kyselyyn vastanneista on eri mieltä tai vahvasti eri mieltä väitteestä, että on epäeettistä kieltää oppilasta käyttämästä omaa kieltä luokassa. Yli 40 prosenttia opettajista on eri mieltä siitä, että oppilaan pitäisi antaa kirjoittaa omalla kielellään. Kyselyn vastaukset osoittavat myös, että monilla opettajilla ei ole riittävästi tietoa kielen ja identiteetin yhteyksistä tai oman kielen roolista oppimisessa (joissakin väittämissä en osaa sanoa -vaihtoehdon on valinnut yli 20 prosenttia vastaajista). Käytänteiden näkyväksi tekemistä, kehittämistä ja koulutusta siis tarvitaan, sillä opettajat ovat avainasemassa kielitietoisuuden opetuksen juurruttamisessa (ks. Cummins & Miramontes 2005: 3–102).

Jotta kielellisestä moninaisuudesta tulisi luonnollinen osa jokapäiväistä oppimista ja opetusta, tarvitaan ainakin koulutusta ja pedagogisten käytänteiden kehittämistä sekä keskustelua ideologioista ja asenteista kielivalintojen taustalla. Nämä tarpeet motivoivat Itä-Helsingin uudet Suomen kielet -toimintatutkimushankkeeseen, jonka toteuttivat kielentutkijat, toimittaja ja yhteisötaiteilijat tiiviissä yhteistyössä helsinkiläisen Merilahden koulun oppilaiden ja opettajien kanssa vuosina 2016–2019 (ks. Lehtonen & Rätty 2018; Lehtonen 2019; Lehtonen ym. 2020; Kalliokoski ym. 2020). Hankkeen yleisinä tavoitteina oli tehdä näkyväksi kouluyh-



teisön kielellistä moninaisuutta, edistää kielitietoutta ja -tietoisuutta sekä kehittää limittäiskieleilyn pedagogisia käytänteitä.

Tämä artikkeli perustuu Itä-Helsingin uudet Suomen kielet -hankkeessa kerättyjen aineistojen (ks. luku 2) analyysiin. Artikkelissa tarkastellaan:

1. miten oppilaat asettuvat kielellisen asiantuntijan rooliin hankkeen työpajoissa
2. miten hankkeen työpajoihin osallistuneet opettajat kokevat ajattelunsa, luokan vuorovaikutuksen tai oppilaiden toiminnan muuttuneen hankkeen myötä.

Ensimmäistä kysymystä käsittelemme yhden työpajan tapausesimerkin analyysillä, toista opettajien haastattelujen valossa.

Luvussa 2 kuvaan hankkeen työmuodot, ja metodit sekä artikkelin aineiston. Luvussa 3 määrittelen keskeiset teoreettiset käsitteet: kielellisen asiantuntijuuden, kielitietoisuuden opetuksen ja limittäiskieleilyn pedagogiikan. Lisäksi avaamini koko hankkeen taustalla vaikuttanutta repertuaaripohjaista käsitystä kielitaidosta. Luvut 4 ja 5 koostuvat aineiston analyysistä. Luvussa 6 kokoan limittäiskieleilyn tilaa luovia käytänteitä ja pohdin hankkeen vaikuttavuutta.

## 2 Aineisto ja metodit

Itä-Helsingin uudet Suomen kielet -hankkeessa keskeisimpänä toimintamuotona olivat monikielisyttä näkyväksi tekevät yhteisötaidetyöpajat, joita järjestettiin kolmen vuoden aikana yhteensä yli 40 useille opetusryhmille ja luokka-asteille. Useimmista kerättiin video- ja/tai audioaineistoa. Työpajoissa tehtiin hankkeen toimijoiden (tutkijoiden, yhteisötaiteilijan ja toimittajan) sekä opettajien ja oppilaiden yhteistyönä esimerkiksi kyrillisiä aakkostauluja, arabian aakkosia ja luotiin kielten supersankareita sarjakuvina ja seinämaalauksina (ks. Lehtonen ym. 2020). Työpajoissa keskityttiin kieliin, joiden puhujia opetusryhmissä oli. Koko hankkeen ja tämänkin artikkelin asetelmassa on tärkeää painottaa, että työpajat toteutettiin opetussuunnitelman puitteissa osana tavallisia oppitunteja luokkahuoneissa. Lisäksi aineistoon kertyi kymmeniä oppilaiden ja opettajien haastatteluja hankkeen eri vaiheista.

Hankkeen tavoitteet eivät olleet vain tutkimuksellisia ja tieteelliseen julkaisemiseen tähtäviä, vaan myös taiteellisia, journalistisia, yhteiskunnallisia, ammatillisia ja pedagogisia sekä ennen kaikkea yhteisöllisiä ja tieteen popularisointiin liittyviä. Hankkeessa toimineet tutkijat, yhteisötaiteilijat ja toimittaja ovat työpajojen ja haastatteluaineiston keräämisen lisäksi esimerkiksi pitäneet useita koulutuksia sekä tuottaneet yleistajuista verkkomateriaalia. Tutkijoiden, niin kuin muidenkin osallistujien, ymmärrys aiheesta karttui lukemattomissa kohtaamisissa ja keskusteluissa kolmen vuoden aikana, eikä hankkeessa kerätty tai tuotettu mitään aineistoa vain tiettyä tut-

kimusartikkeliä tai -ongelmaa silmällä pitäen. Siksi fokuksen ja aineiston rajaaminen esimerkiksi tätä artikkeliä varten on jonkin verran keinotekoista.

Luvun 4 vuorovaikutusanalyysissä keskityn yhden ryhmän työskentelyyn kyrillisten aakkostaulujen työpajassa. Vuorovaikutusesimerkit on litteroitu (ks. liite) videotallenteelta, jossa tarkastelun kohteena oleva ryhmä on videokameran edessä ja keskiössä. Läsä tilanteessa ovat koko noin neljän hengen ryhmissä työskentelevä luokka, luokan opettaja sekä työpajaa pitävät hankkeen toimijat. Opettaja ja hankkeen toimijat liikkuvat luokassa vapaasti ryhmästä toiseen. Videoaineisto on rikasta, ja on tutkijan valintaa, mikä siitä päätyy tarkastelun kohteeksi. Tilanne on aineistossa sekä ainutlaatuinen että toistuva: osallistuvan havainnoinnin perusteella tiedän, että kaikissa työpajoissa oppilaat auttoivat luokkatovereitaan ja jakoivat tietoaan omasta kielestään. Jos tarkastelun kohteeksi otettaisiin jokin toinen vastaava tilanne, siitä olisi mahdollista tehdä sekä samansuuntaisia että mahdollisesti juuri kyseiselle tilanteelle ainutlaatuisia havaintoja. Luvun 4 vuorovaikutuskatkelmia voi siis pitää tapausesimerkkeinä siitä, miten oppilaat ottivat asiantuntijan roolin.

Opettajien haastatteluista olen valinnut tarkastelun kohteeksi erityisesti kahden sellaisen opettajan haastattelut, joiden luokkien kanssa teimme yhteistyötä intensiivisesti ja pidempään kuin vain muutaman oppitunnin verran. Tarkastelen luvussa 5 haastattelujen valossa erityisesti sitä, miten työpajat ovat vaikuttaneet opettajan työhön tai luokan vuorovaikutukseen. Vaikka laadullisen tarkastelun kohteena on kaksi opettajaa ja kaksi luokkaa, minulla on muun aineiston ja hankkeen pohjalta käsitys siitä, millainen pajojen vastaanotto yleisesti oli.

Aineiston käsittely tässä artikkelissa on laadullista. Videoaineistoa analysoidaan on vuorovaikutussosiolingtivistisin menetelmin (ks. Lehtonen 2015: 31–35; Rampton 2006). Vuorovaikutussosiolingtivistikassa tarkastellaan usein sitä, miten osallistujat asemoivat itsensä kielen keinoin osaksi meneillään olevaa vuorovaikutustilannetta ja suhteessa muihin osallistujiin tai esimerkiksi tilanteessa relevantteihin voimasuhteisiin (Lehtonen 2015: 56–57). Tarkastelemalla jaksoja, joissa kieli itessään nousee huomion, toiminnan tai metakielellisen kommentoinnin kohteeksi, voidaan valottaa kieli-ideologioita ja kielikäsitteitä (Lehtonen 2015: 35–46).

Tutkimustani voi luonnehtia lingvistiseksi etnografiaksi ja toimintatutkimukseksi. Etnografian piirteitä ovat esimerkiksi pitkä oleskelu kentällä ja pyrkimys ymmärtää osallistujien vuorovaikutusta heidän omista lähtökohdistaan sosiaaliseen kontekstiin tutustuen, sekä monenlaiset kumuloituvat aineistonkeruun tavat, kuten havainnointi, haastattelut, ääni- ja videotallenteet, valokuvat ja muistiinpanot. Lingvistinen etnografia (ks. esim. Lehtonen & Pöyhönen 2020; Rampton ym. 2015) on tutkimussuuntaus, joka tutkii usein kieli-ideologioiden materialisoitumista vuorovaikutuksessa, erityisesti konteksteissa, joihin liittyy epäsymmetrisiä valta-asetelmia. Lingvistinen etnografia on tässä tutkimuksessa keskeinen viitekehys, sillä kyse on nimenomaan kielten keskinäisestä valta-asetelmästä, eri kieliin liittyvistä arvotuksista sekä kielten käyttöön ja niiden rajojen ylittämiseen liittyvistä sosiaalisista nor-

meista koulun ja luokkahuoneen institutionaalisessa kontekstissa. Rehtorien, opettajien ja muiden auktoriteettien valinnoilla on suuri vaikutus siihen, miten koulun monikielisyys näkyy ja otetaan huomioon koulun tiloissa. Kuten Alisaaren ym. (2019) tutkimuksestakin ilmenee, ei ole tavatonta, että muiden kuin opetuskielen käyttöä rajoitetaan koulussa tai ettei limittäiskieleilyn käytänteitä tai niiden etuja tunneta riittävästi.<sup>2</sup> Opettajat voivat myös kokea riittämättömyyttä keinoissaan toteuttaa monikielisyyttä, vaikka suhtautuisivatkin siihen myönteisesti (Suuriniemi ym. tässä teoksessa).

Toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu, että tutkijat eivät ole vain havainnoijia ja tilanteiden analysoijia ja kuvaajia, vaan toimivat yhdessä muiden osallistujien kanssa yhteisesti sovittujen päämäärien saavuttamiseksi. Siksi Itä-Helsingin uudet Suomen kielet -hanke toteutettiin yhdessä opettajien ja oppilaiden kanssa. Tarkoituksena on luoda uusia toimintatapoja ja mahdollisesti muuttaa yhteisön toimintakulttuuria pitkälläkin aikavälillä. (Ks. McNiff 2013.) Yhdessä luodut toimintatavat siis jäävät yhteisöön vielä senkin jälkeen, kun tutkimus loppuu. Toimintatutkimuksen keinoin on mahdollista yhdistää opetussuunnitelman perusteiden abstraktit askelmerkit, ammattitaitoisten opettajien omiin tarpeisiinsa kehittämät kielitietoiset käytänteet ja tutkijoiden teorit monikielisyyden merkityksestä identiteetille ja oppimiselle ja tehdä teoriasta käytäntöä (vrt. esim. Winkler 2007; Coles-Ritchie & Lugo 2008; French & Armitage 2020; Nugent 2020).

### 3 Keskeisiä käsitteitä

#### 3.1 Repertuaari ja asiantuntijuus

Itä-Helsingin uudet Suomen kielet -hankkeen työpajoissa asiantuntijan rooli muotoutui keskeiseksi pedagogiseksi työkaluksi. Annoimme työpajan keskiössä olevan kielen taitajille erityisaseman: kerroimme, että he saavat toimia asiantuntijoina. Tässä artikkelissa luvun 4 analyysi valottaa tilannetta, jossa oppilas asettuu tähän rooliin. Asiantuntijuudessa ei ole kyse vain koululaisiin vetoavasta kielikuvasta, vaan taustalla on Ramptonin (1995) käsitteistys, jossa abstraktin natiivipuhujan käsitteen sijaan kielten taitoa ja tietoa niistä kuvataan *asiantuntijuutena (expertise)*. Asiantuntijuus on osittaista: kukaan ei hallitse kaikkia yhteen kieleen liitettyjä resursseja. Toisin kuin

---

2 Olen muun muassa koulutuksiin osallistuneilta opettajilta vielä aivan viime aikoinakin kuullut myös kouluista, joissa muiden kuin suomen kielen käyttö on pyritty kieltämään myös välitunneilla. Tällöin kyse on hyvin vahvasta yksikielisyyden ideologiasta ja normista institutionaalisessa tilassa. Mielestäni on selvää, ettei tällainen käytäntö ole opetussuunnitelman perusteiden eikä yksilön kielellisten oikeuksien mukainen eikä perusteltu.

*natiivipuhujan* käsite, asiantuntijuus korostaa lisäksi sitä, että asiantuntijuutta voi kartuttaa myöhemminkin elämässä, ja se tunnustaa, että pienikin asiantuntijuus on jo kielitaitoa, jota voi hyödyntää. Kielen voi ottaa käyttöön, vaikkei sitä ei osaisi ”koonaan” tai ”täydellisesti”.

Edellä kuvattu kielinäkemyksistö istuu repertuaaripohjaiseen käsitykseen kielitaidosta (Blommaert & Backus 2012; Busch 2015; Dufva 2020). Repertuaarin käsite kuvaa kielitaidon kokoelmana erilähtöisiä aineksia, joita puhuja on elämänsä aikana kerännyt ja omaksunut. Erilähtöinen tarkoittaa, että repertuaarin ainekset assosioituvat eri *rekistereihin* (Agha 2007; Lehtonen 2015: 46–50). Rekisterit ovat toiminnan malleja, joihin liitetään kielellisiä ja muita semioottisia resursseja. *Resursseilla* tarkoitetaan tässä kielenpiirteitä tai muita vuorovaikutuksen keinoja, joilla on mahdollista luoda merkitystä ja osallistua meneillään olevaan toimintaan ja ilmaista asennoitumista siihen (Lehtonen 2015: 38; Lehtonen & Pöyhönen 2020; ks. myös Dufva 2020).

Keskeistä repertuaaripohjaiselle kielitaitokäsitykselle on, että kenenkään kielitaito ei koostu kokonaisista ja keskenään täysin samanlaisista rekistereistä, vaan olemme oppineet käyttämään sopiviin rekistereihin assosioituvia resursseja niissä tilanteissa, joissa olemme niitä tarvinneet (Lehtonen 2015: 301–302; Dufva 2020). Rekistereitä ovat vakiintuneet kielet, esim. suomi, venäjä, somali, mutta myös vaikkapa hip hop -tyyli tai opetuspuhe (ks. myös Madsen ym. 2015). Koulun ja luokkien institutionaalisen tilan kannalta tämä tarkoittaa, että suomen kieleen ja suomalaisen koulun opetuspuheen rekistereihin liitetyt resurssit ovat vanhastaan olleet käytössä, ja osa oppilaiden repertuaareista on jäänyt katveeseen tai jopa näkymättömiin. Hankkeen yhtenä tavoitteena on tehdä näkyväksi oppilaiden repertuaarien moninaisuutta. Tämä edellyttää kuitenkin muutosta siinä, mitkä resurssit koetaan koulun institutionaalisiin tiloihin ja toimintoihin kuuluviksi: Aghan (2007) termein kyse on eri (kielten) resurssien rekisteriytymisestä luokkahuoneen rekistereihin.

### 3.2 Kielitietoinen koulu ja limittäiskieleilyn pedagogiikka

Sekä kielitietoisien opetuksen että limittäiskieleilyn pedagogiikan keskeiset periaatteet tiivistyvät mielestäni lausahdukseen ”Kaikki kielet ovat oppimisen kieliä” (Commins 2019). Kielitietoisessa opetuksessa huomioidaan, että kieli on olennainen osa kaikkea oppimista: kun opimme sisältöjä, opimme aina myös kieltä, jolla niistä puhutaan (ks. myös Aalto & Kauppinen 2011). Näin kaikki opettajat ovat oman alansa kielen opettajia, mikä on nostettu kielitietoisien koulun tunnuslauseeksi (vrt. García & Sylvan 2011).

Kielitietoinen opettaja tietää, että oppimisen ei tarvitse tapahtua vain koulun opetuskielillä. Jos oppilas osaa vaikkapa arabiaa, kiinaa tai venäjää, hän voi oikein hyvin hakea tietoa tai keskustella opiskeltavasta asiasta näillä kielillä. Oppilaiden repertuaarien epäsymmetrisyyden huomioiminen ja oman kielen käyttö koulutyössä

syventävät oppimista, vaikuttavat oppilaan minäkuvaan ja kohottavat motivaatiota (Cummins 2000, 2018; García & Sylvan 2011; García & Kleifgen 2018; Prediger & Wessel 2013). Opettaja ei välttämättä tällöin aina ymmärrä, mitä oppilas sanoo, lukee tai kirjoittaa, ja hänen on tältä osin luovuttava kontrollista ja luotettava oppilaan asiantuntijuuteen omassa kielessään.

Siinä missä kielitietoinen opetus korostaa kielen merkitystä kaikessa oppimisessa, limittäiskieleilyn pedagogiikka on keskittynyt erityisesti monikielisiin oppimisympäristöihin, ja siinä eri kielet tietoisesti valjastetaan palvelemaan oppimista (*translanguaging pedagogy*, García & Li 2014; Svensson & Torpsten 2017; García ym. 2017). Limittäiskieleily-termin perusosana on *kieleily* (engl. *languaging*, ks. lisää Lehtonen 2015: 52–54; Madsen ym. 2015; vrt. Li 2018: 17–19). Kieleilyn käsite korostaa kieltä toimintana sen sijaan, että kieltä tarkasteltaisiin ”oliona” tai staattisena järjestelmänä. Translanguaging on kuitenkin osittain kieleilyn teoriasta erillään kehittynyt teoreettinen suuntaus (ks. Lewis ym. 2012; vrt. Li 2018), jota hyödynnän lähinnä pedagogisena työkaluna. Olen aiemmin suomentanut *languaging*-termin *kieleilyksi* ja käytän *translanguaging pedagogy* -sanaliitosta nyt johdonmukaisesti käännöstä *limittäiskieleilyn pedagogiikka*.

Limittäiskieleilyn pedagogiikka juontaa juurensa Walesiin, jossa koulukieli on englanti ja vähemmistökieli kymri ja suuri osa oppilaista puhuu kotona vähemmistökieltä (Lewis ym. 2012). Limittäiskieleilyn pedagogiikassa trans-etuliite kuvaa toisaalta sitä, että sisältöjä opitaan yli kielirajojen ja kielten välillä, ikään kuin kielirajojen tuolla puolen (Lewis ym. 2012.; García & Li 2014; Li 2018). Toisaalta trans-etuliite kuvaa limittäiskieleilyn pedagogiikan muutosvoimaa: sen avulla on mahdollista neuvotella niistä sosiaalisista normeista, jotka ohjaavat kielenkäyttöämme (García 2009; García & Kleifgen 2018; Creese & Blackledge 2015; Li 2018).

Suomalaistakin koulua on ohjannut yksikielisyysnormi (ks. Jørgensen 2008; Alisaari ym. 2019): esimerkiksi arabia tai somali eivät juuri ole kuuluneet suomalaisen koululuokkaan (Tarnanen ym. 2017; vrt. Møller 2015, 2019; Lehtonen & Møller tekeillä). Opettajan on pedagogisin keinoin vähitellen muokattava luokan vuorovaiikutusta niin, että muut kuin opetuskieli limittyvät toimintaan ja oppimiseen luontevasti. Li (2018: 23–24) on käyttänyt käsitettä *limittäiskieleilyn tila* (*translanguaging space*), jossa on mahdollista työstää sosiaalisia normeja niin, että aiemmin eri yhteyksiin kuuluneet resurssit ja rekisterit kohtaavat limittäiskieleilyn tilan käytänteissä. Kun opetustilanteessa vallitsee limittäiskieleilyn tila, oppimisessa voidaan ylittää kielten sosiaaliset rajat ja rajoitukset.

## 4 Oppilaan kielellinen asiantuntijuus osana työskentelyä

Tässä osiossa erittelen kolmen vuorovaikutuskatkelman avulla (1–3), miten työpajoissamme luotiin luokkiin limittäiskieleilyn tilaa, jossa oppilaat saattoivat hyödyntää omaa kielellistä asiantuntijuuttaan. Katkelmat ovat samalta oppitunnilta kyrillisten aakkosten työpajasta, ja oppilas (Adam<sup>3</sup>) asemoituu asiantuntijaksi suhteessa oppilaisiin, tutkijoihin ja opettajaan. Niin kuin toimintatutkimuksessa yleensä, myös meidän hankkeessamme keskeistä oli opettajan, tutkijan ja oppilaan roolien hetkitäinen sekoittuminen: kun näkee itsensä tai muut tavallisuudesta poikkeavassa roolissa, todellisuudesta saa rikkaamman kuvan.

Kun aloimme työstää kyrillisiä tai arabian aakkosia uuden luokan kanssa, tavallisesti aluksi näytimme aakkosten kuvan luokalle ja kysyimme, kuka tunnistaa aakkokset ja osaako joku jotakin sellaista kieltä, jota kirjoitetaan näillä aakkosilla. Näin esimerkiksi arabian- ja venäjänkieliset oppilaat saivat itse määritellä suhteensa kieleen. Aina joku ilmoittautui. Voi ajatella, että operationalisoimme sosiolingvistisen kielellisen asiantuntijuuden käsitteen pedagogiseksi työkaluksi. Ketään ei pakotettu tähän rooliin, mutta oppilaat asettautuivat siihen mielellään. Useimmissa työpajoissa panin merkille, että muut oppilaat myös alkoivat nopeasti kohdella heitä oman kielensä asiantuntijoina ja kysyivät siihen liittyvissä kysymyksissä apua ensisijaisesti asiantuntijaoppilailta opettajan tai tutkijoiden sijaan.

Esimerkissä 1 Adam auttaa Zhugria kirjoittamaan venäjänkielisen sanan *шина* 'autonrengas' aakkostauluunsa.

(1)<sup>4</sup> *Kyrillisten aakkosten työpaja*

Zhugri = Zh; Adam = A; HL = Heini Lehtonen; RR = Reetta Rätty (hankkeen toimittajajäsen)

- 01 Zh kirjojaks mä sen (nimen) tähä.  
 02 A ai- ((nousee))  
 03 Zh tähä.  
 04 A anna. ((ottaa kynän Zhugrilta,  
 05 kirjoittaa suttupaperille sanan))  
 06 ((Zh ottaa kynän ja alkaa kirjoittaa  
 07 aakkoskuvaan))  
 08 A kirjota toi š. ((Ш))

3 Aineistossa esiintyvien oppilaiden nimet on muutettu ja opettajaan viitataan vain "opena".

4 Käsittelemme esimerkkejä 1–3 myös tekeillä olevassa artikkelissani *Linguistic expertise and (trans)linguaging space in a school class. Examples from a sociolinguistic action research project*.

**79** KIELITAITOJEN KIRJO KÄYTTÖÖN,  
LIMITTÄISKIELEILYÄ LUOKKAAN

- 09 ((Zh kirjoittaa))  
10 A sitte kirjota i, sillee et< ä< ä<  
11 än.  
12 ((i näyttää N:ltä väärinpäin))  
13 ((Zh kirjoittaa))  
14 A sitte? toi hoo? (niiku suamen hoo.)  
15 ((Zh kirjoittaa))  
16 A sitte a.  
17 RR tosi hyvä.

Adam ottaa aktiivisesti asiantuntijan roolin: hän reagoi Zhugrin kysymykseen (rivit 01–02), nousee ylös ja menee hänen luokseen. Voi sanoa, että Adam toimii opettajana ja tekee jopa pedagogisia valintoja: sen sijaan, että hän esimerkiksi itse kirjoittaisi sanan kuvaan, hänen tavoitteenaan on tukea Zhugria tehtävässä niin, että Zhugri tekee sen itse. Hän kirjoittaa sanan malliksi paperilapulle (rivit 04 – 05) ja auttaa Zhugria vertaamalla kirjaimia latalaisiin aakkosiin, jotka he molemmat tuntevat (rivit 10 – 12, 14). Tässä Adam osoittaa kielellistä tietoisuutta ottamalla käyttöön kielirajat ylittävän limittäiskielisen kompetenssin: hän pystyy asettumaan Zhugrin asemaan ja ottamaan huomioon sen, mikä on heille yhteistä tietoa, mutta samaan aikaan jakamaan omaa asiantuntijuuttaan. Näin toteutuu yksi hankkeen ja työpajojen keskeisistä tavoitteista, ja hankkeen toimittajajäsen (RR) antaakin Adamille positiivista palautetta (rivi 17).

Seuraava katkelmat osoittavat, että Adam ei asemoidu asiantuntijaksi pelkästään suhteessa vertaisiinsa vaan myös hankkeen tutkijoihin ja toimittajajäseneneen (2) sekä opettajaan (3). Esimerkissä 2 Adam neuvoo toimittajaa (RR) шина -sanana ääntämisessä. Aloitteen tekee toimittaja: hän asettaa itsensä oppijan ja oppilaan asemaan ja asemoi Adamin asiantuntijaksi kysymällä, miten sana äännetään (rivi 20). Kun RR ääntää sanan (rivi 23), Adam ei olekaan tyytyväinen vaan kiinnittää huomiota sanan ensitavun vokaalin laatuun. Ääntämiseen keskitytään niin kauan, että RR ymmärtää, mitä hänen olisi korjattava (rivit 34–39).

*(2) Kyrillisten aakkosten työpaja*

Zhugri = Zh; Adam = A; HL = Heini Lehtonen; RR = Reetta Rätty (hankkeen toimittajajäsen)

- 20 RR ja mites se sanotaa,  
21 A šinə. ((шина))  
22 Zh šina.  
23 RR /šina.  
24 A oi/keesti ee k< tää on< ei sanota< että  
25 tääl\_on toi i no oikeestaan on i  
26 ((RR katsoo HL:ta))

- 27 RR sano vielä että miten se<  
 28 A šinə  
 29 RR š[ina.  
 30 HL [šina. ((nyökkää ja kääntyy pois))  
 31 A no oikeesti (me) sanotaan sitä šinə,  
 32 (.)  
 33 (no oikeesti kirjoitetaan xxxx).  
 34 RR niin niin nii et se on semmone ʌ ((katsoo HL:ta)) vähä  
 35 toisellaine äänne.  
 36 (.)  
 37 RR tarkoitsä sitä.  
 38 A joo.  
 39 RR joo.

Katkelmassa 2 huomioni kiinnittyy ainakin kolmeen seikkaan. Ensinnäkin se osoittaa, että viidesluokkalainenkin pystyy kiinnittämään huomiota hyvin spesifiin kielenpiirteeseen, kuten vokaalin laatuun, ja vieläpä sanallistamaan huomionsa. Toiseksi Adam osoittaa kielitietoisuutta niin, että hän pystyy asettumaan venäjää taitamattoman suomenkielisen asemaan. Olemme juuri oppineet, että venäjän *и* ääntyy niin kuin suomen *i*, mutta tässä sanassa *i* ääntyykin takaisempänä (*і*). Adam osaa ajatella, että suomenkielinen RR korvaa takaisemman *i*-äänteen suomen */i:/*llä ja kiinnittää RR:n huomion juuri tähän seikkaan (24–25, 31, 33). Kolmanneksi Adam täyttää asiantuntijan roolin ja ottaa sen omakseen: hän ei tyydy siihen, että RR lausuu sanan jotenkuten, vaan ottaa tehtäväkseen korjata ääntämystä ja auttaa RR:ä ymmärtämään, missä hän tekee virheen. Näin lopulta käykin (rivit 34 – 39). Vaikka RR yrittää etsiä apua myös kielentutkijalta (HL) (rivi 34), tältä ei tule apua, vaan asiantuntijaksi asemoituu nimenomaan Adam.

Viimeisessä katkelmassa 3 Adam saa kiitosta asiantuntijuudestaan ja asiantuntijan roolin hyvästä hoidosta. Siinä hän lisäksi asemoituu asiantuntijaksi myös suhteessa opettajaan.

(3) *Kyrillisten aakkosten työpaja*

Zhugri = Zh; Adam = A; HL = Heini Lehtonen; RR = Reetta Rätty (hankkeen toimittajajäsen); OPE = luokan opettaja.

- 40 OPE (osaaksä sanoos sen.)  
 41 Zh (xxxx)  
 42 OPE mikä.  
 43 Zh šina.  
 44 ((Adam toistaa sanaa hiljaa.))  
 45 OPE hyvä. (.) šina.



## 81 KIELITAITOJEN KIRJO KÄYTTÖÖN, LIMITTÄISKIELEILYÄ LUOKKAAN

- 46 ((Adam nyökkäilee.))  
47 RR katos (se) ov vähä  
48 auttanut tässä.  
49 ((näyttää kädellä Adamia))  
50 OPE onneks Adam pystyy koko  
51 aika auttamaa.

Kun opettaja tulee katsomaan, mitä ryhmä on saanut aikaan, hän kysyy, osaako Zhugri ääntää kirjoittamansa sanan. Zhugri osoittaa oppineensa sen (rivit 40–43). Adam ei kuitenkaan kokonaan väisty asiantuntijan tai opettajan roolista: hän valvoo ja arvioi ääntämistä ja hyväksyy sen nyökkäilemällä (rivit 44, 46).

Onkin kiinnostavaa tarkastella sitä, miten opettaja asemoi itsensä tietämättömäksi osallistujaksi (*knowing participant vs. unknowing participant*, Goodwin 1979) ja oppijaksi luopumatta täysin opettajan auktoriteetista. Opettajan kysymys *osaak-sä sanoo sen* ei ole siinä mielessä täysin tyypillinen opettajan luokkahuonekysymys, että opettaja ei tiedä vastausta eikä hän itse osaa lukea sanaa. Rivin 45 vastaus on kaksiosainen: alkuosa *hyvä* on tyypillinen opettajan evaluoiva vuoro, joka on osa luokkahuoneen klassista IRE-sekvenssiä (initiation – response – evaluation; ks. Tainio 2007). Evaluaatio *hyvä* koskee Zhugrin toimintaa (41, 43), johon opettajan initiaatio (rivit 40, 42) kutsui. Sen sijaan vuoron toinen osa, jossa opettaja toistaa itselleen vieraan sanan, kääntääkin roolit päinvastoin: Zhugri on tietävä osallistuja (Goodwin 1979), joka jakaa tietonsa opettajalle. Evaluaation opettajan ääntämiselle esittää Adam nyökkäilemällä (rivi 46). Venäjänkielisestä sanasta on ainakin hetkellisesti tullut paitsi Adamin, myös Zhugrin ja muiden osallistujien yhteistä omaisuutta. Adam saa sekä opettajalta että hankkeen edustajalta positiivista palautetta asiantuntijana toimimisestaan (rivit 47–51), mikä osoittaa, että hänen toimintansa on ollut oppitunnin yhteisen agendan mukaista.

Näiden katkelmien valossa näyttää siltä, että työpajoissa on onnistuttu sekä hankkeen että opetussuunnitelman tavoitteissa: Roolien ravistelun myötä sekä oma että muiden asiantuntemus ja kielelliset taidot on tunnustettu. Kielitietoisuutta ja -tietoa on käytetty ja kasvatettu, ja monikielisydestä on tullut jaettua ja tila on avattu limittäiskieleilylle.

## 5 Opettaja limittäiskieleilyn tilan luoja

Yhteistyökoulussamme oli jo ennen hankkeemme alkua luotu kielitietoisia käytänteitä ja tehty monikielisyttä näkyväksi. Koulussa esimerkiksi toimi kielitietoisuuteen keskittyvä työryhmä, ja oppilaiden kanssa oli tehty monikielinen satukirja, johon oli koottu tarinoita oppilaiden omilla kielillä sekä suomeksi. Koulu on ollut monikielinen ja -kulttuurinen jo kymmeniä vuosia, ja opettajat ovat opetustyössään luoneet

monikielisyyttä hyödyntäviä käytänteitä. Toimintatutkimushankkeessamme yksi keskeisistä tutkijan rooleista olikin sanoittaa ja käsitteellistää opettajien hiljaista tietoa ja tehdä käytänteitä näkyväksi. Joskus opettajat keskustelujen seurauksena huomasivat tullessaan tietoisemmiksi monikielisten opetusryhmien opettamiseen liittyvästä ammattitaidostaan ja käytänteistään. He esimerkiksi kuvaavat haastattelussa, että oppilaat hakevat tietoa tai keskustelevat omista asioista omilla kielillään (ks. myös Kalliokoski ym. 2020). Kuten Alisaaren ym. (2019) tutkimuksesta ilmenee, tällaisetkaan käytänteet eivät kaikissa kouluissa kaikille opettajille ole tuttuja (vrt. Tarnanen ym 2017).

Hiljaisesta tiedosta ja aiemmista monikielistä käytänteistä huolimatta hankkeen työpajoihin osallistuminen muutti opettajien ajattelua ja vaikutti pedagogisiin käytänteisiin ja luokkien toimintaan. OPE1 kuvaa haastatteluesimerkissä 4 sitä, miten hankkeeseen osallistuminen on muuttanut hänen toimintaansa opettajana ja millaisia vaikutuksia sillä on ollut luokan työskentelyyn.

*(4) Viidennen luokan opettajan (OPE1) haastattelu*

Haastattelijana HL. Lihavoinnit HL.

OPE1 - - mutta ja ja mä oon enemmän ollu kans sitä (.) se on johtunu mun tietämättömyydestä että että et nyt sitä suomea suomea suomea? (.) mut nyt **ku te ootte tuonu esiin näit kansainvälisii tutkimuksii ja muita että .hhh omaa äidinkieltä voi enemmänki hyödyntää kuitenkin (.) et se päinvastoin tukee sitä (.) \*mt niin tää tieto .hhh on tehny sen että mä nyt (.) nyt niinku käytän sitä myös oppitunneilla paljon enemmän ja (.) se on ollu ehdottomasti (.) niinku mielettömän hyödyllistä .hh et he ovat motivoituneempia ja nimenomaan valmistavan luokan oppilaiden (.) .h öö (.) integraatios mä jopa kutsun inklusioksi koska se on joka aa[must kel]lo kymmenestä**

HL [mm# ]

OPE1 eteenpäin et nyt ku on isommat oppilaat pitkää päivää niin .hh niin heidän niinku se motivaatio on olla täällä #tunneilla# .h ja: ja: lisäksi et miten oppilaat niinku uuden opetussuunnitelman mukaan muutenkin **opiskelevat enemmän yhdessä auttavat toisiaan ja nyt kun pystyy käyttää sitä omaa kieltä (.) .hh joka on rikkaus tässä lu- luokassa koska tässä on monta kieltä (.) ja he pystyvät tosiaan** auttamaan toisiaan (.) .h kun tulee valmistavan luoka oppilaita tähän? \*mt että #mm# .h et tää on ollu niinku (.) mh mielettömän hyvä ja m- mä niinku jopa ajattelen niitä että #ee# **niin paljon mä oon saanu tästä et siihen vanhaan mä en**

83 KIELITAITOJEN KIRJO KÄYTTÖÖN,  
LIMITTÄISKIELEILYÄ LUOKKAAN

palaa .mt et mä tuun (.) sillon ku mulla on monikielisiä  
oppilaita niin kyllä käyttämään tätä (.) niinku opetuksessa  
ihan niinkun (.) siitä (.) on tullu tavallaan nyt osa mun  
opetusta

OPE1 tuo esiin, että aiemmin hän oli epävarma siitä, miten omia kieliä kannattaa ottaa huomioon opetuksessa, koska tiedosti velvollisuutensa opettaa oppilaitaan toimimaan suomeksi. Kouluttaessani opettajia olen havainnut, että tällainen ”hyvää tarkoittava yksikielisyyden normi” ohjaa monia opettajia: opettajat vilpittömästi uskovat toimivansa oppilaiden hyväksi keskittymällä pelkästään suomen kielen käyttöön. OPE1 painottaa tutkimustiedon merkitystä. Tutkijoiden välittämä tieto oman kielen merkityksestä oppimisessa vakuutti opettajan siinä määrin, että hän uskalsi muuttaa toimintaansa. Muutos on siis saavutettu opettajan ja tutkijoiden yhteistyöllä.

OPE1 kuvaa kielitietoisten ja limittäiskieleilyn käytänteiden positiivisia vaikutuksia: hänen mielestään oppilaat ovat motivoituneempia, erityisesti ne, jotka ovat oppineet suomea vasta verrattain vähän aikaa. Opettaja on myös huomannut, että oppilaat auttavat enemmän toisiaan. OPE1:n luokka oli kaikista luokista eniten yhteistyössä hankkeen kanssa, ja vaikuttaa siltä, että oppilaat ovat tunnistaneeet omat ja toistensa kielelliset taidot ja ottaneet ne käyttöön osana oppimista ja luokan institutionaalista vuorovaikutusta. Hankkeeseen osallistuminen on ollut OPE1:n opettajuuden kannalta jopa mullistava: hän sanoo painokkaasti, ettei palaa vanhaan ja että kielitietoisista käytänteistä on tullut osa hänen opetustaan.

OPE2:n kolmannen luokan kanssa hankkeessa tehtiin seinämaalaus, joka koostui ”kielten haltioista” ja monikielisestä runosta, jonka laadinnassa lapset toimivat asiantuntijoina. Moni näki ensi kertaa omaa kieltään kirjoitettuna koulun tilassa, koulutyön puitteissa. OPE2 kuvaa hankkeeseen osallistumisen vaikutuksia esimerkiksi 5 (ks. myös Kalliokoski ym. 2020).

*(5) Kolmannen luokan opettajan (OPE2) haastattelu seinämaalausprojektin jälkeen*  
Haastattelijoina Reetta Rätty ja Heidi Niemelä.

OPE2 niin niin jotenkin sit se on painottunu semmoseen et joo että (.) he on ollu niinku englannin kielen taidosta tai ranskan kielen taidosta niin niist aika ylpee (0.5) ja sitte (.) no suomi on tietty ollu siitä ei oo ehkä hirveesti puhuttu kun se on jotenkin niinku (.) itsestäänselvyys tääl (.) äähm mut sitten **nyt ne on ollu (.) kyl tosi ylpeitä siitä ihan omast kielestään** mikä on tosi hienoo ja sit myös (.) **ne on alkanu enemmän käydä niil oman kielen tunneilla** (.) että n: et siitä mä oon puhunu tosi (.) paljon (.) vanhemmille et kuinka tärkeetä se olis just sen käsitteellisen ajattelun (.) ääh (.) takia (.) ja (.) mut sit jotenkin nää lapset ite ei oo siit n- iin innostunu mut nytte just esimerkiks (.) **arabiaan ni sinne meni sit ainakin kolme sen projektin jälkeen ne sit ilmottautu et he haluukin** (.) joo

(.) joo (.) et ihan (.) ehdottomasti oli semmonen voimauttava (.) projekti tai jotenkin et heil on jotain semmosta niinku ittellä ((naurahtaa)) mitä sitä taas niinku (.) n: tai todella joku semmonen v- voima

OPE2:n mukaan hanke oli voimauttava ja muutti oppilaiden suhtautumista omaan kieleensä (ks. myös Kalliokoski ym. 2020): OPE2 on havainnut ylpeyttä omasta kielestä, ja muutos suhtautumisessa näkyy konkreettisesti niin, että osa oppilaista on hankkeen jälkeen suhtautunut kiinnostuneemmin ja myönteisemmin oman kielen opetukseen. Oman kielen merkitys osana koulutyötä ja oppimista on siis kirkastunut. OPE2:n huomio siitä, että esimerkiksi ranskan tai englannin taidosta on oltu ylpeitä aiemminkin, paljastaa sen, miten eri tavalla eri kieliä ja niiden taitoa arvotetaan ja arvostetaan: englannin tai muiden suurten länsimaisten kielten taito ja opiskelu näyttäytyy tavoiteltavana, kun taas esimerkiksi arabian tai somalin kielen taito saattaa koulussa jäädä kokonaan piiloon. Englannin tai ranskan opiskelu tai käyttö kuuluu luontevasti kouluinstituution rekistereihin, arabian- tai somalinkielinen ”opineisuus” taas ei.

Seinämaalausprojektin alussa oli selvää, että lapset eivät olleet tottuneet jakamaan oman kielensä resursseja luokassa, vaan he ujustelivat ja tarvitsivat paljon rohkaisua – ja siitä huolimatta moni pitäytyi suomessa tai englannissa. Hankkeen lopuksi yksi lapsista tokaisi, että jos nyt pyytäisimme sanomaan oman kielen sanoja, he olisivat paljon rohkeampia. Mitä siis oli tapahtunut? Muutosta voi käsitteellistä ajatuksella tiettyyn tilaan liittyvistä käytänteistä ja niiden luomista normeista.

Aiemmin koulujen oppimisympäristöjen institutionaalisessa tilassa oli vallalla yksikielisyyden normi: suomen kieli oli luonnollistunut valinta opetustilanteiden ja luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Tätä luonnollisuutta kuvaavat haastatteluissa sekä OPE1 (*mä oon enemmän ollu kans sitä (.) se on johtunu mun tietämättömyydestä että että et nyt sitä suomea suomea suomea?*) että OPE2 (*no suomi on tietty ollu siitä ei oo ehkä hirveesti puhuttu kun se on jotenkin niinku (.) itsestäänselvyyys tääl*). Tämä ei tarkoita sitä, että opettajat olisivat suhtautuneet monikielisyyteen kielteisesti, eikä edes sitä, että omaa kieltä ei olisi lainkaan saanut luokkahuoneessa puhua. Kyse on siitä, että kaikki kielet eivät yhtä luontevasti kuulu tai ole kuuluneet suomalaisen kouluinstituution ja luokkatilan vuorovaikutuksen rekistereihin. Hankkeen toimintatavoille on keskeistä, että eri kielten asiantuntijuudesta tulee yhteisten tavoitteiden – seinämaalauksen, aakkostaulujen – onnistumisen tae, mikä tekee kielten asiantuntijuudesta osaamisen arvoista. Oppilaat huomaavat, että kielet näkyvät ja kuuluvat tilassa, johon aiemmin on kuulunut vain suomi. Luokkahuoneen ja koulun institutionaalinen tila muuttuu vähitellen yksikielisestä limittäiskieleilyn tilaksi.

Institutionaalinen tila ei muutu yksikielisestä limittäiskieliseksi itsestään, vaan opettajan on muutettava omaa toimintaansa. Koulun ja luokkahuoneen institutionaalinen limittäiskielinen tila luodaan pedagogisilla käytänteillä. Hankkeessa kehitetyt käytänteet eivät ole ainoa mahdollinen tie limittäiskieliseen tilaan, mutta ne

luovat ymmärrystä siitä, mitä muutos vaatii: oppimistehtäviä, joihin tarvitaan oppilaiden koko kielitaitoa ja jotka nostavat kielet näkyviin ja kuuluviin koulun ja luokkahuoneen tilaan koulukielen rinnalle.

## 6 Lopuksi: yksikielisyyden normista limittäiskieleilyntilaan

Olen tässä artikkelissa analysoinut Itä-Helsingin uudet Suomen kielet -hankkeen työpajojen vuorovaikutusta yhden tapausesimerkin valossa ja hankkeen vaikutuksia kahden opettajan haastattelun pohjalta. Analyysi tarjoaa ratkaisuja ja oivalluksia, jotka voivat auttaa ja kannustaa muokkaamaan opetusta kielitietoisempaan suuntaan ja luomaan opetustilanteisiin limittäiskieleilyn tilaa, jossa oppilaiden koko kielellinen repertuaari on käytössä.

Luokkahuoneen institutionaalinen vuorovaikutus, jota on ohjannut yksikielisyyden normi, muuntuu limittäiskieleilyn tilaksi vain, jos opettaja muuttaa omaa toimintaansa, sillä opettajan pedagogiset valinnat luovat raamit odotuksenmukaisille sosiaalisille normeille (ks. myös Kalliokoski ym. 2020). Analyysini ja hankkeen kokemusten perusteella kielitietoisia ja limittäiskieleilyyn kannustavia oppimistehtäviä tai pedagogisia käytänteitä voi luonnehtia seuraavasti:

- Oppilaat saavat itse määritellä asiantuntijuutensa ja suhteensa kieliin ja identiteetteihin: oppilaille tarjotaan mahdollisuus asettua asiantuntijan rooliin mutta kenenkään asiantuntijuutta tai kielellistä identiteettiä ei oleteta ilman omaa ilmoitusta.
- Kielitietoinen opetus ja limittäiskieleilyn pedagogiikka eivät ole poikkeuksia tai erityisjärjestelyitä vaan opetussuunnitelman mukaista opetusta, osa jatkuvaa kouluarkea ja osa normaaleja oppitunteja.
- Tehtävät on pedagogisesti suunniteltu niin, että niiden onnistunut suorittaminen edellyttää vuorovaikutusta ja yhteistyötä, jossa on hyötyä kaikenlaisesta kielellisestä ja muusta – myös luokkahuoneen ulkopuolella hankitusta – asiantuntijuudesta.
- Oppilaita kannustetaan kysymään apua toisiltaan, auttamaan toisiaan ja jakamaan asiantuntijuuttaan. Yhteistyöstä annetaan hyvää palautetta.
- Tehtävä kannustaa toimimaan niin, että oppilaiden koko kielitaito koetaan tasavertaiseksi ja yhtä arvokkaaksi osaamiseksi kuin opetuskielen taito.
- Eri kieliä käytetään rinnakkain ja limittäin: eri vaiheissa oppimista voi hankkia tietoa, keskustella ja kirjoittaa eri kielillä.
- Tehtävää tehtäessä ja sen lopputuloksessa näkyvät ja kuuluvat oppilaiden osaamat kielet tasavertaisena opetuskielen kanssa.

- Tehtävä kannustaa oppilaita tutustumaan niihin luokan kieliin, joita he eivät ennestään osaa. Kielellisiin havaintoihin ja oivalluksiin kannustetaan ja niistä annetaan rakentavaa ja arvostavaa palautetta.

Kielitietoisuuden ja limittäiskieleilyn pedagogiikan käytänteiden edut voi tiivistää näin:

- Oppilaat alkavat tunnistaa omat ja toistensa taitoja ja asiantuntijuutta ja arvostaa niitä.
- Luokkahuoneen vuorovaikutuksessa on turvallista ylittää kielten sosiaaliset rajat ja ottaa käyttöön koko kielellinen repertuaari.
- Oppilaat tulevat nähdyksi kokonaisina, mikä tukee monikielisen identiteetin muodostumista.
- Kaikkien kielitietoisuus kasvaa ja asiantuntijuudesta tulee yhteistä ja jaettua.
- Ilmapiiri paranee ja oppilaat auttavat toisiaan aiempaa enemmän.

Hankkeeseen osallistuminen ja kielitietoisien ja limittäiskieleilyn pedagogiikan syvämpi ymmärrys ja soveltaminen on muuttanut opettajien työtapoja. Esimerkiksi OPE1:n myöhemmässä työssä kielitietoisuus on yhä näkyvämmässä roolissa: Hän on osallistunut aktiivisesti kielitietoisien opetuksen edelleen kehittämiseen ja täydennuskoulutukseen sekä osallistujana että kouluttajana. Uusien luokkiensa kanssa hän on alusta alkaen soveltanut kielitietoisien ja limittäiskieleilyn pedagogiikan periaatteita ja kehittänyt itse uusia käytänteitä. Toimintatutkimuksen onkin tarkoitus vaikuttaa juuri näin: yksittäiset toimijat levittävät hyviä käytänteitä, ja pienistä puroista kasvaa joki.

## Kirjallisuus

- Aalto, E. & M. Kauppinen 2011. Tavoitteena monikielisyyttä tukeva äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 3, 6–21. <https://journal.fi/afinla/article/view/4453>.
- Agha, A. 2007. *Language and social relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alisaari, J., L. Heikkola, N. Commins & E. Acquah 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. – *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>.
- Blommaert, J. & A. Backus 2012. Superdiverse repertoires and the individual. – *Tilburg Papers in Culture Studies* 24. [https://www.researchgate.net/publication/292309492\\_Repertoires\\_Revisited\\_Knowing\\_Language\\_in\\_Superdiversity](https://www.researchgate.net/publication/292309492_Repertoires_Revisited_Knowing_Language_in_Superdiversity). 22.10.2020.
- Busch, B. 2015. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics* 33 (5), 503–523. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>.
- Creese A. & A. Blackledge 2015. Translanguaging and identity in educational settings. – *Annual Review of Applied Linguistics* 35, 20–35. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000233>.
- Commins, N. 2019. *Linguistically and culturally responsive pedagogy: Context, orientations and practices*. *Esitelmä DivEdin, KuKaS:in ja Itä-Helsingin uudet Suomen kielet -hankkeen loppuseminaarissa*. 5.11.2019. Helsinki.
- Commins, N. & O. B. Miramontes 2005. *Linguistic diversity and teaching*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Coles-Ritchie, M. & J. Lugo 2008. Implementing a Spanish for heritage speakers course in an English-only state: a collaborative critical teacher action research study. *Educational Action Research* 18 (2), 197–212. <https://doi.org/10.1080/09650791003741061>.
- Cummins, J. 2000. *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 2018. Urban Multilingualism and educational achievement: identifying and implementing evidence-based strategies for school improvement. Teoksessa P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens, K. Maryns, (toim.) *The multilingual edge of education*. London: Palgrave Macmillan, 67–89.
- Dufva, H. 2020. Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoaari ja sen multimodaalisuus. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological Turns in Applied Language Studies*. AFin-LAn vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 78, 17–32. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/89461>.
- French, M. & J. Armitage 2020. Eroding the monolingual monolith. *Australian Journal of Applied Linguistics* 3 (1), 91–114. DOI:10.29140/ajal.v3n1.302.
- García, O. 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Blackwell Publishing.
- García, O. & C.E. Sylvan 2011. Pedagogies and practices in multilingual classrooms: singularities in pluralities. *The Modern language journal* 95 (3), 385–400. DOI:10.1111/j.1540-4781.2011.01208.
- García, O. & J. A. Kleifgen 2018. *Educating emergent bilinguals: policies, programs, and practices for English learners*. New York, NY: Teachers College Press.
- García O. & Li Wei 2014. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.

- García O., S. I. Johnson & K. Seltzer 2017. *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- Goodwin, C. 1979. The interactive construction of a sentence in natural conversation. Teoksessa P. George (toim.) *Everyday language: Studies in ethnomethodology*. New York: Irvington publishers, 97–21.
- Jørgensen, J. N. 2008. Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism* 5 (8), 161–176. <https://doi.org/10.1080/14790710802387562>.
- Kalliokoski, J., H. Niemelä & R. Rätty 2020. Kohti monikielistä kouluarkea – miten opetuskieli ja yhteisön muut kielet elävät limittäin? Teoksessa K. Rapatti (toim.) *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2020. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 207–226.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>.
- Li Wei 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39 (1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>.
- Lilja, N. & E. Luukka & S. Latomaa 2017. *Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa*. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFiNLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä, 11–29. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/66742>.
- Nugent, K. L. 2020. Exploring the teaching of culture in the foreign language classroom within the context of collaborative professional development: a critical participatory action research study. – *Educational Action Research* 28 (3), 497–517. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1577148>.
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/155659>.
- Lehtonen, H. 2016. Troping on prejudice: Stylised “bad Finnish” performances and reflexivity among adolescents in Eastern Helsinki. – *AILA Review* 29 (1), 15–47. <https://doi.org/10.1075/aila.29.02leh>.
- Lehtonen, H. 2019. Monikielisyys koulussa. – *Kielikello* 4/2019. <https://www.kielikello.fi/-/monikielisyys-koulussa>.
- Lehtonen, H. & R. Rätty. 2018. Kielitietoisia käytänteitä monikielisessä koulussa: kokemuksia toimintatutkimuksesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisia-kaytanteita-monikielisessa-koulussa-kokemuksia-toimintatutkimuksesta>.
- Lehtonen, H. & J. S. Møller (arvioitava): Moments of interactional upset at school: Linguistic ownership and enregisterment of minority languages in Helsinki and Copenhagen - Special issue Spaces of upset in the Nordic region: Reactions to sociolinguistic change in Denmark, Finland, and Sweden (toim. L. Salö, S. Leppänen, E. Westinen & D. Karlander). *International Journal of the Sociology of Language*.
- Lehtonen, H. & S. Pöyhönen 2020. Lingvistinen etnografia toimintayhteisöissä. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne & K. Sinnemäki (toim.): *Kielitutkimuksen menetelmiä I–V*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 345–374. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/323448>.



- Lehtonen, H., H. Niemelä, H. Hänninen, A. Siirtola, R. Rätty, V. Pelkola, V. Hangaslahti, J. Kalliokoski & J. Saarikivi. 2020: *Monikielisyys näkyväksi, kielitietoutta kaikille!* Itä-Helsingin uudet Suomen kielet -hankkeen verkkomateriaali. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/monikielisyys-nakyvaksi-kielitietoutta-kaikille>.
- Madsen, L. M., M.S. Kaerrebaek & J. S. Møller (toim.) 2015. *Everyday languaging: Collaborative research on the language use of children and youth*. Trends in Applied Linguistics. Berliini: Mouton de Gruyter.
- McNiff, J. 2013. *Action Research. Principles and Practice*. 3. painos. Lontoo: Routledge.
- Møller, J. S. 2019. Recognizing Languages, Practizing Languages. Teoksessa J. Jaspers & L.M. Madsen 2019 (toim.) *Critical perspectives on linguistic fixity and fluidity: Languaged lives*. New York: Routledge, 29–52.
- Møller, J. S. 2015. The Enregisterment of minority languages in a Danish classroom. Teoksessa Agha, A. & Frog (toim.) *Registers of Communication*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 107–123.
- Rampton, B. 1995. *Crossing. Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Rampton, B. 2006. *Language in late modernity. Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rampton, B., J. Maybin J. & C. Roberts. 2015. Theory and method in linguistic ethnography. Teoksessa J. Snell, S. Shaw & F. Copland (toim.) *Linguistic ethnography. Interdisciplinary explorations*. London: Palgrave, 14–50.
- Prediger, S. & L. Wessel 2013. Fostering German-language learners' constructions of meanings for fractions – design and effects of a language- and mathematics-integrated intervention. *Math Ed Res J 25*, 435–456. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1007/s13394-013-0079-2>.
- Svensson, G. & A.-C. Torpsten 2017. Transspråkande för förstärkt flerspråkighet. Teoksessa Å. Wedin (toim.) *Språklig mångfald i klassrummet*. Stockholm: Läroförlaget, 37–60.
- Tainio, L. (toim.) 2007 *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tarnanen, M., M. Kauppinen & A. Ylämäki 2017. Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyttä rakentamassa – näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielten käyttöön. Teoksessa Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä, 278–297.
- Tilastokeskus 2021. Väestö. [https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto.html](https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html)
- Tilastokeskus 2019. *Helsingin seudun vieraskielisen väestön ennuste 2018–2035*. Helsingin kaupunki. [https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/19\\_03\\_14\\_Tilastoja\\_3\\_Vuori.pdf](https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/19_03_14_Tilastoja_3_Vuori.pdf).
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).
- Winkler, G. 2007. Reflection and theory: conceptualising the gap between teaching experience and teacher expertise. *Educational Action Research 9 (3)*, 437–449.

## Liite: litterointimerkit

(puhetta)	epäselvä jakso
(XXXX)	epäselvää puhetta
.	laskeva intonaatio
,	tasainen tai lievästi laskeva intonaatio
/	sävelkulun nousu
@puhetta@	äänenlaadun muutos
((havainto))	litteroijan kommentteja tai selityksiä
(.)	mikrotauko
(,)	mikrotaukoa pidempi mittaamaton tauko
(0.02)	tauon pituus
e<	sana tai puheen virta katkeaa kesken

Litteraatit noudattavat pääasiassa suomen ortografiaa, poikkeuksena kuitenkin sibilantin merkki *ʃ* suomalais-ugrilaisen tarkekirjoituksen mukaan sekä vokaalien *i* ja *ɨ* merkintä niin kuin kansainvälisessä foneettisessa kirjoituksessa (IPA, ks. <https://www.internationalphoneticalphabet.org/ipa-sounds/ipa-chart-with-sounds/>).

Ahlholm, M., I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) 2021. Koulun monet kielet. *Plurilingualism in the school. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 / n:o 13.* 91–112.

**Maarit Kaunisto**  
Helsingin yliopisto

## **Kohdekielisyyden normin oikeutus ja toteutus venäjänkielisessä CLIL-alkuopetuksessa**

This article examines the pedagogical-didactic legitimacy of an institutional language practice called the target language norm, and its implementation in Russian-language content-and-language-integrated (CLIL) classroom in primary education with 6–8-year-old students. Here, the language norm refers to an arrangement in which the teacher uses only the target language and restricts the students' use of their native tongue. The data consist of video recorded classroom interaction and ethnographic notes by the teacher-researcher, both collected during a two-year period. The microethnographic analysis shows that the students gradually adopt the norm as a part of their everyday school routine as they are socialized into classroom practices. The study argues that in certain contexts it is justified to introduce a language norm that supports the systematic and goal-oriented nature of language learning.

**Keywords:** classroom interaction, CLIL, target language norm, microethnography

**Asiasanat:** luokahuonevuorovaikutus, CLIL, kohdekielisyyden normi, mikroetnografia

## 1 Johdanto

Kielipedagoginen käsitys kaksi- ja monikielisuuden kehittämisestä on viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana voimakkaasti muuttunut. Tiukka yksikielisuuden vaaliminen luokkahuoneessa ei enää istu aikaan, jolloin keskustellaan kielten oppijoiden mahdollisuuksista saada käyttää kaikkia osaamiaan kieliä merkitysten ymmärtämiseen ja luomiseen esimerkiksi kaksikielisessä opetuksessa. (Creese & Blackledge 2011; Moore & Nikula 2016.) On kuitenkin tilanteita, joissa yksikielisyyttä voidaan perustella pedagogisesti. Lisäksi on korostettava, että normatiivista yksikielisyyttä voidaan toteuttaa monella tapaa. SLA-tutkimuksen (*Second Language Acquisition*) kentällä on viime aikoina esitetty joitakin kriittisiäkin puheenvuoroja siitä, että monikielisyyskäytänteet (esim. limittäinen kielenkäyttö, *translanguaging*, Creese & Blackledge 2011) eivät välttämättä sovi sellaisenaan kaikkiin kielenoppimiskonteksteihin (ks. esim. Ballinger ym. 2017; Jakonen ym. 2018). Tämän tutkimuksen tarkoitus on osaltaan jatkaa tätä keskustelua tuomalla esiin pedagogisia perusteita kohdekielisuuden normin toteutukselle tietyssä tapauskontekstissa.

CLIL-opetus (*Content and Language Integrated Learning*) on alun perin suunniteltu sellaiseen opetustilanteeseen, jossa oppilailla on vahva yhteinen ensikieli. Oppilaat opiskelevat oppisisältöjä useimmiten heille vieraalla kielellä (*foreign language*, FL), jonka oppimista erityisesti halutaan tukea. (Nikula 2007; Dalton-Puffer 2011.) Myös tämän tutkimuksen konteksti muodostuu näistä elementeistä. Tutkimuksen kohteena olevat alkuopetusikäiset oppilaat (tutkimuksen aikana 6–8-vuotiaita) tulevat täysin suomenkielisistä perheistä ja muodostavat kielellisesti homogeenisen opetusryhmän. Yhteisen vahvan äidinkielen, suomen, lisäksi he opiskelevat vieraana kielenä venäjää, joka on myös kohdekieli CLIL-tunneilla.

Tämän tutkimuksen kielenoppimisenäkemykset rakentuu sille ajatukselle, että kohdekieltä opitaan altistamalla rikkaalle ja runsaalle kielisyölle sekä käyttämällä uutta kieltä autenttisissa ja oppilaalle merkityksellisissä tilanteissa. Tätä näkemystä tukevat muun muassa Rod Ellisin (2005) kielipedagogiset yleisperiaatteet vieraan kielen oppimisesta sekä kielen käyttöön motivoivan vuorovaikutuksen merkityksestä (van Lier 1996, 2004). Tämän työn johtoajatuksena on lisäksi se, että oppilaita ohjataan normatiivisesti venäjän kielen käyttämiseen (ks. esim. *language agreement*, Jakonen 2016).

Suomessa kaksikielisen opetuksen diskursiivisia käytänteitä ja yksikielisen normin ylläpitämistä on tarkasteltu erityisesti päiväkotien ja alaluokkien kielikylypöpetuksen tutkimuksissa (esim. Niemelä 2008; Savijärvi 2011), alkuopetuksen englanninkielisessä opetuksessa sosiolingvistisestä näkökulmasta (Copp Jinkerson 2011; Copp Mökkönen 2012) sekä yläluokkien CLIL-opettajien ja -oppilaiden kielelliseen vuorovaikutukseen suuntautuneissa tutkimuksissa (Jakonen 2016; Kääntä 2008; Nikula 2007). Muussa eurooppalaisessa kontekstissa on niin ikään 2000-luvulta lähtien tarkasteltu CLIL-opettajien ja -oppilaiden kielenkäyttöä (esim. Gierlinger 2015;

Serra 2007). Viime aikoina on ylipäättään pohdittu joustavan kaksikielisyyden käyttöä (Creese & Blackledge 2011: 1197) ja painotettu sen tarpeellisuutta myös CLIL-opetuksessa (Moore & Nikula 2016: 239).

Tässä artikkelissa nostetaan esiin kohdekielisyyden normia puoltavia seikkoja tutkittavana olevan kohdejoukon ja vieraan kielen opetuksen tradition näkökulmista. Kohdejoukon yksikielisten käytänteiden yhtenä lähtökohtana onkin ajatus kielikylpymetodologiaan (*early total immersion*) vahvasti kuuluvasta opettajan yksikielisestä roolista, joka ei kuitenkaan sulje pois oppilaiden mahdollisuutta käyttää omaa ja kaikille yhteistä äidinkieltä opettajan kanssa kommunikoidessaan (Bergroth 2015: 68–72).

Tutkimuksen fokus on opettajan keinoissa säädellä oppilaiden kielenvalintaa. Lisäksi kuvataan oppilaiden multimodaalisia reaktioita osana opettajan ohjailevia vuoroja. Opettajan autoetnografisten muistiinpanojen ja fokuoituneen etnografian eli mikroetnografian avulla on mahdollista asettaa videonauhoitteiden tapahtumat kahden vuoden ajalta laajempaan sosiaaliseen kontekstiin (Knoblauch & Schnettler 2012; Streeck & Mehus 2005). Tutkimus tuottaa tietoa siitä, mitä kielellisiä ja kehollisia resursseja opettaja ja oppilaat kohdekielisyyden normin käyttöönotossa hyödyntävät ja millaisissa kontekstuaalisissa kehyksissä (*contextual configurations*, Goodwin 2000) ne esiintyvät.

Tutkimuksessa vastataan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millä tavoin opettaja toteuttaa kohdekielisyyden normia?
2. Millä tavoin oppilaat reagoivat opettajan toteuttamaan kielenkäytön ohjailuun?

Tutkimuksen tekijä on myös CLIL-luokan opettaja. Kaksoisagenttina toimimisen ehdottomana etuna on se, että sisäpiiriläisen näkökulma mahdollistaa pitkäaikaisen opettajakokemuksen ansiosta syntyneen hiljaisen tiedon (Nikkanen 2019) hyödyntämisen kuvattaessa kohdekielisyyden normin toteutusta. Tutkijan ja opettajan äänet vuorottelevat kerronnassa siten, että tutkijan ääni kuuluu aina 3. persoonassa. Aluksi pohditaan normin toteutusta didaktisesta ja pedagogisesta näkökulmasta. Sen jälkeen esitellään tutkimusasetelma, jota seuraa tutkimuksen toteuttamisen raportointi. Lopuksi pohditaan tutkimuksen eettisiä kysymyksiä ja luotettavuutta sekä nostetaan esiin pedagogisia implikaatioita.

## 2 Kohdekielisyyden normin lähtökohdat

Tämän tutkimuksen kohteena olevassa CLIL-luokassa opettaja puhuu CLIL-tunneilla vain venäjää ja vaatii myös oppilailtaan hyvin varhaisessa vaiheessa kohdekielen tuottamista. Vaikka CLIL-opetus on alun perin tarkoitettu nimenomaan oppisisältöjen oppimiseen kohdekielen avulla (Coyle, Hood & Marsh 2010), tämän tutkimuksen

kohdejoukon opettaja fokusoi yhtä lailla kieleen. CLIL-opetuksen kielinormin perustelu on kielipedagoginen. Tässä roolissaan opettaja pyrkii säätelemään kuitenkin vain julkista luokkahuonevuorovaikutusta (Tainio 2007) eikä puutu oppilaiden yksityiseen pulpettipuheeseen (Sahlström 1999; ks. myös Markee 2007). Tämän tutkimuksen aineistossa opettaja sallii oppilaiden suomenkielisen puheen itsenäisen työn parissa, mikäli se merkitään yksityiseksi pulpettipuheeksi kuiskaamalla. Oppilas saa myös esittää puheenvuoron suomeksi (*first language*, L1), mikäli hän pyytää sitä perinteisesti viittaamalla. Kohdekielen käyttöön taas kannustetaan muun muassa siten, että oppilas saa ottaa venäjänkielisen vuoron tai ainakin osan siitä pyytämättä puheenvuoroa, itsevalintaisesti.

Yksikielisyyden ylläpitoa kaksikielisissä konteksteissa on toteutettu erilaisin tavoin (ks. esim. Jakonen 2016; Savijärvi 2011). Yksikielisyyden edellyttämän kielenkäytön on kuitenkin havaittu tapahtuvan usein muistuttavien ja moittivien vuorojen kautta. Muistutus voidaan osoittaa yleisesti koko luokalle tai spesifimmin yksittäiselle opilaalle (Copp Mökkönen 2012; Jakonen 2016; Margutti 2011). Kielinormista voidaan huomauttaa hyvin näkyvästi tai, toisaalta, epäsuorasti. Moitteensävyyistä muistuttamista on mahdollista tarkastella myös työrauhavuorona. Sahlströmin (2008) tutkimuksissa opettajan työrauhavuoroon havaittiin liittyvän kehollisuutta ja hiljaisuuteen kehottamista interjektioilla *shh*. Ristevirta (2007) näkee työrauhavuoron sisältävän tietynlaisen konventionaalituneen rakenteen: melutason nousu, opettajan reaktio ja oppilaiden hetkellinen hiljeneminen. Huolimatta siitä, että tämän työn tutkimuksen kohteena oleva opettaja joutuu usein roolinsa vuoksi puuttumaan kehkeytyviin häiriöihin CLIL-tunneilla, hän voi käyttää kohdekielisyyden normia kielididaktisena välineenä.

Kohdekielisyyden normin käyttöönottoa tutkimuksen kohteena olevassa CLIL-luokassa perustellaan useasta syystä. Opettajan johdonmukainen yksikielinen toiminta ja kielimallina esiintyminen on tärkeää, koska ympäröivä yhteiskunta ei tarjoa luokkahuoneen ulkopuolella juurikaan mahdollisuuksia harjoitella ja käyttää venäjän kieltä. Tutkittavassa CLIL-luokassa oppilaat opiskelevat vierasta kieltä äidinkielen lisäksi eikä sen kustannuksella. Äidinkielen opetusta ja äidinkielistä opetusta oppilailla on CLIL-tuntien lisäksi runsaasti eikä sen kehitys näin ollen ole vaarassa. Kaikki oppivat yhdessä vierasta kieltä eikä kukaan ole kielen suhteen toista huomattavasti parempi.

Didaktisten käytänteiden taustalla ovat opettajan institutionaaliset oikeudet ja pedagoginen auktoriteetti (Harjunen 2002). Myös opettajan pedagogiset valinnat (Seedhouse 2004) ja hänen luomansa myönteinen ilmapiiri (Tainio 2011) rakentavat opettajan pedagogista osaamista, jota tässä työssä ilmentää tapa toteuttaa kohdekielisyyden normia. Kun opettaja saa institutionaalisen roolinsa sallimalla oikeudella rakennettua positiivisen pedagogisen auktoriteettisuhteen oppilaisiinsa, hän voi pyrkiä saavuttamaan opetussuunnitelman tavoitteet venäjänkielisen opetuksen toteuttamisen suhteen kohdekoulun linjausten mukaisesti. Pedagogista auktoriteettia

lujittaa myös opettajan ja oppilaan välinen aito vuorovaikutussuhde ja molemminpuolinen luottamus (Harjunen 2002).

### 3 Tutkimusasetelma ja tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen kohdejoukko koostui 18 oppilaasta (11 poikaa ja 7 tyttöä). Suomenkielinen opettaja käytti CLIL-opetuksessaan vain venäjää, vaikka hänellä ei sen sujuvuudesta huolimatta ole syntyperäisen puhujan kielikompetenssia. Opettajan apuna luokassa vieraili toisinaan venäjää äidinkielenään puhuva koulunkäynninohjaaja tai toinen opettaja. Oppilaat saivat venäjänkielistä opetusta 40 prosenttia kaikista oppiaineista. Lisäksi heillä oli viisi formaalia venäjän kielen opetustuntia viikossa syntyperäisen kielenpuhujan johdolla. Aineistonkeruun alkaessa oppilaiden venäjän kielen taito oli vasta kehittymässä ja erityisesti venäjän kielen suullinen tuottaminen oli haastavaa.

Tutkimusaineistot muodostuvat opettajan havaintoihin ja kokemuksiin perustuvista muistiinpanoista sekä CLIL-tuntien videonauhoituksista. Videoaineisto koostuu kameratunneista, jotka on kuvattu noin kahden kuukauden välein yhtenä tai kahtena päivänä kerrallaan kahden vuoden ajan. Kameratuntien aineisto koostuu kahdesta erilaisesta vuorovaikutustilanteesta venäjänkielisiltä CLIL-oppitunneilta. Toinen vuorovaikutustilanne oli selkeästi ja yksinomaan opettajajohtoista opetuskeskustelua, jossa opiskeltavat oppisisällöt liittyivät lähinnä ympäristötiedon teemoihin (Suomi kartalla, Suomen tavallisimmat pinnanmuodot ja valtiolliset symbolit, ilmansuunnat, kalenteri ja sää, ihminen). Suuri osa näihin liittyvistä teemoista sisälsi oppilaille uutta sanastoa, mikä saattoi aiheuttaa haasteita merkitysten ymmärtämisessä.

Vaikka oppilaille oli melko vapaat puheoikeudet, vuorovaikutusasetelma on molemmissa aktiviteeteissa useimmiten hyvin epäsymmetrinen niin sisällöllisesti kuin kielellisestikin (Kaunisto 2018). Huolimatta siitä, että itsenäisen käsityön parissa oppilaat saivat välillä jutustella hiljaa suomeksi keskenään, heiltä edellytettiin kahdenkeskisessä asiointissa opettajan kanssa venäjänkielistä arkikeskustelua. Kaiken kaikkiaan tarkasti litteroitua videoaineistoa on 200 minuuttia. Opettajan toteuttamaa CLIL-opetusta ohjasi silloinen opetussuunnitelma vieraskielisestä opetuksesta (Opetushallitus 2004) ja kohdekoulun opetusjärjestelyt, joiden mukaan oppilaita opetetaan ensikielen perusteella muodostetussa kielellisesti homogeenisessä ryhmässä.

Aineisto on muodostettu osallistuvan havainnoinnin avulla autoetnografisesti. Opettaja havainnoi opetustaan ja luokassa kehkeytyvää toimintakulttuuria sekä kirjoitti oppituntien jälkeen huomioitaan muistiin (ks. Dörnyei 2007; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014). Osa aineistosta pohjautuu videotallenteisiin, joita tarkastellaan mikroetnografisesti (Knoblauch & Schnettler 2012; Streeck & Mehus 2005).

Videotallenteiden audiovisuaalinen aines kirjattiin litteraateiksi ja narratiiveiksi eli lyhyiksi selostuksiksi samanaikaisesta toiminnasta. Litteraatteja analysoitiin sekventiaalisesti (Schegloff 2007) mikroetnografian mukaisesti, ja myös multimo- daalista vuorovaikutusanalyysiä hyödyntäen (mm. Goodwin 2000; Kääntä 2011). Litteroinnissa käytetyt merkit on selitetty auki artikkelin lopusta löytyvässä liitteessä (Stevanovic & Lindholm 2016). Videolta kaapattujen pysäytyskuvista tehtyjen piir- rosten avulla havainnollistettiin tämän tutkimuksen näkökulmasta tärkeimpiä koh- tia. Pohjimmiltaan on kysymys sosiaalisen vuorovaikutustilanteen tulkinnasta, jo- hon kontekstuaalinen tieto ja tutkijan esiymmärrys asiasta antavat mahdollisuuden (Knoblauch & Schnettler 2012: 349).

Videoaineistosta on kerätty kaikki sellaiset toimintajaksot, joissa opettaja pyrki toteuttamaan kohdekielisyyden normia. Alustavan analyysin perusteella havaittiin, että normi toteutui lähinnä kahden sosiaalisen toiminnon kautta: palkitsemisen ja sanktioimisen. Työrauhavuoroissa esiintyvää sanktiointia esiintyi kuitenkin eniten ja siksi analyysi keskittyy niihin. Tarkempaa analyysiä varten on kerätty 50 esimerkin kokoelma opettajan aloittamia vuoroja, joissa hän työrauhapyyntönsä yhteydessä muistutti oppilaita normista. Näistä esimerkeistä suurin osa (35) esiintyy itsenäisen työskentelyn aikana käsityö- ja kuvataidetunneilla. Keskustelunanalyttisen sek- venssijäsennyksen periaatteiden mukaisesti (esim. Schegloff 2007) normista muis- tuttelevassa vuorossa opettajan työrauhapyyntö on etujäsen ja siihen reaktiona syntynyt oppilaan tai oppilasryhmän vuoro on jälkijäsen. Jälkijäsen voi olla myös verbaalinen tai pelkästään kehollinen tai näiden yhdistelmä (esim. Goodwin 2000). Työrauhasekvenssin hahmottamiseen sovellettiin osittain Ristevirran (2007) analyyy- siä työrauhavuoroista. Lisäksi huomioitiin osallistujien kehollisuus.

Analyysissä keskeistä ovat opettajan omien kokemusten hyödyntäminen ja niiden peilaaminen relevanttiin teoreettiseen viitekehykseen ja tutkimustietoon. Yksikielisyyden ohjailuun ja ylläpitoon liittyy usein tietynlainen keinotekoisuus tai draamallisuus. Savijärven (2011) kielikylypytutkimuksessa opettaja puhuu johdon- mukaisesti vain kohdekieltä, vaikka lapset tietävät hänen osaavan myös heidän äidinkieltään. Sen sijaan CLIL-opetuksessa opettaja ja oppilaat jakavat yleensä yh- teisen ensikielen ja kohdekielen. Riippuen esimerkiksi oppilaiden iästä opettaja voi kehittää erilaisia keinoja houkuttaa oppilaansa kohdekieliseen toimintatapaan. Yläkouluikäisten CLIL-opetuksessa opettajan on huomattu käyttävän usein huumo- ria joutuessaan neuvottelemaan kielivalinnasta oppilaidensa kanssa (esim. Jakonen 2016). Pienempien oppilaiden kanssa opettaja joutunee kuitenkin turvautumaan muunlaisiin keinoihin.

Tässä tutkimuksessa yksikielisyyttä pidetään yllä rohkaisemalla ja houkuttele- malla pieniä oppilaita venäjän kielen käyttöön. Seuraava muistiinpano kertoo siitä, miten opettaja huomaa nauhoittavan kameran toimivan tässä hänen apunaan.



Vaikka pyrin aina palkitsemaan venäjän kielen minimaalisestakin käytöstä esimerkiksi tarttumalla oppilaiden aloitteisiin ja rohkaisemalla heitä puhumaan ilman puheenvuoron pyytämistä, mietin samalla keinoa houkutellessa oppilaat jollakin tavalla venäjänkieliseen diskurssimoodiin. Eräällä tunnilla syntyi spontaani idea: oppilaille piti kehittää tarina, jonka mukaan kamera ymmärtää vain venäjän kieltä ja myös rakastaa sitä. Kun kamera oli luokassa, siirtelin sitä eri paikkoihin tarkoitukseni saada uusia kuvakulmia, mutta myös luoda pedagogista jännitettä kielisopimusta valvovan ”apulaisten” ja oppilaiden välille. (ote päiväkirjasta 30.9.)

Venäjän kielen käyttö luokassa oli systemaattista. Aamupäivät opiskeltiin tavallisesti venäjäksi esimerkiksi ympäristötietoa, kuvataidetta, käsitöitä, musiikkia, matematiikkaa ja liikuntaa niitä kulloiseenkin opettajan suunnittelemaan teemaan integroiden. Itsenäisen työskentelyn sallivilla käsityö- ja askartelutunneilla oppilaiden edellytettiin pyytävän venäjäksi tarvitsemiaan välineitä, materiaalia, apua tai vain huomiota tullakseen kuulluiksi. Myös opetuskeskustelut esimerkiksi matematiikan tai ympäristötiedon tunneilla edellytettiin käytävän mahdollisuuksien mukaan venäjäksi. Venäjänkieliset CLIL-tunnit oli merkitty lukujärjestykseen eri värillä kuin suomenkieliset. Värikoodaus ja lähes yksikielinen venäjän kielessä pitäytyminen viestivät oppilaille implisiittisesti näiden tuntien tarkoituksen: opetusta tarjotaan venäjäksi, ja siksi oppilaitakin edellytetään ainakin jonkinlaista venäjän kielellä toimimista.

Tutkija-opettajan autoetnografista tutkimusotetta ohjaa sekä opettajan ammattietiikka (OAJ 2019) että tutkijan etiikka (TENK 2009). Tasapainottelu opettajan ja tutkijan roolin välillä on kuitenkin riskialtista. Nikkasen (2019) mukaan riskejä voidaan lieventää tarkastelemalla eettisiä kysymyksiä koko tutkimuksen ajan, ei vain tutkimuksen alussa ja lopussa. Tässä työssä tutkimussuunnitelman tekovaiheessa pyrittiinkin turvaamaan oppilaiden anonymiteetti pseudonimillä (TENK 2009: 13), joita litteraateissa välillä vaihdellaan. Yksittäisiä oppilaita ei litteraateista eikä valokuvista teetetyistä piirroskuvista pysty tunnistamaan. Oppilaista ei kerätty myöskään arkaluontoista materiaalia, koska huomio kohdistuu luokkahuoneen normaaliin ”CLIL-arkeen” kokonaisuutena.

Ennen aineistonkeruuta pyydettiin kirjalliset kuvaus- ja tutkimusluvut koulun rehtorilta, alaikäisten oppilaiden vanhemmilta ja niiltä henkilöiltä, jotka joskus osallistuivat luokan toimintaan kameratunneilla (koulunkäynninohjaaja tai toinen opettaja). Ensimmäisessä vanhempainillassa heille kerrottiin tutkimussuunnitelmasta ja tulevasta aineistonkeruusta luokassa sekä CLIL-opetuksen periaatteista. Vanhemmille myös näytettiin ensimmäisen ja toisen alkuopetusvuoden aikana tutkimustarkoitukseen kerättyä videoaineistoa.

## 4 Kohdekielisyiden normin toteuttaminen

Tässä luvussa kuvataan kolmen aineistoesimerkin avulla opettajan keinoja kohdekielisyiden normin toteuttamisessa (4.1) ja oppilaiden reaktioita niihin (4.2). Tutkijan ja opettajan kerrontaäänänen vuorottelun lisäksi myös aikamuodoissa on vaihtelua. Preesens ja mennyt aikamuoto vuorottelevat siten, että aineistoesimerkit avataan preesensissä ja niistä tehdyt päätelmät ja varsinaiset tulokset esitetään imperfektissä.

### 4.1 Opettajan toiminta

Kuten edellä mainittiin, opettaja ohjasi kielinormin mukaiseen toimintaan rohkaisemalla, palkitsemalla ja myös moittimalla kovaäänisestä suomenkielisestä juttelusta. Toisin sanoen, opettaja reagoi melutason nousuun pyrkien hiljentämään oppilaita. Moitteen sisältämät työrauhasekvenssit osoittautuivat useimmiten prototyyppisiksi. Toisin sanoen, opettaja reagoi melutason nousuun ja oppilaat hiljenivät (Ristevirta 2007). Opettaja rajoitti syntynyttä melua viittaamalla nauhoittavan kameran läsnäoloon. Lisäksi hän myös teeskenteli, että ei hän eikä kamera ymmärrä suomea. Näissä vuoroissaan opettaja puhui vain venäjää käyttäen sellaisia kielellisiä ilmauksia, kuten komparatiivimuotoa *hiljempaa* ja kieltoa *ei saa pälättää suomeksi*. Lisäksi hän hysytteli interjektioilla *shh* (Sahlström, 2008) ja puhutteli oppilasta nimeltä. Moitteita esitettiin myös erilaisten modaliteettien eli prosodisten ja kehollisten elementtien kautta (ks. Goodwin 2000).

Opettajajohtoisessa opetuskeskustelussa opettaja kohdisti työrauhavuoronsa enimmäkseen koko luokalle. Sen sijaan itsenäisen työskentelyn aktiviteeteissa työrauhavuorot osoitettiin yhtä usein yksittäisille oppilaille heitä nimellä puhutellen kuin koko luokallekin. Ensimmäisen vuoden aikana opettaja käytti enemmän työrauhavuoroja kuin toisen vuoden aikana. Itsenäisen työskentelyn aikana kohdekielisyiden normista muistuteltiin useammin kuin opetuskeskustelussa (vrt. esimerkki 1).

Ensimmäinen aineistoesimerkki kertoo tavasta, jolla opettaja hyvin usein ohjaili diskurssia haluamaansa suuntaan. Esimerkki on toisen luokan keväältä opettajajohtoisesta aktiviteetista, jossa on siirrytty lyhyen opetuskeskustelun jälkeen liimaamaan monistetta ympäristötiedon vihkoon. Ennen liimojen ja muiden tarvikkeiden hakemista on käyty noin kolmen minuutin intensiivinen opetuskeskustelu, jossa oppilaiden kanssa yhdessä on kerrattu ihmisen ruuansulatukseen liittyvät keskeisimmät käsitteet. Tämän keskustelun aikana oppilaat ovat orientoituneet venäjänkieliseen opetuspuheeseen lähinnä tarkkaavaisina kuuntelijoina. Liimaamisepisodi aiheuttaa kuitenkin hetkellistä suomenkielisen pulpettipuheen volyymitason nousua, johon opettaja puuttuu viittaamalla normia ”monitoroivaan” kameraan.

(1) [muistakaa, että kaikki menee nauhalle] 2.4.

- 01 ОРЕ всё снимается.  
kaikki menee nauhalle.  
(*opettaja siirtyy kameran luo*)
- 02 помните что всё снимается.  
muistatteko että kaikki menee nauhalle.  
(*opettajan siirtää kameraa keskemälle luokkaa,  
ja kameraa lähinnä istuva Saana seuraa sitä vakavana*)  
#kuva1



Kuva 1. Saana katsoo kameraa

Opettaja reagoi voimistuneeseen pulpettipuheeseen siirtymällä kameran luokse ja lausumalla vihjailevasti, että oppilaiden kaikki puhe menee nauhalle (r. 1). Välittömästi tämän jälkeen hän viittaa kielinormiin verbillä *muistatteko* ja näin kehottaa oppilaita muistelemaan kameran roolia luokassa. Hän painottaa lausumassaan partikkelia *kaikki* samalla siirtäen kameran paikkaa (r. 2). Saana jää katsomaan liikkuvaa kameraa vakavana, vaikka itse asiassa kameraa siirretään hänen välittömästä läheisyydestään etäämmälle. Vaikka kaikki oppilaat eivät kiinnitä näkyvästi huomiota opettajan eksplisiittiseen muistutukseen ja kameran siirtämiseen, ainakin Saana rekisteröi laitteen läsnäolon. Opettajan fyysinen läheisyys kameraan kielinormista muistuttaessaan osoittaa oppilaille joka tapauksessa konkreettisella tavalla kameran keskeisen merkityksen normin täytäntöönpanossa.

Opettajan toiminta ei kuitenkaan syntynyt kivutta. Opettajan muistiinpanot heti ”leikkikuvausten” jälkeen ensimmäisen vuoden syyskuulta kertoivat päivittäisestä kielellisen vuorovaikutuksen ohjailun pohdinnasta. Ohjailun eettisyyden lisäksi taustalla oli vahvasti huoli myös siitä, pystyykö luokahuonediskurssia litteroimaan nauhalta erityisesti venäjänkielisten tuotosten osalta taustahälyn vuoksi.

100 KOHDEKIELISYYDEN NORMIN OIKEUTUS JA TOTEUTUS  
VENÄJÄNKIELISESSÄ CLIL-ALKUOPETUKSESSA

Heti ensimmäisen kuvauskerran jälkeen huomasin, että en saisi välttämättä aineistosta irti kunnan litterointia luokkahuoneen diskurssirakenteesta, koska luokassa oleva taustahäly oli niin suuri. Työmuotoni ovat hyvin oppilaskeskeisiä ja toiminnallisia venäjänkielillä tunneilla ja oppilaat saavat vapaasti käyttää kohdekieltä. Tästä aiheutuu luonnollisesti suurempi meteli luokassa. Videoin myös opetuskeskustelua, joissa opettajan puhe ja oppilaiden vastaukset, yleensä vielä jonkinasteiset kuorovastaukset selvästi hallitsivat. Toisaalta, tarvitaanhan tällaista, ns. perinteistä luokkahuonediskurssia. Spontaanimpaa kohdekielen käyttö on kuitenkin esimerkiksi käsityötunnilla, jossa kukin työskentelee oman työnsä parissa, mutta saavat vapaasti huudella venäjäksi pyytäkseen apua tai tarvikkeita. Voisin tietysti rajoittaa ensikielen käyttöä jollakin tavalla, mutta seuraako siitä sitten liiallinen kielen käytön rajoittaminen, mikä johtaa siihen, että myöskään venäjää ei käytetä? Tämä täytynee kuitenkin kokeilla. (25.9.)

Meluisa työskentely johti siis siihen, että opettaja päätyi rajoittamaan suomenkielistä luokkahuonediskurssia. Rajoituksia toimeenpannessaan hän muistutteli oppilaita sekä eksplisiittisesti että vähemmän suoraan. Opettajan työrauhavuoroissa esiintyi suoria moitteita lähinnä silloin, kun oppilaiden yksityinen pulpettipuhe itsenäisen työn parissa äityi liian kovaksi samanaikaispuheeksi. Itsenäisen työskentelyn aikaisissa työrauhavuoroissa ei siis läheskään aina moitittu ensisijaisesti kielisopimuksen rikkomisesta, vaan yleisesti työrauhan häiritsemisestä. Sama ilmiö oli nähtävissä opettajan vetämässä opetuskeskustelussa, jossa välillä vapaamuotoisempi aktiviteetti (kuten tässä esimerkissä liimaaminen) aiheutti opettajan mielestä liikaa melua.

Esimerkissä 2 kuvataan tarkemmin koko luokalle kohdistettu tyypillinen työrauhavuoro käsityötunnilta ja esimerkissä 3 tietylle oppilaalle suunnattu työrauhavuoro niin ikään käsityötunnilta. Esimerkin vuorovaikutustilanne on ensimmäisen luokan syksyiltä, ja siinä opettaja moittii oppilasryhmää kovaäänisestä suomenkielisestä kerskailusta saavutuksistaan työnsä parissa. Litteraatissa *sm* tarkoittaa tunnistamantonta oppilasta.

(2) [suomeksi ei saa puhua niin kovaa] 3.10.

*((oppilaat metelöivät))*

01 OPE SHH

02 ПО-ФИНСКИ НЕЛЬЗЯ ТАК ГРОМКО ГОВОРИТЬ.  
SUOMEKSI EI SAA NOIN KOVAA PUHUA.

*((opettaja pysähtyy, ojentautuu eteenpäin asettaen  
kämmentensä yhteen ja suunnaten katseensa koko  
luokkaan))*

03 *((luokka hiljenee))*

04 ↑помните?

↑muistatteko?

05 SM ee, mun [pikku-mm, pöllö:]

- 06 OPE [по-фински нельзя громко говорить.]  
[suomeksi ei saa puhua kovaa.]
- 07 ((opettaja heiluttaa kummankin käden etusormia  
samaan suuntaan katse kohdistettuna koko luokkaan))  
#kuva2
- 08 SM ee  
(.)  
((Matias tulee kameran eteen, asettaa etu- ja  
keskisormensa vastakkain ja kohottaa  
niitä kasvojensa tasolle samalla ilmehtien hymyssä  
suin kameralle))  
#kuva3



Kuva 2. Opettaja heristää sormiaan



Kuva 3. Matias ilmeilee kameralle

Tässä työrauhasekvenssissä opettaja muistuttaa kielinormista useasti. Aluksi opettaja tuottaa ympäristöä voimakkaammalla äänellä interjektion *SHH* (r. 1) suunnaten muistutuksensa koko luokalle. Myös toinen muistutus esitetään voimakkaalla äänellä koko luokalle. Tässä lausumassa normin toteutus kiteytyy: *Ei saa puhua suomeksi kovaa* (r. 2). Moitteensa alussa opettaja pysähtyy paikalleen luokan etuosaan, ojentautuu hieman eteenpäin katse kohdistettuna oppilaisiin ja heristää etusormiaan (kuva 2). Koko luokka hiljenee jo tässä vaiheessa (r. 3). Kolmas muistutus (r. 4) tuotetaan retorisesti muistaa-verbin monikon 2. persoonassa kysyvällä intonaatiolla päällekkäispuhunnassa suomeksi jatkavan oppilaan kanssa. Tämä tunnistamaton poikaoppilas jatkaa suomenkielistä selostustaan työn alla olevasta pöllöstä (r. 5). Rivillä kuusi opettaja muistuttaa uudestaan normista lähes samoin sanoin kuin rivillä kaksi, mutta normaalilla äänenvoimakkuudella. Sama kuuluvasti äänessä ollut oppilas tuottaa vielä epäröintiäänteen (r. 8), mutta ei jatka sen pidemmälle. Matias ilmestyy kameran eteen pelleilemään (kuva 3).

Esimerkissä 2 opettaja nuhteli koko luokkaa normin rikkomisesta prosodisesti kohosteisella hyssyttelyinterjektiolla ja eksplisiittisellä kiellolla. Nämä havainnot ovat linjassa työrauhavuoroja tarkastelleiden tutkimusten kanssa (esim. Margutti 2011; Ristevirta 2007; Sahlström 2008). Moitteen kontekstuaalinen kehys muodostui lisäksi muistakin modaliteeteista eli opettajan pysähtyneestä asennosta, konventionaalisesta sormien heristelyeleestä ja koko luokkaa kohti suunnatusta katseesta.

Opettajapuheessa toistui usein koko kahden vuoden ajan komparatiivi "*hiljempää*", jolla opettaja pyrki hiljentämään oppilaiden suomenkielistä puhetta, ei suinkaan vaintamaan kokonaan. Useimmiten oppilaiden suomenkielinen juttelu oli hyväntahtoista kommentointia, jonka opettaja kuitenkin koki turhana sisältöopetuksen tavoitteiden toteutumisen kannalta. Järeimpänä keinona opettaja käytti oppilaan nimen kirjoittamista taululle. Kaikissa näissä tapauksissa suorasukaisen moitteen taustalla oli jo useampi huomautus samasta asiasta: äänekäs suomenkielinen luvaton pulpettipuhe häiritsee jo muuta pedagogisesti orientoitunutta toimintaa luokassa.

Oppilaat innostuvat kohdekielellä puhumisesta hetkittäin, mutta jatkavat sitten suomeksi höpöttämistä. Välillä meteli on niin kovaa, että opettaja joutuu kirjoittamaan, tai ainakin uhkaamaan sillä, pahimman pölyttäjän nimen taululle. Tälläkin on taas hetkitäinen vaikutus. Tässä kohtaa taas mietin, pitäisikö ensikielen käyttö kieltää kokonaan CLIL-tunneilla? Toisaalta, ensikielen käyttö antaa opettajalle tietoa ymmärtämisestä ja lapset taas käyttävät sitä ajattelun apuna. Ehkä parempi keino olisi palkita vielä enemmän kohdekielen käytöstä, samalla jättämättä huomioimatta ensikielen käyttöä. Nyt jo oppilaat tulevat palkituiksi kohdekielistä ilmauksistaan saamalla melko välitöntä palvelua. (30.9.)

Vaikka opettajan toiminnalle on pedagoginen oikeutus (Harjunen 2002), hänen muistiinpanoistaan käy ilmi, että toimintatapa askarrutti eikä hän itse pitänyt keinoa hyvänä. Opettaja oli mielestään ajautunut käyttämään liian jämerää suomenkielisen

puheen rajoituskeinoa ja pohti, millainen positiivinen tukimuoto voisi korjata tilanteen. Opettaja poti syystäkin huonoa omatuntoa. Nykyäänhän oman äidinkielen käyttöä pidetään tärkeänä resurssina merkitysten ymmärtämisen kannalta (Creese & Blackledge, 2011).

## 4.2 Oppilaiden reaktioita opettajan ohjaileviin vuoroihin

Tässä työssä tarkasteltiin myös oppilaiden reaktioita osana opettajan kohdekielisyiden normista muistuttelevaa työrauhavuoroa. Ristevirran (2007) ja Sahlströmin (2008) tutkimustulosten mukaisesti oppilaat reagoivat yleensä tottelemalla (ks. esimerkit 2 ja 3), toisin sanoen hiljenivät ainakin hetkeksi. Yleistä oli myös se, että jonkin ajan kuluttua oppilaat eivät enää muistaneet noudattaa kielinormia. Kaikki oppilaat eivät aina myöskään reagoineet työrauhapyyntöihin toivotulla tavalla (esimerkki 2). Tältä osin työn tutkimustulokset myötäilevät aikaisempia havaintoja kielinormin sisäistämisestä CLIL-luokkahuoneessa (Jakonen 2016; vrt. Copp Jinkerson 2011 ja Copp Mökkönen 2012). Kiintoisa havainto oli se, että monitoroivan kameran läsnäolo sai oppilaiden käyttäytymisessä aikaan erilaisia, lähinnä kehollisia reaktioita: kameralle ilmoitettiin ja näyteltiin käsimerkkejä, sille juteltiin ja sen edessä keimailtiin. Oppilaat tuottivat performansseja kameran edessä tarkastellen mielellään omaa rooliaan ja mahdollisesti pyrkien keskusteluyhteyteen normia valvovan kameran kanssa. Toisaalta kameran erityislaatuisesta asemasta luokassa kertoo myös Saanan (kuva 1) vakava ilme ja katseen suuntaaminen kameraan opettajan puheenvuoron jälkeen. Seuraavaksi kuvataan oppilaiden reaktioita tarkemmin aineistoesimerkkien avulla.

Esimerkin 2 lopussa Matias reagoi kehollisesti kameran läsnäoloon (kuva 3). Tästä oli osoituksena se, että Matias keskusteli kameran kanssa tehden sen edessä tarkoituksellisen eleen, jonka voisi tulkita valokuvaamista esittäväksi. Hän ei näyttänyt siis pelkäävän, koska tuli juttelemaan suoraan kameralle käsielein ja hyväntuulisesti virnistäen. Voidaan ajatella, että Matias-oppilaan ele toimi itsenäisenä ja merkittävänä kommunikatiivisena resurssina (esim. Kendon 2004) ja ilme taas hänen sisäisen olotilansa ilmaisemiskeinona. Kontekstuaalinen kehys muodostui eleestä, intensiivisestä katseesta ja kasvojen ilmeestä.

Viimeisessä, toisen alkuopetusvuoden alkuun sijoittuvassa esimerkissä (esimerkki 3) kuvataan käsityötunnilla syntynyttä tilannetta, jossa kameraa lähinnä oleva pöytäryhmä käy keskenään suomenkielistä keskustelua. Keskustelun melutason kohotessa opettaja muistuttaa nimenomaan Paavoa kielinormista. Samassa pöytäryhmässä istuva Atte reagoi muistutukseen nonverbaalisti.

104 KOHDEKIELISYYDEN NORMIN OIKEUTUS JA TOTEUTUS  
VENÄJÄNKIELISESSÄ CLIL-ALKUOPETUKSESSA

(3) [ei saa pälättää suomeksi] 7.10.

01 OPE Paavo:;

((Paavo vilkaisee opettajaa, hiljenee ja  
kääntää katseensa työhönsä))

02 OPE нельзя болтать по-фински:

ei saa pälättää suomeksi:

03 (0.2)

((Atte kääntyy selkänsä takana olevaan kameraan  
ja irvistää sille samalla rypistäen otsaansa))

#kuva4



Kuva 4. Atte irvistää kameralle

Opettaja aloittaa työrauhasekvenssin puhuttelemalla nimeltä Paavo (r. 1). Hän jatkaa normista muistutteluaan toteamalla, että *suomeksi ei saa pälättää* (r. 2). Venäjässä verbi *boltat* tarkoittaa juuri häiritsevää juttelua, joka on siis suomennettu äänteellisesti samantyyppisellä verbillä *pälättää*. Sekventiaalisesti tähän etujäsenen (rivit 1–2) liittyy kaksi jälkijäsentä, joista molemmat ovat kehollisia. Paavo reagoi välittömästi hiljenemällä sekä kääntymällä käsityönsä puoleen katse siihen luotuna. Kahden sekunnin tauon jälkeen (r. 3) samassa pöytäryhmässä Paavon kanssa istunut Atte taas kääntyy kokonaan selkänsä takana olevaan kameraan ja etukumaraudessa asennossa ilmaisee affektia irvistäen kameralle samalla rypistäen voimakkaasti otsaansa (kuva 4).

Molemmat pojat siis tottelivat opettajaa, vaikka vain toista puhuteltiin nimeltä. Paavon välitön suuntautuminen omaan työhönsä osoitti, että hän on tunnistanut itsensä opettajan työrauhapyynnön kohteeksi. Attekin totteli, mutta reagoi hetken päästä kehollisesti. Ilmeily kameralle voidaan tulkita Aten harmitukseksi siitä, että kovaääninen juttutuokio käsitöiden lomassa oli ainakin hetkeksi päättynyt. Tässä kontekstissa Paavon reaktio näyttäytyi kuuliaisuutena opettajaa kohtaan. Paavo



todennäköisesti tiesi, että hänen pitäisi keskittyä omaan käsityöhönsä eikä häiritä kovaäänisellä juttelulla. Atelle oli opettaja huomauttanut jo useita kertoja suomeksi ”höpöttämisestä”. Atte jäi käsittelemään opettajan kieltoa sanattomasti, ja videoanalyysi osoitti hänen reaktionsa ilmentävän affektia.

Kun koulua oli takana puoli vuotta, alkoi kielellinen orientoituminen näkyä äänekkäimpienkin oppilaiden käytöksessä. Tosin opettaja joutui edelleen ohjailemaan heitä päivittäin useita kertoja kielinormin mukaiseen toimintaan. Esimerkissä 3 Paavon välitön vaikeneminen opettajan nimeltä puhuttelun ja *pälättäjäksi* (*baltun*) osoittamisen jälkeen kertovat siitä, että kielinormi oli kuitenkin hyväksytty osana luokan muutakin toimintakulttuuria (Jakonen 2016). Vaikka normi ei kaikkia miellyttänyt (esim. Aten reaktio esimerkissä 3), sen mukaisesti kuitenkin luokassa toimittiin.

Autoetnografisen muistion mukaan ”monitoroivan” kameran saapuminen luokkaan oli aluksi oppilaista jännittävää ja he suhtautuivat jalustalla nauhoittavaan laitteeseen hyvin uteliaasti. Alkukuvauksista kertovien muistiinpanojen mukaan oppilaiden kiinnostus kameraan olisi ollut ohimenevä ilmiö. Jälkikäteen tehty videoanalyysi kuitenkin osoitti, että kamera kiinnosti suurta osaa koko ajan. Sen merkitys myös tuntui muuttuvan. Käsityötunneilla kameran edessä ilmeiltiin ja leikiteltiin enemmän. Jotkut oppilaat ”juttelivat” kameralle aina ohi kulkiessaan, enimmäkseen kehollisesti. He myös usein elehtivät ja ilmeilivät kameralle hieman viiveellä opettajan normista muistuttelun jälkeen.

Esimerkkien aikajärjestys on seuraava: esimerkki 2 on ensimmäisen luokan syksyiltä, esimerkki 3 toisen luokan syksyiltä ja esimerkki 1 toisen luokan keväältä. Voidaan siis todeta, että opettaja muistuttaa normista melko samalla tavalla kahden vuoden aikana.

## 5 Pohdinta

Tässä työssä tarkasteltiin opettajan ohjailevia ja usein moitteensävyyisiä puheenvuoroja, joiden avulla hän toteutti kielinormia yksikielisyyttä vaalivassa CLIL-opetuksessaan kahden alkuopetusvuoden ajan. Samasta aineistosta on toisaalla (Kaunisto 2016, 2018, 2019) raportoitu myös toisenlaisesta toiminnasta, ei sanktioinnista kuten tässä. Tämän työn tulokset voidaan tiivistää lyhyesti seuraavasti: Kielinormiin sosiaalistuttiin, sen täytäntöönpanosta ei neuvoteltu eikä sitä kohtaan osoitettu kielellisesti erimielisyyttä. Tämä ei kuitenkaan tapahtunut itsestään. Opettajan piti muistutella normista päivittäin kahden vuoden ajan.

Opettajan puheessa toistui useasti fraasi *ei saa pälättää suomeksi*. Tällä tavalla opettaja muistutti sovitusta säännöstä, joka koski nimenomaan julkista diskurssia. Puheoikeuksien salliessa oppilas hyvin todennäköisesti käytti itselleen mukavinta ja helpointa vaihtoehtoa eli keskusteli ikätoveriensä kanssa yhteisellä äidinkielellään. Oppilaat tiesivät myös opettajan ymmärtävän suomea. Kameran läsnäolo luokassa

selvästi ohjasi oppilaita toimimaan kielinormin mukaisesti. Kamera ikään kuin valvoi heitä siitä huolimatta, että sille käytiin osoittamassa affektia tai vain juttelemassa.

Työrauhasekvenssit eivät olleet pelkästään oppilaiden yksityisen suomenkielisen puheen hiljentämiseen suunnattuja vuoroja, vaan kielinormin noudattamiseen palauttavia pedagogisia vuoroja. Kovaäänistä kohdekielistä jutustelua ei opettaja luonnollisesti olisi kieltänyt. Vaikka yksityinen hiljainen suomenkielinen puhe sallittiin, opettaja muistutti kielinormista pedagogisen diskurssin aikana hyvin suorasu-kaisesti eikä pehmentänyt lausumiaan esimerkiksi huumorilla. Oppilaiden pääsääntöinen reagoiminen vaikenemalla saattoi johtua siitä, että heidän kielitaitonsa ei vielä riittänyt kääntämään puhetta oma-aloitteisesti kohdekieliseksi.

Hermeneuttiseen tiedonmuodostumisprosessiin tukeutuva mikroetnografinen lähestymistapa täydentää hyvin perinteistä etnografiaa (esim. Knoblauch 2005), tässä tapauksessa autoetnografiaa. Tutkija-opettajan intensiivinen osallistuminen vuorovaikutuksessa muiden osallistujien kanssa esti häntä näkemästä tarkemmin luokan sosiaalisen todellisuuden dynamiikkaa. Tämän mahdollisti videoanalyysi eli jälkikäteen porautuminen syvällisesti tiettyihin vuorovaikutustapahtumiin. Käännän (2011) mukaan juuri kehollisuus on merkittävä osa luokkahuoneen vuorovaikutuksesta. Osallistujien kehollisuutta tarkastelemalla saatiinkin keskiöön oppilaiden asennoituminen kameraa ja ehkäpä koko opettajan keksimää roolileikkiä kohtaan. Näin ollen metodologian valinta suhteessa aidoista vuorovaikutustilanteista kerättyyn aineistoon ja tutkimusongelmaan oli toimiva ja vahvasti sisäistä validiteettia. Autoetnografinen kokemusperäinen refleктоiminen puolestaan syvensi ymmärrystä kohdejoukon toiminnasta.

Etnografisen tutkimuksen kipukohta on kuitenkin aina tutkimuksen subjektiivisuus. Toisaalta, se on myös vahvuus. Kameran läsnäolo tunneilla mietitytti kuitenkin koko tutkimuksen ajan tutkija-opettajaa. Hän esimerkiksi pohti, veikö kameran siirtely ja ylipäättään kuvaaminen samaan aikaan kallisarvoista opetusaikaa. Nikkasen (2019) tavoin pohdinnassa oli useasti myös tutkimusprosessin tavoite: Tehdäänkö tutkimusta käytänteiden parantamiseksi vai muutetaanko tiedostamatta käytänteitä, jotta vaikutettaisiin tutkimustuloksiin? Käyttikö opettaja työrauhavuoroja hiljentääkseen luokkaa myös siitä syystä, että halusi nauhalle taltioituvan enemmän venäjänkielistä puhetta?

Oppilaille kameran läsnäolo selitettiin sen personifikaation avulla: kamera rakastaa venäjän kieltä ja haluaa sitä luokassa käytettävän. Opettajan muistiinpanot kertovat siitä, että kuormittavasta videokameraa säätelevän tutkivan opettajan työstä huolimatta hän pyrki ensisijaisesti toteuttamaan mahdollisimman moraalisesti kestävästä CLIL-opettajan työtä kohdekielen mallintajana ja oppilaiden tukijana niin kielellisesti, sisällöllisesti kuin eettisesti (ks. Costley & Gibbs 2006: 91). Tosin opettajalle oli varmasti kokemuksen myötä kertynyt hiljaista tietoa siitä, että koulutiensä vasta aloittaneet oppilaat ovat yleensä vastaanottavaisia lähes kaikelle sille, mitä opettaja heiltä ikinä vaatiikaan.

Tutkimuksen rajoitteena on yksipuolisesta kuvauskulmasta videoitu aineisto. Olisi ollut valaisevaa saada kuuluviin ja näkyviin mahdollista kapinoivaa tai muunlaista pulpettipuhetta ja kehollisuutta usean oppilaan taholta. Tämän olisi mahdollistanut vähintään kahdella kameralla ja mikrofonilla kuvattu aineisto. Tutkimustuloksia ei myöskään voi yleistää eikä kuvata systemaattista muutosta (vrt. Pekarek Doehler, Wagner & González-Martínez 2018: 23–24). Videoaineisto oli tähän tarkoitukseen liian suppea.

Luotettavuutta vahvistavat yksityiskohtaiset litteraatit ja niiden kautta tapahtuva vuorovaikutustilanteiden yksityiskohtainen kuvaus. Videoaineistoa oli myös tullut datasessoissa, mikä myös lisää reliabiliteettia. Videoaineisto ei valehtele, joskaan ei myöskään paljasta kaikkea. Tästä syystä tarvittiin tutkija-opettajan esitietoon ja kokemukseen pohjautuvaa kontekstuaalista tulkintaa.

Vaikka yksikielisyyden normi CLIL-opetuksessa ei ole enää ehdoton, tässä työssä nostettiin esiin pedagogisia argumentteja osittain yksikielisyteen perustuvan kohdekielisyyden puolesta. Sosiaalisesti ja kielellisesti monimuotoisissa kielennäköisissä oppimiskonteksteissa kielten limittäinen käyttö olisi ollut perusteltua ja jopa välttämätöntä. Tässä työssä halutaan kuitenkin korostaa erityisesti sitä, että CLIL-tunnit olivat oppilaille, venäjän formaalituntien lisäksi lähes ainoita tilaisuuksia kuulla ja harjoitella kohdekieltä. Kohdekielen ja ensikielen limittäistä käyttöä ei siis pidä soveltaa sellaisenaan, ilman kontekstin huomioimista. Tätä ajatusta tukevat myös viimeaikaiset kaksikieliseen opetukseen suuntautuneet tutkimukset (ks. esim. Jakonen, Szabó & Laiho 2018; Tedick & Lyster 2019).

Kohdekielisyden normin toteuttaminen on kuitenkin aiheuttanut opettajalle ristiriitaisia tilanteita ja eettisyyden pohdintaa. CLIL-opetuksen tarkoituksena on opiskella erityisesti oppiaineiden sisältöjä siihen vierasta kieltä integroiden. Onkin myönnettävä, että oppilaiden ensikielen laajempi hyödyntäminen opetuksessa olisi varmasti voinut auttaa heitä ymmärtämään paremmin keskeisiä oppisisältöjä. Tässä työssä opettajuus fokusoitui sekä kieleen että sisältöihin. Opettaja oli valinnut CLIL-tuntien sisällöiksi sellaisia teemoja, joita voidaan autenttisissa tilanteissa toiminnan kautta omaksua myös oppilaille vieraalla kielellä. Mahdollisesti syntyneitä tiedollisia aukkoja olisi mahdollista paikata myöhemmin jossakin toisessa yhteydessä.

Kohdekielen normin toteuttaminen toimi paitsi didaktisena työvälineenä myös kielipedagogisena viitekehysenä. Opettajan vallankäyttöä, josta opetuksessa on aina jossakin määrin kysymys, säätelevät sekä hänen institutionaalinen asemansa että opetussuunnitelma. Opettaja ei nykyään kuitenkaan voi käyttää pelkästään asemastaan juontuvia oikeuksiaan luokan ohjaamiseen. Tarvitaan lisäksi opettajan henkilökohtaista auktoriteettia, jota esimerkiksi Harjusen (2002) mukaan kasvattaa sekä selkeä ja jäsentynyt toimintakulttuuri että opettajan ja oppilaan välinen luottamuksellinen suhde. Tässä tutkimuksessa opettaja toteutti normia johdonmukaisesti ja avoimesti. Oppilailla oli myös oikeus valita, puhuvatko he venäjää vai ei. Sen sijaan heillä ei ollut valtaa valita kieltä, jota he käyttivät ollessaan opettajan kanssa

tekemisissä. Huoltajille oli tarkasti selvitetty vanhempainilloissa, mitä venäjänkielisellä toiminnalla luokassa tarkoitettiin. Näin ollen luottamusta saattoi synnyttää myös oppilaiden kotien hiljainen tuki. Ilman opettajan muistiinpanoja ei olisi käynyt ilmi, kuinka ongelmallisena hän tiedosti pedagogisen vallankäyttönsä. Opettaja koki pakkokeinojen käytön epämukavaksi ja toivoi, että pääsisi tuloksiin positiivisen palautteen kautta. Hän oli tietoinen myös siitä, että ohjasi oppilaitaan epäsuorasti olemaan hiljaa. Oppilaat kuitenkin sosiaalistuivat normiin vähitellen. Aikaisemmissa samasta aineistosta tehdyissä osatutkimuksissa on todettu heidän kielitaitonsa kohentuneen eikä venäjän kielen käyttö tunnu enää pakotetulta.

Tutkimus nostaa esiin tietyn tapauskohtaisen CLIL-kontekstin, jossa yksikielisyyttä perustellaan pedagogisesti. CLIL-opettajan on tärkeää reflektoida omia kielikäytänteitään ja syventää näin ymmärrystään luokahuonevuorovaikutuksesta. Nykyiset opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) ohjaavat kielitietoiseen eli oppilaiden kaikkea mahdollista kielitaitoa hyödyntävään opetukseen. Tässä tutkimuksessa oppilaiden äidinkielen käyttöä rajoitettiin, mutta samalla kohdekieli tehtiin näkyväksi ja sen käyttöä arvostettiin. Myös tämä on kielitietoista toimintakulttuuria (Opetushallitus 2017). Luokahuoneiden yksi-, kaksi- ja monikielisyysihanteita on kuitenkin aina tarkasteltava erilaisissa yhteyksissä. Joskus rajatussa kontekstissa on syytä ottaa käyttöön kohdekielisyysnormi eikä se tarkoita paluuta yksikielisuuden ihanteeseen laajemmassa kontekstissa. Kieltenopetuksen on joka tapauksessa oltava systemaattista ja tavoitteellista. CLIL-opettajalta tämä edellyttää vaativan sisältöopetuksen lisäksi kielikasvatuksellista otetta.

## Kirjallisuus

- Ballinger, S., R. Lyster, A. Sterzuk & F. Genesee 2017. Context-appropriate crosslinguistic pedagogy. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5 (1), 30–57.
- Bergroth, M. 2015. *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Selvityksiä ja raportteja 202. Vaasa: Vaasan yliopisto. [https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7226/isbn\\_978-952-476-617-3.pdf?sequence=1](https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7226/isbn_978-952-476-617-3.pdf?sequence=1).
- Copp Jinkerson A. 2011. Interpreting and managing a monolingual norm in an English-speaking class in Finland: when first and second graders contest the norm. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5 (1), 27–48.
- Copp Mökkönen, A. 2012. Social organization through teacher-talk: subteaching, socialization and the normative use of language in a multilingual primary class. *Linguistics and Education*, 23 (3), 310–322. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2012.06.001>.
- Costley, C. & P. Gibbs 2006. Researching others: care as an ethic for practitioner researchers. *Studies in Higher Education*, 31 (1), 89–98. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070500392375>.
- Coyle, D., P. Hood & D. Marsh 2010. *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Creese, A. & A. Blackledge 2011. Separate and flexible bilingualism in complementary schools: multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics*, 43 (5), 1196–1208. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.10.006>.
- Dalton-Puffer, C. 2011. Content-and-language integrated learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2005. Principles of instructed language learning. *System*, 33, 209–224.
- Gierlinger, E. 2015. “You can speak German, sir”: on the complexity of teachers’ L1 use in CLIL. *Language and Education*, 29 (4), 347–368. <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2015.1023733>.
- Goodwin, C. 2000. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489–1522.
- Harjunen, E. 2002. *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. Kasvatusalan tutkimuksia 10. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura FERA. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-06-3>.
- Hämeenaho, P. & E. Koskinen-Koivisto 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos ry., 7–31.
- Jakonen, T. 2016. Managing multiple normativities in classroom interaction: student responses to teacher reproaches for inappropriate language choice in a bilingual classroom. *Linguistics and Education*, 33, 14–27. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.11.003>.
- Jakonen, T., T. P. Szabó & P. Laihonon 2018. Translanguaging as playful subversion of a monolingual norm in the classroom. Teoksessa G. Mazzaferro (toim.) *Translanguaging as everyday practice*. *Multilingual Education*, 28. Cham: Springer, 31–48. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-94851-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-94851-5_3).
- Kaunisto, M. 2016. Oppilaiden aloitus- ja vastausvuorot venäjänkielisessä CLIL-alkuopetuksessa. Teoksessa A. Solin, J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiililä & T. Nordlund (toim.) *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa. The language user in changing institutions*. AFinLAN vuosikirja 2016. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 65–86. <https://journal.fi/afinlavk/issue/view/4195/>.
- Kaunisto, M. 2018. Osallistujaroolit venäjänkielisessä CLIL-opetuksessa: itsevalinnan kautta monenkeskisyyteen? Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen, & T. Kaunisto (toim.) *Eriarvoistuva maailma - tasa-arvoistava koulu?* Kasvatusalan tutkimuksia 78. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura FERA, 179–201.
- Kaunisto, M. 2019. “Saako mustan tussin?” Oppilaiden pyynnöt venäjänkielisessä CLIL-alkuopetuksessa. *Puhe ja kieli*, 39 (1), 99–118.
- Kendon, A. 2004. *Gesture. Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knoblauch, H. 2005. Focused ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>.
- Knoblauch, H. & B. Schnettler 2012. Videography: analysing video data as a “focused” ethnographic and hermeneutical exercise. *Qualitative Research*, 12 (3), 334–356. <https://doi.org/10.1177/1468794111436147>.
- Kääntä, L. 2008. Opettajan arvioivat vuorot oppilaiden toiminnan ohjaillemisen keinoina englanninkielisessä aineenopetuksessa. Teoksessa S. Leppänen, T. Nikula & L. Kääntä (toim.) *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 73–106.

- Kääntä, L. 2011. Katse, nyökkäys ja osoittava ele opettajan vuoronannossa luokkahuonevuorovaikutuksessa. Teoksessa L. Kääntä & P. Haddington (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 122–151.
- Lindholm, C. 2016. Keskusteluanalyysi ja etnografia. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 331–348.
- Margutti, P. 2011. Teachers' reproaches and managing discipline in the classroom: when teachers tell students what they do "wrong". *Linguistics and Education*, 22 (4), 310–329. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2011.02.015>.
- Markee, N. 2007. The organization of off-task talk in second language classrooms. Teoksessa K. Richards & P. Seedhouse (toim.) *Applying Conversation Analysis*. London: Palgrave-McMillan, 197–213.
- Moore, P. & Nikula, T. 2016. Translanguaging in CLIL Classrooms. Teoksessa T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore & U. Smit (toim.) *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters, 201–221.
- Niemelä, N. 2008. *Interaktion i helklass under ett tema i språkbad*. Acta Wasaensia nr 194. Språkvetenskap 39. Vaasa: Vaasan yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-237-3>.
- Nikkanen, H. M. 2019. Double agent? Ethical considerations in conducting ethnography as a teacher-researcher. Teoksessa H. Busher & A. Fox (toim.) *Implementing ethics in educational ethnography. Regulation and practice*. Routledge, Abingdon, 379–394.
- Nikula, T. 2007. Speaking English in Finnish content-based classrooms. *World Englishes*, 26 (2), 206–223.
- OAJ 2019. Teacher's values and ethical principles. <https://www.oaj.fi/en/education/ethical-principles-of-teaching/> [luettu 18.12.2020].
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet\\_2004.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf) [luettu 19.4.2021].
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot> [luettu 19.4.2021].
- Opetushallitus 2017. Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/15664-oph-kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu\\_netiversio.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/15664-oph-kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu_netiversio.pdf) [luettu 19.4.2021].
- Pekarek Doehler, S., J. Wagner & E. González-Martínez 2018. *Longitudinal studies on the organization of social interaction*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 3–36.
- Ristevirta, J. 2007. Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 241–260.
- Sahlström, F. 1999. *Up the hill backwards. On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 85. Uppsala: Uppsala University.
- Sahlström, F. 2008. Ssh! Om hyssjanden i klassrum. *Kasvatus*, 39 (5), 456–467.
- Savijärvi, M. 2011. *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpyväkodin arkitilanteissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7309-0>.
- Schegloff, E. A. 2007. *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Seedhouse, P. 2004. *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Serra, C. 2007. Assessing CLIL at primary school: a longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 582–602. <https://doi.org/10.2167/beb461.0>.
- Stevanovic, M. & C. Lindholm 2016. *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.
- Streeck, J. & S. Mehus 2005. Microethnography. Teoksessa K. Fitch & R. Sanders (toim.) *Handbook of language and social interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 381–404.
- Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 15–58.
- Tainio, L. 2011. Gendered address terms in reproach sequences in classroom interaction. *Linguistics and Education*, 22 (4), 330–347. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2010.09.004>.
- Tedick, D. & R. Lyster 2019. *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*. New York, NY: Routledge.
- TENK 2009. *Ethical principles of research in the humanities and social and behavioural sciences and proposals for ethical review*. Finnish National Advisory Board on Research Ethics. <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/ethicalprinciples.pdf> [luettu 18.12.2020].
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

**Liite: Litteroinnissa käytetyt merkit (Ks. Stevanovic & Lindholm 2016, 441):**

[	päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
=	kaksi lausumaa liittyy toisiinsa tauotta
(0,5)	hiljaisuus sekunteina
(.)	0,2 sekuntia lyhyempi hiljaisuus
.	laskeva sävelkulku
,	tasainen sävelkulku
?	nouseva sävelkulku
sa-	sana jää kesken
sana	sanan painottaminen
sa:na	äänteen venyttäminen
SANA	ympäröivää puhetta voimakkaammalla äänellä puhuttu jakso
°sana°	ympäröivää puhetta hiljaisemmalla äänellä puhuttu jakso
€sana€	hymyilevällä äänellä puhuttu jakso
↓	nuolen jälkeinen sana/tavu lausuttu ympäröivää puhetta matalammalla äänellä
↑	nuolen jälkeinen sana/tavu lausuttu ympäröivää puhetta korkeammalla äänellä
>sana<	ympäröivää puhetta nopeammin puhuttu jakso
<sana>	ympäröivää puhetta hitaammin puhuttu jakso
(sana)	epäselvästi puhuttu sana
(-)	sana tai tavu, josta ei saatu selvää
(( ))	kehollinen toiminta
sana	suomennos



Ahlholm, M., I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) 2021. Koulun monet kielet. *Plurilingualism in the school. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 / n:o 13. 113–140.*

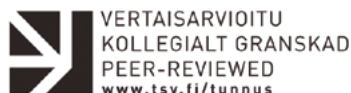
**Marjo Yli-Piipari**  
Helsingin yliopisto

## Venäjänkielinen alakoululainen suomen rakenteiden oppijana: omistuslauseen ja kieltolauseen kehittyminen oppimisen alkuvaiheessa

This article examines, how two Russian-speaking children (ages 9 and 11) learn Finnish morpho-syntactic structures in interaction in a transitional classroom at primary school. It also discusses whether the influence of the mother tongue is observable in the learning process. The study focuses on the development of prototypical possessive structure and standard negation. The data consist of 15 lessons, video-recorded during one school year. The episodes, including the structures used by the children, are analysed by drawing on the principles of conversation analysis. The analyses show that for both children the possessive structure appears to be more complex to learn than the standard negation. However, the children's acquisition of these structures follows different paths. At the end of the semester, the younger child's possessive has not become established in Finnish, whereas the older child has begun to use it in accordance with the target language norms. The negation, however, follows the target language norms, in both children's speech.

**Keywords:** morpho-syntactic structure, Finnish as a second language, Russian language, transitional classroom, primary school

**Asiasanat:** morfosyntaktinen rakenne, suomi toisena kielenä, venäjän kieli, valmistava luokka, alakoulu



## 1 Johdanto

Tämän artikkelin tarkoituksena on lisätä ymmärrystä suomen kielen morfosyntaktisten konstruktoiden oppimisesta. Tutkimuksen kohteena on kahden äidinkieleltään venäjänkielisen alakoululaisen suomen oppiminen valmistavalla luokalla. Lapset ovat vastasaapuneita ja jatkavat muualla aloitettua koulutietä Suomessa. Päähuomio on siinä, miten suomen kielen omistuslause (*x:llä on y*, ks. VISK § 895) ja kieltolause (NEG + leksikaalinen verbi) kehittyvät lasten puheessa luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa lukuvuoden aikana. Termillä *kieltolause* viitataan yksinomaan stardardi-kieltoon (ks. Miestamo 2004, 2005).

Nämä morfosyntaktiset rakenteet olen valinnut tarkasteltaviksi siksi, että ne ovat tavallisia kielenkäytössä ja siis myös tarpeellisia jo oppimisen alkuvaiheessa (ks. Korhonen 2012: 89; Kajander 2013: 45, 210; VISK § 898, § 1615). Toiseksi ne ovat kiinnostavia venäjän ja suomen rakenteellisen erilaisuuden tai samanlaisuuden näkökulmasta. Suomi ja venäjä muistuttavat toisiaan enemmän kuin suomi ja englantti, varsinkin mitä tulee prepositioiden ja sijojen määrään sekä omistuslauseen rakenteeseen. (Mustajoki 2012: 49–50, 68–69.) Kolmanneksi omistuslausetta ja kieltolausetta on tutkittu oppijansuomessa niukasti, etenkin lasten ja kieliparin venäjä-suomi osalta. Lisäksi opittavan kielen ja oppijankielen syntaksin ilmiöiden tarkastelu tarjoaa pedagogisia sovellusmahdollisuuksia (ks. esim. Ivaska 2011: 66; Kajander 2013: 199–202).

Artikkelin tehtävänä on lisäksi saada tietoa siitä, onko lasten suomenkielisten rakenteiden kehitymisessä havaittavissa venäjän kielen vaikutusta. Taustaoletuksena on, että ensikieli (äidinkieli) ja muu kielitaito vaikuttavat kielenoppimisprosessiin (ks. esim. Odlin & Jarvis 2004: 123–125; Ringbom 2007a: 1–2; Kaivapalu 2013: 193–194; De Angelis 2019). Kieltenvälisen vaikutuksen (*crosslinguistic influence*) (esim. Kaivapalu 2005: 28; Paulasto ym. 2014; De Angelis ym. 2015: 1–2, De Angelis 2019) tutkimukselle on tyypillistä määrällinen analyysi isoista aineistoista. Käsillä oleva analyysi on kuitenkin laadullinen tapaustutkimus, jossa näkökulma on lähinnä venäjää ja suomea toisiinsa peilaava.

Artikkelin päätavoitteena on keskustelunanalyysin keinoin selvittää, miten venäjänkieliset alakoululaiset Aleksei ja Mihail käyttävät ja alkavat tavoitella suomen omistuslausetta muotoa *x:llä on y* ja kieltolausetta, jossa on vähintään kieltoverbi ja leksikaalinen verbi (NEG + verbi). Tutkimuskysymykset ovat seuraavat: 1) Miten ja missä tahdissa suomen omistus- ja kieltolauseet kehittyvät lapsilla oppimisen alkuvaiheessa? 2) Näkykö lasten tuotoksissa ja oppimisprosessissa venäjän kielen vaikutus, ja jos, niin miten?

Seuraavaksi tarkastelen sitä toisen kielen oppimisen tutkimuskenttää, johon tutkimukseni liittyy. Sitä seuraa metodin ja aineiston esittely, jonka jälkeen syvennyn luvuissa 4 ja 5 omistuslauseen ja kieltolauseen tarkasteluun: siihen, millaisia nämä

konstruktiot suomessa ja venäjässä prototyyppisinä ovat ja miten ne kehittyvät Suomeen vasta saapuneiden lasten suomen kielessä luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa.

## 2 Keskustelunanalyttinen toisen kielen oppimisen tutkimus ja kieltenvälinen vaikutus

Keskustelunanalyysiä on hyödynnetty toisen kielen oppimisen tutkimuksessa viimeisten parinkymmenen vuoden ajan (Kuruhila ym. 2019: 12). Se on vakiinnuttanut paikkansa myös luokkahuoneen vuorovaikutuksen tutkimuksessa (Tainio 2007). Etnometodologinen keskustelunanalyysi (Heritage 1996; Tainio 1997, 2007; Pekarek-Doehler 2018) on ollut metodina lukuisissa suomi toisena kielenä -oppimista käsittelevissä opinnäytteissä ja tutkimuksissa (esim. Lilja 2010; Kotilainen & Kurhila 2020; Routarinne & Ahlholm 2021). Soveltamalla menetelmää pitkittäisaineistoon on mahdollista saada uutta tietoa muun muassa toisen kielen rakenteiden kehitymisestä (ks. esim. Hellermann 2008; Savijärvi 2011; Pekarek-Doehler 2018), ja juuri siihen tämä tutkimus kahden alakoululaisen osalta pyrkii.

Toisen kielen oppimista käsittelevissä keskustelunanalyttisissä tutkimuksissa on Kotilaisen ja Kurhilan (2019: 36–37) mukaan usein ollut erotettavissa seuraavia näkökulmia, toisinaan kaksikin samassa tutkimuksessa: 1) oppijoiden vuorovaikutuksen kehittymistä on tarkasteltu pitkittäisesti, 2) fokuksessa on ollut se, miten oppijat itse orientoituvat oppimiseen, tai 3) tarkastelussa on painottunut vuorovaikutus luokkahuoneessa tai muissa ympäristöissä, joissa nimenomaan tähdätään oppimiseen. Käsillä oleva tutkimus edustaa ensimmäistä ja kolmatta näkökulmaa: tarkastelen kahden eri lauserakenteen kehittymistä pitkittäisesti luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa. Omistuslause ja kieltolause tavanomaisissa merkityksissään (omistus- tai hallintasuhteen ilmaiseminen ja kieltäminen tai kiistäminen) voivat toteutua monenlaisissa tilanteissa ja toimintajaksoissa, eivät vain niissä, joissa osallistujat suuntautuvat oppimiseen. Seuraavaksi tarkastelen lyhyesti muutamia aiempia tutkimuksia, jotka ovat pitkittäisiä ja käsittelevät toisen kielen oppimista.

Cekaite (esim. 2007, 2008) on pitkittäistutkimuksissaan keskittynyt Ruotsiin vasta saapuneiden alakouluikäisten ruotsin oppimiseen valmistavalla luokalla. Hänen aineistonsa vastaa siis pääpiirteissään tämän tutkimuksen alakouluaineistoa. Tilanteisen oppimisen teoriaa (Lave & Wenger 1991) soveltaen Cekaite näkee lasten toisen kielen oppimisen lisääntyvänä osallistumisena opettajajohtoisissa ja monenkeskisissä tilanteissa ja kielenkäyttönä, jossa ilmaisut monipuolistuvat ja rakenteet konventionaalistuvat. Erityisesti oma-aloitteiset vuorot ilmentävät lasten aktiivista osallistumista ryhmän toimintaan täysivaltaisina toimijoina. Kielenoppiminen on siis sosiaalista toimintaa, joka pitkällä aikavälillä muuttaa muotoaan toimijuuden

ja osallistajuuden kasvaessa. Tämä näkökulma painottuu myös Savijärven (2011) ja Kauniston (2019) keskustelunanalyttisissä tutkimuksissa.

Savijärvi (2011) tarkastelee suomenkielisten lasten ruotsin kielen oppimista kahden lukuvuoden aikana kielikylpypäiväkodissa. Tilanteista lähtevä sekä sanallisten että ei-sanallisten resurssien tulkitseminen näytti hänen tutkimuksensa valossa olevan avain ruotsia puhuvien opettajien puheen ymmärtämiseen ja toisen kielen oppimiseen. Ymmärryksen kasvaessa lapset alkoivat reagoida myös ruotsin kielen ilmausten merkitykseen ja kieliopilliseen rakenteeseen. Toisen vuoden aikana monet lapset muuntelivat poimimiensa ruotsin ilmausten semanttista sisältöä ja syntaktista rakennetta. (Savijärvi 2011: 216–219.) Savijärven (2011) päiväkotiaineistossa oppimistilanteet liittyivät muuhun toimintaan kuin kielen oppimiseen. Oman tutkimukseni alakouluaineisto on osittain samantyyppistä: kieltä opitaan usein muun toiminnan lomassa. Toisinaan oppitunneilla kuitenkin puhutaan kielestä ja sitä varta vasten harjoitellaan.

Kauniston (2019) selvitys tarkastelee pyyntöilmausten kehittymistä venäjänkielisessä CLIL-alkuopetuksessa ja pureutuu suomenkielisten lasten venäjän kielen oppimiseen luokkahuoneen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kaunisto (2019: 99, 112) havaitsi, että 6–8-vuotiaiden oppilaiden pyynnöt muuttuivat lähes kokonaan venäjänkielisiksi ensimmäisen opiskeluvuoden kevään aikana ja että kahdessa vuodessa pyyntöjen rakenteet moninaistuivat. Routarinne ja Ahlholm (2021) tutkivat puolestaan 9-vuotiaan venäjänkielisen oppijan pyyntörakenteiden kehittymistä monikielisessä luokassa valmistavassa opetuksessa. Pitkittäisaineistoon sovellettu ja multimodaalinen keskustelunanalyysi osoitti, että kaoottiseltakin vaikuttavissa ryhmäaktiiviteettitilanteissa oppilaiden vuorovaikutus eteni jäsentyneesti ja venäjänkielisen oppilaan suomenkieliset pyynnöt kehittyivät yksisanaisista ilmauksista kokonaisiksi lauseiksi (Routarinne & Ahlholm 2021: 6, 23).

Erona edellä esitelyihin tutkimuksiin tässä tutkimuksessa on muun muassa se, että keskiössä on kahden erilaisen syntaktisen rakenteen kehittyminen, ei siis kielen kehittyminen laaja-alaisemmin eikä tietty puhefunktio, kuten pyyntö tai käsky. Kosketuspintaa rakenteiden kehittymiseen antaa Pekarek Doehlerin (2018) keskustelunanalyttinen tutkimus, jossa hän selvittää kolmen erilaisen rakenteen käytön kehittymistä osin jo varsin edistyneillä ranskan kielen oppijoilla, nuorilla aikuisilla. He olivat au-paireina ranskankielisissä perheissä opiskeltuaan ranskaa koulussa 4–12 vuoden ajan. Tutkimuksen mukaan kielen rakenteiden käytön kehittyminen (ks. *grammar-for-interaction*, Pekarek Doehler 2018: 6–8) tapahtui varsin myöhään edeltäneestä monivuotisesta kielen opiskelusta huolimatta. Pekarek Doehler (2018) osoittaa, että toisen kielen konstruktiot saivat uusia merkityksiä vuorovaikutuksen jäsentäjinä ja niiden käyttö monipuolistui ajan myötä luokan ulkopuolisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (ks. myös Pekarek Doehler 2019). Oppijat saattoivat käyttää oppimiaan konstruktioita vuoronsa päättämiseen tai jatkaa omaa vuoroa tai osoittaa herkkyyttä sille, miten puhekuppani reagoi tai oli reagoimatta vuoroon.

Vaikka käsillä olevan tutkimuksen toisen kielen oppimisen konteksti on hyvin erilainen kuin Pekarek Doehlerin (2018) tutkimuksessa ja vaikka tutkimushenkilöt ovat suomen oppimisessaan aivan alussa, vuorovaikutustilanteen merkitystä ei luonnollisesti voi tässäkin tarkastelussa ohittaa. Näen kielenoppimisen käyttöpohjaisen lähestymistavan mukaan vuorovaikutuksessa tapahtuvaksi (ks. Tomasello 2003: 94, 99; Mustonen 2015: 44–47). Konstruktioiden kehittyminen tapahtuu kielenkäyttötilanteissa (Tomasello 2008: 85–86; Mustonen 2015: 266–267), joissa oleellista on se, minkä kielellisen elementin aktiivinen oppija ympäristössään havaitsee ja näkee itselleen merkitykselliseksi tai tarpeelliseksi (van Lier 2000: 252–253; Suni 2008: 24; vrt. Tomasello 2003: 327–328). Ekologisen oppimiskäsityksen piirissä (van Lier 2000: 257; Suni 2008: 24; Savijärvi 2011: 214) tällaista suhdetta yksilön ja ympäristön ominaisuuksien välillä nimitetään *affordanssiksi*. Omassa luokkahuoneaineistossani *affordanssi* tulee näkyväksi, kun oppijat tukeutuvat toistuvasti ympäröivän vuorovaikutuksen tarjoamaan kielelliseen materiaaliin.

Kielenkäyttötilanteen lisäksi ensikieli ja muut oppijan osaamat kielet vaikuttavat oleellisesti toisen tai vieraan kielen oppimiseen. Toisen kielen oppimista onkin tutkittu laajasti myös kieltenvälisen vaikutuksen näkökulmasta (ks. esim. Jarvis 2015; De Angelis ym. 2015; Angelis 2019). Aiemmat selvitykset, joissa on tutkittu tai sivuttu ensikielen vaikutusta oppijansuomeen, ovat käsitelleet muun muassa nominien taivutusta (Kaivapalu 2005; Spoelman 2013), verbien ja niiden rektioiden oppimista (Nissilä 2011), lauserakenteiden oppimista (esim. Ivaska 2011, 2014; Kajander 2013) tai laajemmin fonologisten, kieliopillisten ja sanastollisten piirteiden omaksumista (Korhonen 2012). Nämä tutkimukset keskittyvät aikuisten kielenoppimiseen, nojautuvat kirjoitettujen tekstien korpuksiin, haastatteluihin ja testiasetelmiin ja edustavat pääosin kvantitatiivista kieltenvälisen vaikutuksen tutkimusta. Vaikka en omassa tutkimuksessani tarkastelekaan ensisijaisesti kieltenvälistä vaikutusta, pidän ensikielen ja muiden mahdollisten kielten resursseja merkittävinä uuden kielen oppimisen näkökulmasta ja pohdin myös mahdollista venäjän kielen vaikutusta lasten suomen kielen oppimiseen.

### 3 Menetelmät ja aineisto

Pitkittäistarkasteluni ytimessä on autenttinen luokkahuoneaineisto, jota lähestyn keskustelunanalyysin välinein. Oppimisen tutkimuksessa keskustelunanalyttinen pitkittäistutkimus voi valottaa vuorovaikutustilanteissa tapahtuvia kehitysprosesseja (Hellermann 2008; Suni 2008; Voutilainen & Savijärvi 2016: 349–351, 369; Wagner ym. 2018: 28–29). Muun muassa kieliopillisten rakenteiden oppimista on mahdollista paikantaa pitkittäisaineiston ja keskustelunanalyysin avulla (Savijärvi 2011: 16–19; Gardner 2013: 602; Pekarek Doehler 2018). Härmävaara ym. (2013: 138–141) painottavatkin, että autenttiseen aineistoon perustuvalla keskusteluntutkimuksella on an-

nettavaa niin kielen käytön kuin kielen rakenteiden oppimisen tutkimukselle. Tältä pohjalta pitkittäisesti suuntautunut keskusteluanalyysi on sopiva lähtökohta valmistavalla luokalla opiskelevien lasten lauserakenteiden kehittymisen tarkastelussa.

Käyttämäni aineisto käsittää 15 monikielisellä alakoulun valmistavalla luokalla videoita oppituntia, jotka ovat osa laajempaa, 2010-luvun alkupuolella nauhoitettua oppijasuomen Long Second -aineistoa (48 tuntia videoituja oppitunteja). Olen valinnut tarkasteltavaksi seitsemän oppituntia syyslukukaudelta ja kahdeksan kevätlukukaudelta (ks. liite 1). Pääperiaatteena on ollut, että jokaiselta kuukaudelta (syyskuusta huhtikuuhun) on tarkasteltavana vähintään yksi tunti, useimmiten kuitenkin kaksi tuntia. Pyrin valitsemaan aineistoksi erityisesti niitä tunteja, joiden litterointiin olin itse osallistunut.

Tarkastelemallani luokalla opiskelee vakituisesti (lähes) koko lukuvuoden ajan viisi oppilasta: kaksi venäjänkielistä ja kolme vironkielistä. Tilanteissa, joissa yhteinen kieli puuttuu, lapset käyttävät venäjän ja viron lisäksi *lingua franca* -englantia. Opettajat puhuvat lähes yksinomaan suomea, ja opetuksen pääasiallisena tarkoituksena onkin tukea lasten suomen kielen kehittymistä (tarkemmin valmistavasta opetuksesta esim. Ahlholm & Lomama, tulossa; OPH 2004).

Keskityn analyysissä 9-vuotiaan Mihailin (MIH) ja 11-vuotiaan Aleksein (ALE) suomenkielisiin tuotoksiin, erityisesti omistuslauseen ja kieltolauseen kehittymiseen. Nämä kuten muut käytetyt nimet ovat pseudonyymejä (suluissa olevia lyhenteitä käytän litteraateissa).

Omistuslauseita tai omistuslauseeksi tulkittavia konstruktioita lasten puheessa esiintyy harvakseltaan ja selkeästi vasta keväällä. Valitsin analysoitavaksi sellaisia jaksoja, jotka valaisevat rakenteen kehittymistä. Omistuslauseita tiheämpifrekvenssisten kieltolauseiden kohdalla olen valinnut tarkasteluun sellaisia jaksoja, joissa Aleksei ja Mihail käyttävät kieltoverbiä suomen kielestä poikkeavalla tavalla itselleen tyypillisesti tai joissa kieltoverbi on asettunut suomelle ominaiseen muotoon.

Aleksein ja Mihailin lisäksi valmistavan luokan pysyviä oppilaita ovat vironkieliset lapset: 12-vuotiaat Leevi (LEE) ja Kertu (KER) ja 11-vuotias Jaan (JAA). Erityisesti Leevi osallistuu paikalla ollessaan aktiivisesti yhteisiin keskusteluihin. Näin ollen hän on mukana useissa tässäkin esitetyissä katkelmissa. Luokassa on yleensä opettajan (OPE) lisäksi koulunkäynninohjaaja (KOU).

Aleksei puhuu kotona äitinsä kanssa venäjää ja isäpuolensa kanssa englantia, jota hän on myös opiskellut koulussa. Mihail taas puhuu kotona yksinomaan venäjää, mutta aiemmin Virossa asuessaan hän on opiskellut viroa, vaikka ei sitä juurikaan käytä. Molemmat lapset ovat asuneet Suomessa noin kaksi kuukautta ennen valmistavan luokan alkamista. Suomen kielen taitoa heillä ei entuudestaan ole, mutta heillä on molemmilla monikielisiä resursseja, minkä voi olettaa johtuvan heidän taustastaan. Aleksei on jo selkeästi monikielinen, ja Mihail alkaa käyttää englannin sanoja ja ilmauksia hakiessaan pääsyä vertaiskeskusteluun (Ahlholm 2015). Samojen

lasten puhetta tutkineet Routarinne ja Ahlholm (2021) ovatkin todenneet lasten usein vaihtavan kieltä sen mukaan, kenelle he puheensa suuntaavat.

Luokkahuoneessa lapset istuvat joko ryhmätyöpöydän ääressä tai pulpettiriiveissä. Ilmapiiri on varsin rento, ja etenkin ryhmätyöpöydän ääressä lasten keskinäinen vuorovaikutus on sidoksissa toiminnalliseen tekemiseen. Opettajat patistavat lapsia toistuvasti puhumaan suomea, mutta nämä hyödyntävät melko vapaasti kaikkia kieliresurssejaan, ja toisaalta heillä on myös mahdollisuus tehdä niin (ks. monikielisyyden tukemisesta OPH 2014). Voi sanoa, että käytännössä tämä valmistava luokka edustaa institutionaalisen ja arkisen kontekstin välimaastoa, jossa on tilaa oppilaiden aktiivisuudelle ja oma-aloitteisuudelle (ks. Lehtimaja 2007: 139; Vepsäläinen 2007: 156; vrt. Pekarek Doehler 2018: 19). Opetuskeskustelun lomassa käydään vapaamuotoisia, sosiaalista yhteenkuuluvuutta tukevia keskusteluita. Useimmissa tarkastelemissani keskustelujaksoissa käsitellään meneillään olevaa tehtävää tai siitä nousutta puheenaihetta, mutta kaiken kaikkiaan tilanteet ovat vaihtelevia, samoin kuin osallistumiskehikot eli puhetilanteiden erilaiset osallistujaroolit (ks. osallistumiskehikosta esim. Peräkylä & Stevanovic 2016: 39).

## 4 Omistuslause ja sen kehittyminen oppimisen alkuvaiheessa

### 4.1 Omistuslause suomessa ja venäjässä

Omistuslause on arkisessa kielenkäytössä usein esiintyvä rakenne (vrt. Kajander 2013: 210–211). Suomen kielessä omistuslauseetta *x:llä on y* voi käyttää omistus- tai hallintasuhteen ilmaisemisen lisäksi esimerkiksi aktiviteettien, sairauksien ja olotilan ilmaisemisessa (VISK § 898; ks. myös Alho & Kauppinen 2015: 123–124). Venäjän kielen vastaavasta konstruktiosta on suomen kielessä käytetty seuraavia termejä: *omistusrakenne* (Nikunlassi 2011: 241), *possessiivilause* (Mustajoki 2012: 69) (vrt. ven. *posessivnaja konstruktsija*<sup>1</sup>, LES s.v. *posessivnost*) tai *rakenne "u + genetiivi"*, jossa prepositio *u* ('luona') liittyy omistajaa tarkoittavaan sanaan (Ojanen 1980: 171). Venäjässä omistusrakenne voi omistamisen ohella esiintyä aktiviteettien ja sairauksien muttei yleensä olotilojen yhteydessä. Näin ollen suomen omistuslause on funktioiltaan jonkin verran laaja-alaisempi kuin venäjän vastaava rakenne. Käytän jäljempänä termejä *omistuslause* ja *omistusrakenne* synonyymisesti.

1 Artikkelissa on noudatettu kansallista translitterointikaavaa (Nikunlassi 2011: 401). Venäjänkielinen kyrillinen kirjaimisto on korvattu latinalaisella läpi koko artikkelin.

120 VENÄJÄNKIELINEN ALAKOULULAINEN SUOMEN RAKENTEIDEN OPPIJANA:  
OMISTUSLAUSEEN JA KIELTOLAUSEEN KEHITTYMINEN OPPIMISEN ALKUVAIHEESSA

VISK (§ 895) luokittelee suomen omistuslauseen syntaktisesti kiteytyneisiin lausetyyppeihin. Omistuslause alkaa adessiivimuotoisella NP:llä, joka ilmaisee omistajaa. Verbinä on *olla* yksikön kolmannessa persoonassa, ja sitä seuraava NP eli omistettava on yleensä joko nominatiivissa tai partitiivissa. (VISK § 895, § 898.) Tällaista omistuslausetta edustavat esimerkiksi seuraavat aineistosta poimitut vironkielisen oppilaan, koulunkäynninohjaajan ja opettajan lausumat: *minulla on hyvä idea; mulla on punapigmenttiä; onks sulla pikkusisko; teil on matematiikan tunti.*

Venäjän kielen omistuslause on pääpiirteissään samankaltainen kuin suomen omistuslause. Kun suomessa omistajaa ilmaiseva lauseke on adessiivimuotoinen NP, venäjässä omistaja ilmaistaan preposition *u* ('luona') ja genetiivin avulla (Mustajoki 2012: 68; Alho & Kauppinen 2015: 124). Taulukko 1 kuvaa venäjän ja suomen omistuslauseiden perusrakennetta. Kaikki esimerkit ovat Alekseihin tuottamista vuoroista. Muista indoeurooppalaisista kielistä kuten englannista, saksasta ja espanjasta poiketen venäjässä ei tavallisesti käytetä omistamista ilmaisevaa verbiä (ks. Mustajoki 2012: 68), vaan kopulana on verbi *byt* ('olla'), joka saa preesensissä muodon *jest* ('on') (Ojanen 1980: 171). Preesensissä kopula jää kuitenkin usein pois (ks. tarkemmin esim. Ojanen 1980: 171–172; Šeljakin 2006; 246–248).

TAULUKKO 1. Omistuslause preesensissä venäjässä ja suomessa.

Omistuslause	Omistaja	Verbi (Kopula)	Omistettava <sup>2</sup>
Venäjän kieli	u-prepositio + gen.	byt (jää usein pois preesensissä)	nom.
Myönteinen lause	u menja	∅	takoje oštšuššeniže (tšto...)
	'minulla' (kirjaimellisesti 'minun luonani')	'on'	'sellainen tunne (että...)'
	u menja 'minulla'	jest 'on'	karitšnevyi 'ruskea (väri)'

2 Tässä tutkimuksessa en keskity erityisesti tarkastelemaan omistettavan muotoa. Venäjässä omistettava on nominatiivissa, jos lause on myönteinen, ja suomessa vastaavasti joko nominatiivissa tai partitiivissa. Kielteisessä omistuslauseessa omistettava on venäjässä genetiivissä ja suomessa yleensä partitiivissa (venäjässä ei ole partitiivia).



Venäjän kieli	u-prepositio + gen.	kieltosana net(u) (netu usein puhekielessä)	gen.
Kielteinen lause	u menja 'minulla'	netu 'ei ole'	pulsa 'pulssia'
Suomen kieli	adessiivi (-IIA)	olla	nom./partit. (akk.)
Myönteinen lause	minulla	on	kynä
Suomen kieli	adessiivi (-IIA)	kieltoverbi ei + olla	partit.
Kielteinen lause	mulla	ei ole	päätä

Suomen kielessä habitiivinen ja lokatiivinen merkitys ovat omistajaa ilmaistaessa hyvin lähellä toisiaan (VISK § 987), ja samaa voi sanoa venäjstä (vrt. *minulla on kynä – pöydällä on kynä; u menja karandaš 'minulla on kynä; u kompjutera – karandaš 'tietokoneen vieressä/luona on kynä'*). Voidaan siis todeta, että venäjän omistusrakenne on samankaltainen kuin suomen omistuslause, vaikka venäjässä kopula jääkin usein ilmaisematta.

## 4.2 Oppilas hakee tai käyttää omistuslausetta

Asian tai esineen kuuluminen jollekulle tai puuttuminen joltakulta ovat varsin tavallinen puheenaihe tarkasteltavassa luokahuoneessa. Opettajien puheessa omistuslause esiintyy usein etenkin kysymyksissä, ja vironkieliset lapset käyttävät omistuslauseissaan joustavasti suomea ja viroa, toisinaan myös sekaisin. Opettajat, koulunkäynninohjaajat ja vironkieliset oppilaat käyttävät omistuslausetta keskimäärin 15–20 kertaa oppitunnin aikana. Verrattuna vironkielisiin vertaisiinsa venäjänkieliset lapset käyttävät suomen omistuslausetta huomattavasti myöhemmin ja harvemmin.

Tarkastelemillani syyslukukauden tunneilla (7 kpl) Mihail ja Aleksei eivät kumpikaan käytä suomen kielen omistuslausetta varmuudella havaittavasti (puhe on toisinaan hiljaista ja toisinaan päällekkäistä), mutta ainakin viitteitä sen ymmärtämisestä on. Esimerkiksi opettajan kysymykseen *Mihail niin tämä mikä miehellä on* Mihail vastaa venäjäksi *eto* [tauko] *boroda eto* 'se on [tauko] se on parta', ja Aleksei puolestaan vastaa painokkaasti ja venyttäen *joo* opettajan tiedusteluun *Aleksei onks sulla onks*

122 VENÄJÄNKIELINEN ALAKOULULAINEN SUOMEN RAKENTEIDEN OPPIJANA:  
OMISTUSLAUSEEN JA KIELTOLAUSEEN KEHITTYMINEN OPPIMISEN ALKUVAIHEESSA

*sulla huono päivä*. Edelleen, kun opettaja kysyy Mihaililta *siskolla oli yskä vai sinulla*, tämä vastaa *minu ja sisko* ilmeisesti hakien omistajan adessiivia. Opettaja tulkitsee-kin vastausta vuorossaan *sinulla molemmilla* [tauko] *onks sulla pikkusisko*. Myös tämän vuoron lopussa olevan kysymyksen Mihail osoittaa ymmärtävänsä ilmoittamalla siskon iän. Tällaisia hetkiä, jolloin lapset vastaavat opettajan kysymysmuotoiseen omistuslauseeseen, on selvästi enemmän kuin niitä tilanteita, jolloin lasten reaktio implikoi, että kysymystä oli vaikea ymmärtää.

Ensimmäiset kokonaan suomenkieliset omistuslauseensa Aleksei tuottaa tammikuussa, jolloin hän alkaa käyttää rakennetta harvakseltaan mutta sujuvasti. Käyttämäni määritteet *kokonaan suomenkieliset* tai *suomenkieliset* viittaavat tässä lausumiin, joissa ei ole muiden kielten leksikaalisia elementtejä; määritteet eivät siis viittaa siihen, että lausumat olisivat aina kieliopillisen normin mukaisia. Lausumat *minulla on bee* (*bee* viittaa asuintalon rappuun) ja *minulla oli musta* (*musta* viittaa mustaan sormeen tai mustelmaan sormessa) ovat Aleksein ensimmäiset varmuudella havaittavat suomenkieliset omistuslauseet. Ensimmäinen lausumista on vastaus opettajan kysymykseen, kun taas toinen on oma-aloitteinen mutta liittyy edeltävään keskusteluun.

Seuraavaksi käsitellen keskustelujaksoa, jota ennen opettaja on antanut lapsille kirjoitustehtävän. Hän on esitellyt mallitekstin ja antanut ohjeen siitä, miten tekstiä hyödynnetään kirjoitustehtävässä. Hän on antanut myös esimerkin mallitekstin hyödyntämisestä sijoittamalla tekstiin (ainakin suullisesti) omat tietonsa. Lopuksi hän vielä toistaa lyhyesti tehtävän (*eli siitä vaan kaikki lauseet matkit omaan elämäsi*). Lisäksi Aleksei on kysymällä opettajalta selvittänyt *huone*-sanan merkitystä. Sanaa tarvitaan kirjoitustehtävässä, ja se on esiintynyt tehtävänannon ja keskustelun yhteydessä useita kertoja.

Katkelma osoittaa, että Aleksei alkaa käyttää oppimaansa *huone*-sanaa. Lisäksi hän tavoittelee suomen kielen omistuslauseita käytettyään ensin englannin kielen omistusrakennetta (*she has one small*).

(1) Oma huone (26.1.)

- 01 LEE ↑onko sinulla oma huone, (Leevi puhuu opettajalle)
- 02 OPE yhteinen huone, (.) ei oo yksin minun huone,
- 03 (1.5)
- 04 LEE sinu ja miehen m- [m-
- 05 OPE [ja mun lapsen oma huone kun meil on pieni koti,
- 06 (1.6)
- 07 OPE ei ole omaa huonetta meillä, (1.2) kenelläkään (.) vielä,
- 08 LEE mm. .mt siis on nagu yksi (.) iso. (suomi ja viro)
- 09 OPE niin makuuhuone (.) mis on sänky (.) joo,
- 10 (1.6)

- 11 OPE noniin.  
 12 (1.1)  
 13 ALE **she has one small** (1.5) (ih vot) [(.) NO (nothing), ]  
 14 LEE [minulla on (.) kolme huonetta]  
 15 (1.0)  
 16 OPE kol[me huonetta.]  
 17 LEE [iso talo ]  
 18 OPE [joo (opettaja katsoo Leevyä)  
 19 ALE **[minu- [ää me-**  
 20 LEE [no,  
 21 (0.6)  
 22 OPE [meillä on]  
 23 ALE [(- -) ] (0.5) **meillä on (1.6) pien- (0.7) y- yksi pieni huone** mutta  
 24 sitten me (-) Herttoniemessä.  
 25 (0.5)  
 26 ALE ää (tsitte)  
 27 OPE millon te muutitte Herttoniemeen.  
 28 ALE m?  
 29 OPE MILLOIN (.) Herttoniemeen?  
 30 (1.6)  
 31 ALE (- -)  
 32 (1.1)  
 33 LEE hän sanoi et hänen talo on aika lähellä mun talo[le, (0.5) pu- ]  
 34 OPE [mut onko sun siis uusi] koti,  
 35 ALE ei oo.  
 36 OPE Herttoniemessä (.) siel [on isompi huone. (Aleksi nyökkää opettajalla)  
 37 ALE [ja sie se on [(-) **minulla on**  
 38 OPE nonii kiva.  
 39 (0.5)  
 40 ALE **kaksi huone[ta.**  
 41 OPE [kiva. (0.5) kiva.

Katkelman alussa Leevi esittää opettajalle kysymyksen *onko sinulla oma huone* eli saman kysymyksen, jonka opettaja on aiemmin esittänyt tehtävänasettelussa (*ja sä voit kertoa mistä huo- onks sulla oma huone tai...*). Näin oman huoneen olemassaolo tulee yhteiseksi topiikiksi. Aleksi toistaa vuorossaan opettajan huoneiden määrän käyttämällä englannin kielen omistusrakennetta *she has one small* (rivi 13). Leevin kerrottua, että hänellä on kolme huonetta, Aleksi vaihtaa oma-aloitteisesti kielen englannista suomeen ja alkaa hakea sanoja ja muotoja kertoakseen oman perheensä kodista (rivi 19). Puheenaihe liukuukin välillä omasta huoneesta oman perheen asuntoon. Katkelman loppupuolella Aleksin vuoroissa (rivit 23, 37 ja 40) hahmottu-

vat jo varsinaiset omistuslauseet *meillä on pien-y- yksi pieni huone ja minulla on kaksi huoneta*.

Keskustelu etenee melko nopeassa tahdissa ja siinä on päällekkäispuhunutta. Aleksei hakee omistuslausetta kuitenkin hitaasti ja pitää vuoroissaan melko pitkiä taukoja. Katkonaisesta puheestaan huolimatta hän osallistuu tilanteeseen aktiivisesti ja muotoilee sanottavaansa sinnikkäästi. Omistusrakenteen tuottamista helpottaa tässä useampi seikka. Aleksei saa mallia sekä Leevin että opettajan puheesta (rivit 1, 5, 7 ja 14). Merkille pantavaa on erityisesti opettajan tarjoama tuki (rivi 22), jonka avulla hän pysyy joustavasti mukana keskustelussa. Opettaja täydentää Aleksein hapuilevaa omistusrakenteen alkua *minu- ää me-* tarjoilemalla adessiivimuotoisen omistaja-NP:n ja oikeassa muodossa olevan *olla*-verbin (vrt. esim. Wong Fillmore 1979: 212–213; Kaunisto 2019: 103). Tämä opettajan lausuma *meillä on antaa* Alekseille kehyksen, jonka hän toistaa ja jota hän jatkaa pitkäkhön tauon jälkeen kertomalla, että heillä on (tai oli) yksi pieni huone. Tämän jälkeen hän selvittää vielä nykyistä tilannetta ja varioi konstruktiota kohdekielen mukaisesti muodossa *minulla on kaksi huoneta*.

Vertaisten ja opettajan tarjoama malli ja oikea-aikainen tuki (*scaffolding*, ks. esim. Thorne & Hellermann 2015) ovat tässä tilanteessa merkittäviä (ks. Suni 2008: 116–124; Savijärvi 2011: 169, 184–190; Kaunisto 2019: 110–112). Tarjotut ilmaukset toimivat Alekseille affordanssina, joka on hänelle merkityksellistä ja käyttökelpoista (ks. van Lier 2000: 252–253). Tällainen syntaktisten rakenteiden kierrättäminen ja muokkaaminen kertovat hyvästä osaamisesta (Savijärvi 2011: 212, 219).

Seuraavan keskustelun oppilaat käyvät kuukautta myöhemmin. Esimerkissä Aleksei käyttää suomen kielen kielteistä omistuslausetta täysin oma-aloitteisesti ja normin mukaisesti. Vertaisten keskustelu muuttuu vauhdikkaaksi ja ilmapiiri vitsaillevaksi. Aluksi Leevi osoittaa viestinsä selkäkivusta opettajalle. Opettajan ja Kertun välillä alkaa kuitenkin keskustelu muista etäämmällä. Aleksei tulkitsee Leevin vuoron kujeiluksi (rivi 3), mutta tämä kieltää kujeilevansa, jolloin Jaanin ja Aleksein vitsailu jatkuu (riviltä 5 eteenpäin).

(2) Ei päätä (28.2.)

- 01 LEE opettaja mun selkä sattuu.  
02 (1.7) (opettaja keskustelelee Kertun kanssa)  
03 ALE you are joking=  
04 LEE =no I`m not.  
05 JAA you are joking with da:: (.) penisman.  
06 (1.7) (opettaja keskustelelee Kertun kanssa)  
07 ALE **OPETAJA mulla ei ole PÄÄTÄ?** prkh OO (.) OOH HE EHH (.) VÖHHÖH  
08 JAA now you`re joking with the RABBIT?

Rivillä 7 Aleksei intoutuu kovaääniseen vitsailuun. Samalla kun hän leikittelee tilanteella, hän puhuttelee Leevin tavoin opettajaa ja leikkii menettäneensä päänsä. Hän näyttää saavan kimmokkeen Leevin vuorosta ja toistaa sanan *opettaja*, mutta esittää sitten jotakin selkäkipua reilusti raflavampaa (*mulla ei ole päätä*) ja lyö näin leikkisi (ks. Cekaite & Aronsson 2014: 196–198). Vitsailun tuoksinassa hänen omistuslauseensa on siis täsmälleen muotoa *x:llä ei ole y:tä*, ja hän on lisäksi oppinut puhekielisen muodon *mulla*. Kieltomuoto *ei ole* pysyy kuitenkin kirjakielisessä muodossaan, jollaisena se yleensä esiintyy luokassa sekä opettajien että vertaisten puheessa.

Tässäkin katkelmassa Aleksei vaihtaa kielen englannista suomeen, vaikka Jaan on mukana vitsailumoodissa englannin kielellä. Aleksei näyttää ottavan tässä vertaiskeskustelussa huvittajan roolin ja ehkä myös ilkkuu Leeville, joka ei lähde vitsailuun mukaan. Tällainen leikittely ja improvisaatio vertaisten välisessä vuorovaikutuksessa voidaan nähdä toisaalta toisen kielen harjoitteluna ja toisaalta keinona vahvistaa toimijuutta ryhmän jäsenenä (Philp & Duchesne 2008; Cekaite & Aronsson 2014).

Mihailin kohdalla analyysi antaa viitteitä siitä, että hän ymmärtää opettajan käyttämää omistusrakennetta pääsääntöisesti jo syyskuun lopusta lähtien. Lisäksi omistuslauseen hakemisesta on viitteitä. Esimerkiksi vuoro *mina poro muurahainen* ilmaisee kontekstissaan todennäköisesti omistusta (*minulla on poro muurahainen*)<sup>3</sup> (vrt. Lauranto 1997: 123–126).

Mihail on poissa paitsi syyslukukauden alussa myös tammikuun lopussa, mikä vähentää hänen altistumistaan suomen kielelle. Tämä saattaa osaltaan vaikuttaa siihen, että tarkastelluilla tunneilla hän ei tuota yhtään kieliopillisen normin mukaista omistuslauseetta. Helmikuun alussa hän tuottaa kuitenkin selkeästi omistusrakenteeksi ymmärrettävän vuoron, kuten esimerkki 3 osoittaa. Katkelmassa opettaja kertoo, että hänellä on viisi lasta. Leevi huomauttaa naurun säestyksellä ja osittain viroksi, että luokassakin on viisi lasta (*siinon viisi lasta* 'tässä/täällä on viisi lasta'). Tämä edeltävä keskustelu saa Mihailin jatkamaan lapsi-aiheesta, mutta hän suuntaa viestinsä koulunkäynninohjaajalle.

(3) Vanaisä (2.2.)

- 01 OPE (kuule) mä kerron sulle mä kerron teille kaikille mul on viis (.) viis lasta kotona (.)  
 02 kaksytkyksvuotias ↑isoin (.) kymmenvuotias pienin (.) ja tyttöjä ja poikia eli mä  
 03 oon nähny pa::ljo lapsia ja mul on [omia lapsia] mä oon .hh riidelly niitten  
 04 LEE [wow. ]

3 Lapset opiskelevat ravintoketjua laittamalla saamiaan eläinten ja kasvien kuvia yhteiselle paperialustalle. Mihail osoittaa alustalle laitettua poron kuvaa ja laittaa sitten muurahaisen kuvan alustalle. Tunnilta on aiemmin todettu, että Mihaililla on Virossa kotieläimenä poro, joten ainakin *mina poro* viittaa omistuslauseeseen.

126 VENÄJÄNKIELINEN ALAKOULULAINEN SUOMEN RAKENTEIDEN OPPIJANA:  
OMISTUSLAUSEEN JA KIELTOLAUSEEN KEHITTYMINEN OPPIMISEN ALKUVAIHEESSA

- 05 OPE kanssa ja halattu ja kaikkee et mä kyllä osaan teijän kans olla hm no mitäs [sul.  
06 LEE [no  
07 siinon. (.) vi- viisi ↑lasta (.) [heheheheh .hh heheheh .hh heheh ]  
(Leevi käyttää osin viroa)  
08 OPE [nonii siinähän te ootte just nii hyvä heh] (.)  
09 no mitäs sä keksit (1.4) mikä on hyvää [sussa.  
10 KER [urheilu.=  
11 OPE =urheilu? [(.) hienoo? (.)] hyvä,  
12 MIH [op- (1.0) [opetaja (1.4) (minä) (1.4) vanaisän on .hh (1.0) yk- (.)  
13 yksi- (0.6) toistaa lapsia, (Mihail puhuttelee koulunkäynninohjaajaa opettajaksi,  
käyttää osin viroa, ja opettaja, Leevi ja Kertu jatkavat omaa keskusteluaan)  
14 KOU o::nko? (0.8) missä te (-)  
15 MIH joo .mt

Mihailin vuoro *vanaisän on yk- yksi- toistaa lapsia* (rivit 12 ja 13) on aiempiin hänen vastaaviin muotoiluihinsa nähden kieliopillisesti täydentyneempi, sillä siinä on selkeästi ilmaistu *olla*-verbi. Kuten edellä on viitattu, venäjän kielessä presensissä kopula jää usein pois omistusrakenteesta. Mihail jättää usein *olla*-verbin tuottamatta suomenkielisissäkin vuoroissaan – ei vain omistuslauseen yhteydessä.

Tässä esimerkissä omistaja on puolestaan selkeästi genetiivimuodossa *vanaisän* (vrt. viron kielen *vanaisa* 'isoisä'). Muissakaan Mihailin omistusrakennetta hakevissa muotoiluissa omistaja ei ole adessiivissa vaan esimerkiksi muodoissa *minu*, *minoo* tai *minun*. Opettajat ja vertaiset tuottavat muotoja *minulla*, *sinulla* jne. ja he käyttävät myös puhekielisiä lyhyitä muotoja *mul(la)*, *sul(la)* jne. Tässäkin esimerkissä opettaja käyttää puhekielen muotoja *mul on viis lasta*, *mul on omia lapsia* ja *mitäs sul*. Mihailin käyttämät omistajaan viittaavat muodot *minu* ja *minoo* ovat kuitenkin lähellä genetiivimuotoja (vrt. viron *minu* ja suomen *minun*). Edelleen maaliskuun lopulla hän käyttää genetiiviä *minun* todennäköisesti juuri merkityksessä 'minulla on'. Hänellä näyttää siis olevan käsitys suomen kielen genetiivin ensisijaisesta, omistajuuteen liittyvästä, merkityksestä.

Aleksein ja Mihailin kohdalla silmiin pistää se seikka, että vaikka opettajat, koulunkäynninohjaajat ja vironkieliset vertaiset tuottavat suomen kielen omistuslauseita melko usein, he itse tuottavat niitä verrattain vähän. Molemmat lapset kuitenkin osoittavat vastauksissaan jo syyslukukauden aikana usein ymmärtävänsä opettajan omistuslauseet, jotka ovat monesti kysyviä.

Taulukko 2 tiivistää, miten Aleksein ja Mihailin omistuslause kehittyi lukuvuoden aikana. Kevätlukukaudella molempien kielenkäytössä näkyy edistysaskelia. Aleksei alkaa tammikuusta lähtien tuottaa kokonaan suomenkielisiä omistuslauseita harvakseltaan mutta kuitenkin tasaiseen tahtiin. Sen sijaan Mihail ei tuota tarkastelluilla tunneilla yhtään täysin kohdekielen mukaista omistuslauseita ensimmäisen

koululukuvuoden aikana. Hän tekee itsensä kuitenkin ymmärretyksi genetiivialkuisilla ja osin kopulattomilla lausumillaan.

TAULUKKO 2. Aleksein ja Mihailin omistuslauseen kehittyminen suomen kielessä lukuvuoden aikana karkeasti kuvattuna.

Omistuslause	Syksy	Kevät
Aleksei	osoittaa ymmärrystä; yksittäinen tuotos, joka on mahdollista tulkita omistuslauseeksi	alkaa tuottaa normin mukaisia omistuslauseita tammikuusta lähtien (esimerkit 1 ja 2)
Mihail	osoittaa ymmärrystä ja tavoittelee omistuslausetta: omistaja perusmuodossa tai genetiiviä muistuttavassa muodossa, ei <i>olla</i> -verbiä	alkaa helmikuussa käyttää <i>olla</i> -verbiä, omistaja edelleen genetiivissä tai genetiiviä muistuttavassa muodossa (esimerkki 3)

Näyttää siis siltä, että Aleksei ottaa vähitellen haltuun suomen kielen omistusrakenteen toisen lukukauden aikana. Myös hänen aloitteellisuutensa ja suomen kielen käyttönsä lisääntyy niin opettajajohtoisessa keskustelussa kuin vertaiskeskustelussa. Mihailin omistusrakenne puolestaan hakee vielä hahmoaan erityisesti adessiivin osalta. Hänelle puutteet suomen kielessä eivät kuitenkaan näytä asettavan esteitä osallistua keskusteluun oma-aloitteisesti.

## 5 Kieltolause ja sen kehittyminen oppimisen alkuvaiheessa

### 5.1 Standardikielto suomessa ja venäjässä

Kielto esiintyy tunnusmerkisydestään (VISK § 1616) huolimatta kielenkäytössä taajaan. Suomen kieltoa käytetään sekä partikkelimaisesti yksisanaisena (*ei*) tai lausumanalkuisena (*ei, en ole*) että kokonaisena lauserakenteena (*minä en halua*). Kielto ilmaantuu lapsen ensikieleen yleensä jo varhain vanhempien antaman mallin myötä (Kauppinen 1982: 160–161; Protassova 1997; Kauppinen 1998).

Suomen kielessä kieltolauseen predikaatti muodostuu persoonissa taipuvasta kieltoverbistä *ei* ja pääverbin kielto muodosta, joka on kaikissa persoonissa sama (*en tee, et tee, ei tee, emme tee* jne.) (VISK § 1615). Kyseessä on asymmetrinen kielto, jossa kieltoverbin jälkeen tuleva pääverbi eli leksikaalinen verbi ei ole samassa muo-

128 VENÄJÄNKIELINEN ALAKOULULAINEN SUOMEN RAKENTEIDEN OPPIJANA:  
OMISTUSLAUSEEN JA KIELTOLAUSEEN KEHITTYMINEN OPPIMISEN ALKUVAIHEESSA

dossa kuin myönteinen verbi (Miestamo 2004: 365–367). Venäjässä standardikielto on sen sijaan symmetrinen: taipumattoman kieltopartikkelin *ne* ('ei') jälkeen verbi taipuu persoonissa samoin kuin myönteisissä muodoissa. Tätä eroa havainnollistaa taulukko 3.

TAULUKKO 3. Venäjän verbin *znat* ('tietää') ja suomen verbin *tietää* taivutus preesensissä.

Standardikielto (vrt. myönteiset muodot)	Venäjä		Suomi	
Yksikkö	Kielt. muoto	Myönt. muoto	Kielt. muoto	Myönt. muoto
1	<i>ne znaju</i>	<i>znaju</i>	<i>en tiedä</i>	<i>tiedän</i>
2	<i>ne znaješ</i>	<i>znaješ</i>	<i>et tiedä</i>	<i>tiedät</i>
3	<i>ne znajet</i>	<i>znajet</i>	<i>ei tiedä</i>	<i>tietää</i>
Monikko	Kielt. muoto	Myönt. muoto	Kielt. muoto	Myönt. muoto
1	<i>ne znajem</i>	<i>znajem</i>	<i>emme tiedä</i>	<i>tiedämme</i>
2	<i>ne znajete</i>	<i>znajete</i>	<i>ette tiedä</i>	<i>tiedätte</i>
3	<i>ne znajut</i>	<i>znajut</i>	<i>eivät tiedä</i>	<i>tietävät</i>

Keskityn tarkastelussani tällaisiin leksikaalisen verbin sisältäviin kieltoihin eli standardikieltoihin (ks. Miestamo 2004: 364–365), joita Aleksei ja Mihail tuottavat. Käytän näistä standardikielloista jatkossa yksinkertaisesti termiä *kieltolause* (ks. VISK § 1615).

## 5.2 Oppilas hakee tai käyttää kieltolauseita

Tarkastelen seuraavaksi sellaisia aineistoesimerkkejä, jotka kuvaavat Aleksein ja Mihailin kieltolauseen kehittymisen päälinjoja. Esimerkissä 4 näkyy Aleksein suomenkielisessä puheessa joulukuun alusta lähtien usein toistuva muoto *minä ei*, johon hän liittää pääverbin lähes aina kohdekielen mukaisessa muodossa. Katkelma on oppitunnin loppupuolelta ja siinä Aleksei keskittyy aiemmin tekemänsä tehtävän korjaamiseen. Tehtävässä on sana, jonka merkitystä hän ei tiedä, minkä takia hänen on vaikea päätellä sen oikea taivutusmuoto.

(4) Tehtävän korjaaminen (1.12.)

- 01 OPE voitko Mihail nyt tehdä ne kaksi kohtaa ni sit lähetää välitunnille  
02 ja sun pitää korjata nämä? (opettaja napauttaa sormilla Aleksein pulpetilla olevaa tehtäväpaperia)



- 03 ALE joo mut [minä ei tiedä] missä o [what is] [(- -) (.) le ] (.) alle.  
 04 MIH [iso kiviä ] (0.8) [isom?] ]  
 05 OPE [EI KUN PÄÄLLE, (0.2) katso,]  
 (opettaja puhuu Mihailille)

Tehtävän korjaaminen ja vieraan sanan näkeminen tekstissä toimii kimmokkeena Aleksein vuorolle. Aloitus *joo mut* sitoo vuoron opettajan vaatimukseen ja osoittaa ainakin osittaista erilinjaisuutta opettajan vuoroon nähden. Vaikka kiello on muodossa *minä ei tiedä*, tästä lähtien hän alkaa tuottaa toistuvasti kokonaisia kieltolauseita suomeksi.

Muoto *minä ei* on Aleksein puheessa melko vallitseva myös tammi- ja helmikuussa, kunnes maalisi- ja huhtikuussa kieltoverbi vakiintuu muotoon *en* yksikön ensimmäisessä persoonassa. *Ei*-muodon sitkeähdössä käytössä saattaa näkyä venäjän kielen vastaavassa rakenteessa kaikissa persoonissa käytettävän kieltopartikkelin *ne* ('ei') vaikutus. Lisäksi *ei*-muodon frekvenssi on huomattava luokan vuorovaikutuksessa verrattuna kieltoverbin muihin muotoihin, mikä johtuu runsaista yksisanaisista ja lausumanalkuisista kielloista, myös Aleksein omassa puheessa. Myös vironkielisten vertaisten puheessa esiintyy usein *ei*, joka on viron kielessä taipumaton. Huomiota herättää se, miten Aleksein puheessa kieltoverbiä seuraava leksikaalinen verbi on lähes aina tuotettu kohdekielen mukaisessa muodossa eikä siis persoonapäätteellisenä, kuten muoto venäjässä kuuluisi (*ja ne znaju*).

Esimerkki 5 on huhtikuulta, jolloin Aleksei tuottaa lukuisia kielloja sekä partikkelimaisina että pidempinä lausumina, joista melkein kaikki ovat kokonaisia lauseita. Niistä kymmenen on *minä*-muotoisia ja niistä puolestaan yhdeksässä kieltoverbikin on muodossa *en*.

Katkelmassa lapset pelaavat Alias-sananselityspeliä. Leevi arvuuttelee sanaa, jonka Aleksei arvaa nopeasti. Hän lausuu haetun verbin 3. infinitiivin muodossa *hiih-tämää* (rivi 3), jonka opettaja hyväksyy oikeaksi vastaukseksi. Samaa muotoa Aleksei käyttää kieltolauseessaan (rivi 7).

(5) Aleksei ei hiihdä Lapissa (10.4.)

- 01 LEE ää ↑mitä sä käysit (.) Lapimaalla tekemässä. (suomi ja viro)  
 02 MIH mitä,=  
 03 ALE =hihtämää,  
 04 (0.6)  
 05 OPE hyvä?  
 06 (0.3)  
 07 ALE mutta mä en mene hihtämään Lapissa,

130 VENÄJÄNKIELINEN ALAKOULULAINEN SUOMEN RAKENTEIDEN OPPIJANA:  
OMISTUSLAUSEEN JA KIELTOLAUSEEN KEHITTYMINEN OPPIMISEN ALKUVAIHEESSA

Tässä esimerkissä Aleksei ilmoittaa oma-aloitteisesti, että vaikka Lappiin mennään yleensä hiihtämään, hän ei sitä tee. Hän ilmaisee kiellon hapuilematta ja täysin kohdekielen mukaisesti. Tässä vaiheessa Aleksein puheessa *en*-muodon käyttö *minä*-persoonan kanssa on selkeästi systemaattistunut. Lisäksi kontrastiivisen konjunktion *mutta* käyttö lausuman alussa (vrt. esimerkki 4) kytkee vuoron Leevin ja Aleksein arvuuttelu–arvaus-sekvenssiin ja osoittaa laajemman syntaktisen rakenteen hahmottamista.

Mihailin negaation oppimisen prosessi seuraa selkeästi toisenlaista polkua. Hänen kieltolauseensa kehittymiselle on tyypillistä *en*-muodon ylikäyttö, mitä kuvaa seuraava esimerkki. Ennen katkelman tilannetta opettaja kävelee Mihailin luo ja kysyy tältä *mikä maidossa on hyvää*. Mihail kiistää sen, että maito olisi hyvää (*en en hyvää*). Opettaja jatkaa kysyen kaikilta *mitä maito tekee meille*. Leevi vastaa (*luut kovaksi*), mutta Mihail perustelee venäjäksi, miksi maito ei ole hyvää (rivi 1).

(6) Maito (2.2.)

- 01 MIH eto (.) eto korovnaja motša, (.) jejo nelzja pit, (venäjä)  
se se on lehmän pissaa sitä ei saa juoda
- 02 LEE hähähähähäh[hähähähähä
- 03 OPE [eli (.) nyt mä haluisin [€tän suomen kielellä€] (0.3)
- 04 ALE [but but it's true I said] it to him. (.)
- 05 OPE [sano,
- 06 KOU [MIHAIL Mihail [sano se ihan huom- suomeksi sano vaan se Mihail]
- 07 ALE [I said it to him. (.) [but it's TRUE ↑vo:t ]  
(ven. vot 'no niin')
- 08 MIH [potšemu:: ] (venäjä)  
miksi
- 09 ALE [it's [true:, ]
- 10 OPE [sano (.) se kuuntele ] (.) kuuntele (.) mä haluun ymmärtää sua? ja sen takii
- 11 KOU [NYT puhu suomea,]
- 12 OPE jos ö sen takii kun mä en osaa (0.5) tota sä puhut sä >niinku sä puhut<
- 13 [venäjää eiks vaa.]
- 14 MIH [se (.) se en ] hyvä, (.) maito on (.) en hyvä.

Mihailin venäjänkielisen kannanoton jälkeen opettaja ja koulunkäynninohjaaja kehittävät häntä sanomaan asiansa suomeksi, mihin hän reagoi venäjäksi kysymällä valittavalla äänellä *potšemu* ('miksi'). Samaan aikaan Aleksei kertoo englanniksi Leeville, että hän kertoi kyseisen ajatuksen maidosta Mihailille ja että se on totta (rivit 7 ja 9). Opettaja ja koulunkäynninohjaaja jatkavat kehotteluaan, ja osittain päällekkäin opettajan vuoron kanssa Mihail toistaa teesinsä (rivi 14): *se se en hyvä maito on en hyvä*. Paitsi että kieltoverbi on tässä yksikön ensimmäisen persoonan

muodossa nämä rakenteet *se en hyvä* ja *maito on en hyvä* ovat kiinnostavia kieltenvälisen vaikutuksen näkökulmasta. Rakenteet vastaavat pääpiirteissään venäjän tavanomaisia rakenteita *ono ne horoshee* ja *moloko ne horoshee* (kirjaimellisesti 'se ei hyvä' ja 'maito ei hyvä'). Venäjässä kopula jää siis pois. Mihail kuitenkin lisää *olla*-verbin lausumaansa (*maito on en hyvä*). Kieltoverbi pysyy edelleen yksikön ensimmäisen persoonan muodossa.

Kieltoverbin muoto *en* yhdistyy Mihailin puheessa yksikön ensimmäiseen persoonaan jo marras-joulukuussa. Hän alkaa käyttää *en*-muotoa myös yksikön kolmannessa persoonassa, mutta helmikuun loppupuolelta lähtien *en*-muodon ylikäyttö väistyy ja *ei* näyttää konventionaalistuvan. Tätä kuvaa seuraava katkelma, joka alkaa Mihailin kysymyksellä. Venäjän kielen partikkeli *a* 'entä' painottaa lausuman kysyvää merkitystä. Väitelauseen muoto vastaa tässä muutoinkin venäjänkielisen kysymyksen muotoa. Opettajan vuoron (rivi 2) ja osoittavan eleen jälkeen Mihail päättelee, että kyseessä ei ole juomalasi (rivi 4) vaan jotakin muuta.

(7) Juomislasi (22.3.)

- 01 MIH opettaja (1.4) a- a se on JUO[mislasi,] (a on tässä ilmeisimmin ven. partikkeli, 'entä'; Mihail osoittaa kuvaa, toisaalla koulunkäynninohjaaja puhuu nauraan ja opettaja ja Kertu nauravat, sitten opettaja keskittyy Mihailin kysymykseen)
- 02 OPE [heh ] .hh ei kun toi on se mikä oli tämä
- 03 (0.6) (opettaja osoittaa lappua, jossa on ilmeisesti kannun kuva)
- 04 MIH **se ei oo juomaslas se on**
- 05 (0.4)
- 06 OPE minkä sä sanoit et tämä on.

Opettajan pronominitäyteinen lausuma *ei kun toi on se mikä tämä oli* ei liene helposti ymmärrettävä kielenoppimisen alkuvaiheessa, mutta Mihail ymmärtää sen ainakin liitettynä puhujan osoittaviin eleisiin (vrt. Savijärvi 2011: 94–97). Mihail reagoi vastaukseen vahvistamalla sen päätelmällään *se ei oo juomaslas* ja kierrättää kieltoverbiä opettajan tarjoaman mallin mukaisessa muodossa. Näin hän jatkaa opettajan selittävää ja vihjaavaa vastausta eksplikoimalla itse, että kyseessä ei ole juomalasi (ks. Savijärvi 2011: 116; Voutilainen & Savijärvi 2016: 366). Vuoronsa lopussa (rivi 4) Mihail lähtee vielä hakemaan sanaa, jota opettaja ei paljasta. Opettaja esittää puolestaan kysymyksen Mihailille (rivi 6).

Analyysi osoittaa, että Aleksei ja Mihail oppivat kohdekielisen kieltolauseen lukuvuoden loppuun mennessä preesensissä ja vähintään yksikön ensimmäisessä ja kolmannessa persoonassa. Ensimmäisiä oleellisia muutoksia lasten negaation käytössä ja oppimisessa tapahtui joulukuussa: molemmat alkoivat tuottaa suomenkielisiä kieltolauseita (ks. taulukko 4).

132 VENÄJÄNKIELINEN ALAKOULULAINEN SUOMEN RAKENTEIDEN OPPIJANA:  
OMISTUSLAUSEEN JA KIELTOLAUSEEN KEHITTYMINEN OPPIMISEN ALKUVAIHEESSA

TAULUKKO 4. Aleksein ja Mihailin suomen kielen kieltolauseen kehittyminen lukukauden aikana karkeasti kuvattuna.

Kieltolause	Syksy	Kevät
Aleksei	alkaa tuottaa säännönmukaisemmin kokonaisia kieltolauseita joulukuun alussa; kieltoverbi on <i>minä</i> -persoonassa muodossa <i>ei</i> (esimerkki 4)	alkaa tuottaa tammikuussa <i>minä en</i> -muotoa, joka vakiintuu maaliskuun huhtikuussa (esimerkki 5)
Mihail	käyttää joulukuusta lähtien <i>en</i> -muotoa yksikön ensimmäisessä ja kolmannessa persoonassa (esimerkki 6)	alkaa helmikuussa käyttää <i>ei</i> -muotoa yksikön kolmannessa persoonassa (esimerkki 7)

Kevätlukukauden alkupuolella kieltoverbi alkoi asettua kongruenssiin mainituissa persoonamuodoissa: Mihaililla *en*-muodon ylikäyttö väistyi, kun taas Aleksei alkoi käyttää *en*-muotoa *minä*-persoonassa. Maalis-huhtikuussa muodot olivat vakiintuneita. Tällöin molempien lasten osallistuminen yhteiseen suomenkieliseen keskusteluun oli jo varsin spontaania ja aloitteellista, eikä ero vironkielisten ja venäjänkielisten lasten aktiivisuudessa ja opettajan viestien ymmärtämisessä ollut niin selkeä kuin syksyllä.

## 6 Yhteenveto

Tässä analyysissä olen käsitellyt kahden venäjänkielisen alakoululaisen omistuslauseen (*x:llä on y*) ja kieltolauseen (NEG + leksikaalinen verbi) kehittymistä suomen kielessä. Tarkastelukontekstina käytin valmistavan luokan vuorovaikutustilanteita. Pohdin myös lasten ensikielen merkitystä morfosyntaktisten rakenteiden oppimisprosessissa. Tarkasteltavana oli 15 oppituntia, jotka sijoittuvat kahdeksan kuukauden mittaiselle jaksolle. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat: 1) Miten ja missä tahdissa suomen omistus- ja kieltolauseet kehittyvät lapsilla oppimisen alkuvaiheessa? 2) Näkyykö lasten tuotoksissa ja oppimisprosessissa venäjän kielen vaikutus, ja jos, niin miten?

Omistuslause rakentuu venäjässä ja suomessa samantyyppisesti, kun taas standardikielto on venäjässä symmetrinen ja suomessa asymmetrinen. Siksi onkin yllättävää, että molemmilla lapsilla omistuslauseen kehittyminen näytti hitaammalta kuin kieltolauseen kehittyminen (ks. taulukot 2 ja 4). Rakenteen kompleksisuus ei siis ole suoraan verrannollinen sen oppimisnopeuteen. Syynä kieltolauseen selkeälinjaisempaan kehittymiseen voi olla rakenteen suurempi esiintymistiheys. Lapset kuitenkin osoittivat jo syyslukukaudella ymmärtävänsä opettajan kysymysmuotoisia omistuslauseita. Myös muutamia omistuslauseen tavoittelun hetkiä on havaitta-

vissa. Omistuslauseiden niukka esiintyminen lasten puheessa ei välttämättä tarkoita sitä, että rakenne olisi heille vaikea oppia (vrt. Kaunisto 2019: 113), koska kielenkäyttö on sidoksissa vuorovaikutustilanteeseen ja yksilön ilmaisutarpeeseen (Tomasello 2008: 85–86; van Lier 2000: 252–253). Lisäksi muutokset kielenkäytössä ovat usein vähittäisiä, ja jo käytetyt uuden kielen resurssit voivat ajoittain kadota ja sitten taas palautua (Wagner ym. 2018: 25).

Aleksei alkoi tuottaa suomen kielen mukaisia omistuslauseita tammikuusta lähtien. Käytännössä hän siirtyi ilman välivaihetta syksyn ymmärryksen ilmauksista – olivatpa ne sitten aitoja tai eivät (ks. Wong-Fillmore 1979: 208–211; Savijärvi 2011: 217; Voutilainen & Savijärvi 2016: 362–364) – suomen kielen mukaisiin omistuslauseisiin. Kohdekielinen omistuslause vakiintui hänen kielenkäytössään kevätlukukauden aikana.

Mihail tavoitteli suomen omistuslauseita rohkeasti jo lokakuusta lähtien, mutta rakenne ei saavuttanut täysin kohdekielistä muotoa lukukauden aikana. Hänen lausumissaan omistaja oli aluksi merkitsemätön (*minä*) (ks. Lauranto 1997: 123–127), mikä ei kuitenkaan kerro venäjän kielen vaikutuksesta. Omistaja pysyi keväällä genetiivimuotoisena tai genetiiviä muistuttavana (*minu, vanaisän*) (vrt. Korhonen 2012: 49). Lisäksi verbi *olla* jäi pitkään ilmaisevaksi. Venäjän kielessä vastaavassa rakenteessa kopula ei pääsääntöisesti ole ilmi pantuna (ks. taulukko 1), mikä saattaa vaikuttaa siihen, että Mihailin omistuslauseessa (ja muissakin lauserakenteissa) *olla* alkoi reaalistua vasta helmi-maaliskuussa.

Laurannon (1997: 124–127) mukaan suomen omistusrakenteen hankaluus kytkeytyy juuri omistajan ilmaisemiseen ja johtuu siitä, että oppija ei aluksi pysty käsittelemään omistusrakennetta kokonaisuutena vaan pilkkoo sen hallittavampiin osiin. Tästä syystä monet oppijat käyttävät adessiivin sijasta merkitsemätöntä omistajaa oppimisen alkuvaiheessa.<sup>4</sup> Tämä vaihe toteutui myös Mihailin kohdalla. Venäjän ja suomen omistusrakenteiden semanttisesta samankaltaisuudesta ei näyttänyt olevan hänelle tukea alkuvaiheen oppimisessa. Alekseilla tätä vaihetta ei ollut, mistä herää kysymys, voisiko hän tukeutua ensikieleensä. Englantia voi käytännössä pitää hänen toisena kielenään, mutta *I have* -rakenne ei näytä heijastuvan suomen kieleen.

Kieltolause kehittyi lapsilla pääpiirteittäin samassa tahdissa. Molemmat lapset käyttivät toistuvasti ja tarpeesta muun muassa itsereflektioivia kieltolauseita *minä en tiedä* ja *minä en ymmärrä*. Merkille pantavaa kieltolauseen oppimisprosessin alkuvai-

4 Kajanderin (2013) tutkimuksessa yläkoulu- ja yki-aineiston omistajateemaisissa eksistentiaalilauseissa kaikilla taitotasolla kouluaineiston B2-tasoa lukuun ottamatta adessiivi on yleisin adverbiaalin sija vähintään 80-prosenttisesti. On kuitenkin huomattava, että Kajanderin käyttämä aineisto koostuu oppijoiden kirjoituksista, ja he edustavat taitotasoa A1–C2. He ovat myös vanhempia kuin tässä tutkimuksessa. Kiinnostava yksittäinen tulos Kajanderin tutkimuksessa on muun muassa se, että yki-aineiston erityyppisistä eksistentiaalilauseista puuttuu verbi peräti 15 prosentissa tapauksista. Kajander on kuitenkin rajannut tutkimuksensa ulkopuolelle äidinkielen vaikutuksen tarkastelun, joten johtopäätöksiä verbin/kopulan puuttumisesta ei voi tehdä suhteessa käsillä olevan tapaustarkastelun venäjänkielisiin osallistujiin.

heessa molemmilla lapsilla oli kieltoverbin taipumattomuus, mikä voi heijastaa venäjän kielen vaikutusta (*ne*-partikkelin käyttöä kaikissa persoonissa). Tässä vaiheessa he kuitenkin käyttivät suomen kieltoverbiä eri tavoin: Aleksei ylikäytti muotoa *ei*, kun taas Mihail ylikäytti muotoa *en*. Lukuvuoden lopussa standardikiellon muoto oli automaattistunut molemmilla lapsilla.

Sytä Aleksein ja Mihailin osin toisistaan poikkeaviin oppimisjatkumoihin voi luonnollisesti olla monia, esimerkiksi ikä ja aiemmat kieliresurssit. Aineiston perusteella monikielisempi ja noin kaksi vuotta vanhempi Aleksei on taipuvainen metalingvistisiin pohdintoihin, mikä osaltaan kertoo hänen kielitietoisuudestaan. Metalingvistisen tietoisuuden ja useamman kielen omaksumisen on todettu edistävän kielenoppimista (esim. De Angelis ym. 2015: 1; De Angelis 2019: 168). Joka tapauksessa molempien oppijoiden omistus- ja kieltolauseen käyttö kohdekielellä alkoi lisääntyä kevätlukukaudella. Havainto on samansuuntainen kuin Kauniston (2019: 101–102, 105, 112) tutkimuksen tulos, jonka mukaan oppilaiden pyynnöt muuttuivat arkikokemuksista lähtevän ymmärryksen kasvaessa suomenkielisistä venäjänkielisiksi lähes kokonaan ensimmäisen vuoden keväällä – ja moninaistui-  
vat muodoiltaan toisena vuonna (vrt. myös Savijärvi 2011: 216–219; Routarinne & Ahlholm 2021: 7–8).

Kotilaisen ja Kurhilan (2020: 648–650, 658) mukaan muutos kielenkäytössä ei vielä kerro oppimisen dynamiikasta. Se, miten osallistuja suuntautuu oppimiseen ja keskustele kielestä, täydentää kuvaa kielenoppimisesta. Kotilaisen ja Kurhilan (2019, 2020) tutkimusten digitaalinen kielikeittiö ”opettajattomana” ympäristönä avaakin oppimisen (lyhyen aikavälin) dynamiikkaa ja osoittaa lisääntyneiden affordanssien merkityksen. Kiinnostavaa näissä tutkimuksissa on muun muassa osallistujien suuntautuminen merkityksen lisäksi tai sen sijaan kielelliseen muotoon (Kotilainen & Kurhila 2019: 42, 2020: 656).

Tutkimukseni valottaa lasten omistus- ja kieltolauseiden vähittäistä emergoitumista lukuvuoden aikana luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa. Oppijoina ovat lapset, jotka eivät merkittävässä määrin keskustele kielestä, sen rakenteista tai aiemmista oppimiskokemuksistaan. Aleksein ja Mihailin kielenoppimisen voi nähdä käyttöpohjaisesti Kurhilan ym. (2019: 11) sanoin ”tilanteeseen ankkuroituna sosiaalisena toimintana”. Lasten oppimisjatkumot ovat keskenään osin erilaiset, mutta molemmilla muutokset kielen rakenteissa, vuorovaikutuksen sujuvoitumisessa ja aloitteellisuuden lisääntymisessä kertovat siitä, että oppiminen on käynnissä ja jatkuu.

Vaikka keskusteluanalyttisen metodin käyttö pitkittäisessä tarkastelussa poikkeaa perinteisestä linjasta, tuo se esiin oppijan konstruktoiden dynamiikkaa. Kuten Pekarek Doehler (2018: 4) pitkittäisessä analyysissään painottaa, on tärkeää vahvistaa ymmärrystä siitä, mikä merkitys kieliopillisilla resursseilla on toisen kielen vuorovaikutuskeinojen kehittämisessä. Koska konstruktioit kehittyvät vuorovaikutuksessa ja vuorovaikutustarpeita varten, on syytä ottaa huomioon oppimisympäristöjen tarjoamat affordanssit tai niiden puute (Pekarek Doehler 2018: 4, 18–19;

Kotilainen & Kurhila 2020: 658). Keskusteluanalyysin avulla – oli se sitten perinteisesti synkronista tai pitkittäisesti suuntautunutta – affordansseja ja niihin liittyviä rajoituksia saadaan näkyväksi.

Kielenoppimiseen vaikuttavat oleellisesti paitsi ympäristö ja sen vuorovaikutus myös aikaisemmat kieliresurssit. Yhä enemmän tutkitaankin monikielisten henkilöiden arkista monikielistä vuorovaikutusta. Tutkimusparadigmojen muutosten ja laajenemisen myötä on havaittu, että ensikieli ei ole ainut uuden kielenoppimiseen vaikuttava tekijä, vaan mikä tahansa ensikielen jälkeen opittu kieli voi olla merkityksellinen. Oleellinen kysymys tällöin on kuitenkin kieltenvälinen typologinen etäisyys. (De Angelis 2019.) Rothmanin (2011) mukaan typologinen läheisyys vaikuttaa vahvasti uuden kielen syntaksin kehittymiseen. Kieltenvälisen vaikutuksen tutkimus on myös osoittanut, että kielen oppimisessa kielten samankaltaisuus nousee tärkeämmäksi tekijäksi kuin oppijan taipumus tukeutua muuhun kieleen kuin ensikieleensä (Odlin ja Jarvis 2004). Kiinnostavaa on luonnollisesti se, miten oppija havaitsee samanlaisuuden (havaitusta samanlaisuudesta ks. Ringbom 2007b; Kaivapalu 2013: 308–309). Lisäksi kieltenvälinen samanlaisuus ei aina tarkoita typologista samanlaisuutta (Mustajoki 2012: 50; De Angelis 2019). Tästä näkökulmasta olisi avartavaa tutkia tarkemmin kieliparia venäjä-suomi.

Koska kyseessä on laadullinen analyysi ja koska fokuksessa on vain kaksi oppijaa, tämä tutkimus antaa luonnollisesti vain viitteitä mahdollisesta venäjän kielen vaikutuksesta suomen kielen oppimisprosessissa. Herää ajatus, voisivatko empiiriseen aineistoon nojautuva keskusteluanalyttinen pitkittäistutkimus ja erilaisista aineistoista ja määrällisistä analyyseistä ammentava kieltenvälisen vaikutuksen tutkimus keskustella keskenään enemmän. Uusi tieto sellaisista vähemmän tutkituista kielipareista kuin suomi ja venäjä olisi tervetullutta, kun suomea tarkastellaan toisena kielenä oppimisen ja opettamisen näkökulmasta.

## Kirjallisuus

- Ahlholm, M. 2015. Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLa-e: Suomen soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 93–112. <https://journal.fi/afinla/issue/view/3634>
- Ahlholm, M. & S. Latomaa (tulossa). Vastasaapuneiden opetus Suomessa: käytänteet ja ideaalit.
- Alho, I. & A. Kauppinen 2015. *Käyttökielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura.
- Cekaite, A. 2007. A Child's Development of Interactional Competence in a Swedish L2 Classroom. *The Modern Language Journal*, 91 (1), 45–62.
- Cekaite, A. 2008. Developing conversational skills in a second language: Language learning affordances in a multiparty classroom setting. Teoksessa J. Philp, R. Oliver & A. Mackey (toim.) *Second Language Acquisition and the Younger Learner. Child's play?* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 105–129.

**136** VENÄJÄNKIELINEN ALAKOULULAINEN SUOMEN RAKENTEIDEN OPPIJANA:  
OMISTUSLAUSEEN JA KIELTOLAUSEEN KEHITTYMINEN OPPIMISEN ALKUVAIHEESSA

- Cekaite, A. & K. Aronsson 2014. Language play, peer group improvisations, and L2 learning. Teoksessa A. Cekaite, S. Blum-Kulka, V. Grøver & E. Teubal (toim.) *Children's Peer Talk. Learning from Each Other*. Cambridge Book Online, 194–213. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139084536>.
- De Angelis, G. 2019. Cross-linguistic Influence and Multiple Language Acquisition and Use. Teoksessa D. Singleton & L. Aronin (toim.) *Twelve Lectures on Multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 163–177.
- De Angelis, G., U. Jessner & M. Kresić 2015. The Complex Nature of Crosslinguistic Influence in Multilingual Learning. Teoksessa G. De Angelis, U. Jessner & M. Kresić (toim.) *Crosslinguistic Influence and Crosslinguistic Interaction in Multilingual Language Learning*. London: Bloomsbury, 1–11.
- Gardner, R. 2013. Conversation Analysis in the Classroom. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell, 593–611.
- Hellermann, J. 2008. *Social Actions for Classroom Language Learning. New Perspectives on Language and Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Heritage, J. 1996 [1984]. *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Härmävaara, H.-I., A. Vatanen & M. Frick 2013. Keskusteluntutkimus ja kieltenvälinen vertailu yhteistyössä. Teoksessa L. Kolehmainen, M. Miestamo & T. Nordlund (toim.) *Kielten vertailun metodiikka*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 135–167.
- Ivaska, I. 2011. Lausetyyppien sekoittuminen edistyneessä oppijansuomessa – näkökulmana eksistentiaalilause. *Lähivertailuja*, 21. Tallinn: Eesti rakenduslingvistika ühing, 65–85.
- Ivaska, I. 2014. Edistyneen oppijansuomen avainrakenteita. Korpusnäkökulma kahden kielimuodon tyypillisiin rakenteellisiin eroihin. *Virittäjä*, 118 (2), 161–193. <https://journal.fi/virittaja/article/view/9368/12373>.
- Jarvis, S. 2015. Influences of Previously Learned Languages on the Learning and Use of Additional Languages. Teoksessa M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (toim.) *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. Educational Linguistics 23. Cham: Springer, 69–86. DOI 10.1007/978-3-319-11496-5\_5.
- Kaivapalu, A. 2005. *Lähdekieli kielenoppimisen apuna*. Jyväskylä Studies in Humanities 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kaivapalu, A. 2013. Kielten järjestelmien vertailusta kieltenvälisen vaikutuksen tutkimukseen. Teoksessa L. Kolehmainen, M. Miestamo & T. Nordlund (toim.) *Kielten vertailun metodiikka*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 293–323.
- Kajander, M. 2013. Suomen eksistentiaalilause toisen kielen oppimisen polulla. Jyväskylä Studies in Humanities 220. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kaunisto, M. 2019. "Saako mustan tussin?" Oppilaiden pyynnöt venäjänkielisessä CLIL-alkuopetuksessa. *Puhe ja kieli*, 39 (1), 99–118.
- Kauppinen, A. 1982. Kuinka negaatio kasvaa. *Virittäjä*, 86 (2), 140–163.
- Kauppinen, A. 1998. *Puhekuviot, tilanteen ja rakenteen liitto. Tutkimus kielen omaksumisesta ja suomen konditionaalista*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Korhonen, S. 2012. *Oppijoiden suomi. Koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit*. Helsinki: Kielikeskuksen julkaisuja 3.
- Kotilainen, L. & S. Kurhila 2019. Mitä opettajattomuudesta seuraa? Asiantuntijuus vertaisoppijoiden kielenoppimistilanteissa. Teoksessa S. Kurhila, L. Kotilainen & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 33–60.
- Kotilainen, L. & S. Kurhila 2020. Orientation to Language Learning Over Time: A Case Analysis on the Repertoire Addition of a Lexical Item. *The Modern Language Journal*, 104 (3), 647–661.



- Kurhila, S., L. Kotilainen & J. Kalliokoski 2019. Johdatus luokkahuoneen ulkopuoliseen kielenoppimiseen. Teoksessa S. Kurhila, L. Kotilainen & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 7–30.
- Lauranto, Y. 1997. *Ensi askeleita paikallissijojen käyttöön. Espanjankielisten suomenoppijoiden sisä- ja ulkopaikallissijat konseptuaalisen semantiikan näkökulmasta*. Kakkoskieli 2. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Lave, J. & E. Wenger 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtimaja, I. 2007. Viittaaminen ja tehtäväjaksojen siirtymäkohdat. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 139–155.
- LES = Jartseva, V. N. (toim.) 1990. *Lingvistitšeski entsiklopeditšeski slovar*. Moskva: "Sovetskaja entsiklopedija".
- Miestamo, M. 2004. Suomen kieltoverbikonstruktio typologisessa valossa. *Virittäjä*, 108 (3), 364–388.
- Miestamo, M. 2005. *Standard negation. The negation of declarative verbal main clauses in a typological perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Mustajoki, A. 2012. *Kevyt kosketus venäjän kieleen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mustonen, S. 2015. *Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä*. Jyväskylä Studies in Humanities 255. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nikunlassi, A. 2011. *Johdatus venäjän kieleen ja sen tutkimukseen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Nissilä, L. 2011. *Viron kielen vaikutus suomen kielen verbien ja niiden rektioiden oppimiseen*. Acta Universitatis Ouluensis Humaniora B 99. Oulu: Oulun yliopisto.
- Odlin, T. & S. Jarvis 2004. A Same Source, Different Outcomes: A Study of Swedish Acquisition of English in Finland. *International Journal of Multilingualism*, 1 (2), 123–140. <https://www.tandfonline.com/libproxy.helsinki.fi/doi/pdf/10.1080/14790710408668183>.
- Ojanen, M. 1980. *Opi venäjää 3. Kielioppi*. Porvoo: WSOY.
- OPH 2004. *Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallituksen määräys 2/011/2004, 16.1.2004. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paulasto, H., L. Kolehmainen, M. Kumpulainen, L. Meriläinen & H. Riionheimo 2014. Interferenssi – termi tutkimussuuntausten törmäyksessä. *Virittäjä*, 118 (3), 408–434. <https://journal.fi/virittaja/article/view/9177/13841>.
- Pekarek Doehler, S. 2018. Elaborations on L2 interactional competence: the development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse*, 9 (1), 3–24. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1080/19463014.2018.1437759>.
- Pekarek Doehler, S. 2019. At the Interface of Grammar and the Body: *Chais pas* ("dunno") as a Resource for Dealing with Lack of Recipient Response. *Research on Language and Social Interaction*, 52 (4), 365–387. <https://doi.org/10.1080/08351813.2019.1657276>.
- Peräkylä, A. & M. Stevanovic 2016. Kehollinen läsnäolo. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 32–46.
- Philp, J. & S. Duchesne 2008. When the gate opens: The interaction between social and linguistic goals in child second language development. Teoksessa J. Philp, R. Oliver & A. Mackey (toim.) *Second Language Acquisition and the Younger Learner. Child's play?* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 83–103.

**138** VENÄJÄNKIELINEN ALAKOULULAINEN SUOMEN RAKENTEIDEN OPPIJANA:  
OMISTUSLAUSEEN JA KIELTOLAUSEEN KEHITTYMINEN OPPIMISEN ALKUVAIHEESSA

- Protassova, E. 1997. The first steps in Russian negation. *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000*. Proceedings of the 5<sup>th</sup> International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics ISAPL 97, 353–357. [http://ler.letras.up.pt/site\\_uk/default.aspx?qry=id03id129&sum=sim](http://ler.letras.up.pt/site_uk/default.aspx?qry=id03id129&sum=sim).
- Ringbom, H. 2007a. *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. 2007b. Actual, perceived and assumed cross-linguistic similarities in foreign language learning. Teoksessa P. Kalaja, T. Nikula & O.-P. Salo (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in learning*. AFinLAn vuosikirja 2007. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 183–196.
- Rothman, J. 2011. L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research* 27 (1), 107–127.
- Routarinne, S. & M. Ahlholm 2021. Developing requests in multilingual classroom interaction. A case of second language development in middle childhood. *Applied Linguistics*, 2021, 1–26. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa048>.
- Savijärvi, M. 2011. *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskustelunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Šeljakin, M. 2006. *Spravotšnik po russkoj grammatike*. Moskva: Drofa.
- Spoelman, M. 2013. *Prior linguistic knowledge matters: The use of the partitive case in Finnish learner language*. Acta Universitatis Ouluensis Humaniora B 111. University of Oulu.
- Stevanovic, M. & C. Lindholm (toim.) 2016. *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.
- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tainio, L. (toim.) 1997. *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Tainio, L. (toim.) 2007. *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Thorne, S. L. & J. Hellermann 2015. Sociocultural Approaches to Expert–novice Relationships in Second Language Interaction. Teoksessa N. Markee (toim.) *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Oxford: Wiley Blackwell, 281–297.
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. 2008. The usage-based theory of language acquisition. Teoksessa E. L. Bavin (toim.) *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge: The Cambridge Handbook of Child Language, 69–88.
- 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.
- Vepsäläinen, M. 2007. Opettaja kysyy, oppilas vastaa – vai toisinpäin? Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 139–155.
- VISK = Hakulinen, A., M. Vilkkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen & I. Alho 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>.
- Voutilainen, L. & M. Savijärvi 2016. Keskustelunanalyttinen pitkittäistutkimus. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 345–371.

- Wagner, J., S. Pekarek Doehler & E. González-Martínez 2018. Longitudinal Research on the Organization of Social Interaction: Current Developments and Methodological Challenges. Teoksessa S. Pekarek Doehler, J. Wagner & E. González-Martínez (toim.) *Longitudinal Studies on the Organization of Social Interaction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 3–35.
- Wong Fillmore, L. 1979. Individual Differences in Second Language Acquisition. Teoksessa C. J. Fillmore, W. S. Y. Wang & D. K. Kempler (toim.) *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press, 203–228.

## LIITE 1: Tarkastellut oppitunnit

- 1) 15.9.2011 (Mihail poissa)
- 2) 27.9.2011
- 3) 18.10.2011
- 4) 27.10.2011
- 5) 10.11.2011
- 6) 17.11.2011
- 7) 1.12.2011
- 8) 19.1.2012
- 9) 24.1.2012 (Mihail poissa)
- 10) 26.1.2012 (Mihail poissa)
- 11) 2.2.2012
- 12) 16.2.2012
- 13) 28.2.2012
- 14) 22.3.2012
- 15) 10.4.2012

## LIITE 2: Aineistoesimerkeissä käytetyt litterointimerkit (ks. Stevanovic & Lindholm, 2016, s. 441)

[	päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
=	kaksi lausumaa liittyy toisiinsa tauotta
(0.6)	hiljaisuus sekunteina
(.)	0,2 sekuntia lyhyempi hiljaisuus
.	laskeva sävelkulku
,	tasainen sävelkulku
?	nouseva sävelkulku
sa-	sana jää kesken
sana	tavun painottaminen

140 VENÄJÄNKIELINEN ALAKOULULAINEN SUOMEN RAKENTEIDEN OPPIJANA:  
OMISTUSLAUSEEN JA KIELTOLAUSEEN KEHITTYMINEN OPPIMISEN ALKUVAIHEESSA

sa:na	äänteen venyttäminen
SANA	ympäröivää puhetta voimakkaammalla äänellä puhuttu jakso
€sana€	hymyilevällä äänellä puhuttu jakso
.hh	äänekäs sisäänhengitys
hh	äänekäs uloshengitys
↑	nuolen jälkeinen sana tai tavu lausuttu ympäröivää puhetta korkeammalla äänellä
>sana<	ympäröivää puhetta nopeammin lausuttu jakso
(sana)	epäselvästi kuultu sana
(-)	sana, josta ei saatu selvää
(nousee)	(harmaa kirjasinväri) litteroijan selityksiä tilanteesta ja puhujien kehollisesta toiminnasta

*Ahlholm, M., I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) 2021. Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 / n:o 13. 141–165.*

**Noora Helkiö**  
Aalto-yliopisto

## **Kehollinen toiminta opetuskeskustelun tukena valmistavassa opetuksessa**

This article examines bodily action as an interactional resource in instruction preparing for basic education. Using conversation analysis as method, the study seeks to answer two research questions: How does bodily action support and enable participation in the classroom interaction, and how do the teacher and the students use it in IRE/IRF-sequences? The first focus is on how the teacher uses bodily action when asking questions from the students. Secondly, the study focuses on how the teacher verbalizes students' bodily action into verbal utterances. The writer argues that bodily action can enable participation in the classroom interaction as well as language teaching and language learning. For the teacher it serves as a pedagogical tool and for the student as a means of participation when learning a new language.

**Keywords:** embodiment, classroom interaction, educational dialogue, preparatory instruction

**Asiasanat:** kehollisuus, luokkahuonevuorovaikutus, opetuskeskustelu, valmistava opetus

## 1 Johdanto

Perusopetukseen valmistava opetus on suunnattu suomea toisena kielenä puhuville maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden taidot eivät ole vielä riittäviä perusopetuksen ryhmässä opiskeluun. Valmistavan luokan tavoitteena on vahvistaa suomen kielen taitoja ja perustaitoja, jotka mahdollistavat osallistumisen perusopetukseen. (OPH 2015: 5.) Opettajan tehtävänä on löytää keinot valmistavan opetuksen päämäärien saavuttamiseksi: siihen, miten edistetään ainesisältöjen ja suomen kielen oppimista sekä yhteisymmärryksen saavuttamista rinta rinnan.

Tässä artikkelissa tarkastelen valmistavan opetuksen ryhmässä opetuskeskustelun tukena esiintyvää kehollista toimintaa, erityisesti käsieleitä ja pään liikkeitä. Pyrin selvittämään, millä tavoin suomea äidinkielenä puhuva opettaja ja suomea toisena kielenä puhuvat oppilaat hyödyntävät eleitä vuorovaikutuksessa: mielenkiinnon kohteena on erityisesti se, miten kehollinen toiminta tukee vuorovaikutusta ja opetuskeskustelua luokkahuoneessa ja edesauttaa vuorovaikutukseen osallistumista. Vuorovaikutustilanteet, joita artikkelissani analysoin, ovat institutionaalisuuden ja pedagogisten tavoitteiden ohjaamia, ja sen lisäksi ne ovat kielellisesti epäsymmetrisiä, eli niissä puhujien suomen kielen taito vaihtelee.

Analyysini keskeisenä lähtökohtana ovat opettajan esittämät kysymykset osana kolmiosaista opetussykliä. Keskityn ensiksi tarkastelemaan sitä, miten opettaja käyttää kehollista toimintaa kysymystensä tukena. Toiseksi tarkastelen sitä, miten oppilaat käyttävät kehollista toimintaa vastatessaan ja miten opettaja sanallistaa tätä toimintaa. Keskeisenä tarkastelun kohteena ovat siis eleet ja niiden linkittyminen sanallisiin ilmauksiin. Aineisto on kerätty alakoulun valmistavalta luokalta.

Artikkelin teoreettisen ja metodologisen viitekehyksen muodostaa multimoodaalinen keskusteluanalyysi: aitojen vuorovaikutustilanteiden kautta pyrin kuvaamaan keinoja, joilla vuorovaikutuksen osallistujat toimivat yhdessä ja tekevät toimintaansa toisille tunnistettavaksi (ks. esim. Lindholm ym. 2016). Tästä viitekehuksesta voidaan tarkastella kaikkia vuorovaikutuksen modaliteetteja, kuten kehollista toimintaa, fyysistä ympäristöä ja puhetta, joita ihmiset hyödyntävät vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja joiden avulla vuorovaikutuksen osallistujat ymmärtävät toisiaan ja tulevat ymmärretyiksi (ks. esim. Kääntä & Haddington 2011: 11–12). Käsitteellä kehollinen toiminta tarkoitan kaikkia niitä vuorovaikutuksellisia toimintoja, jotka vuorovaikutuksen osallistujat tuottavat kehonosan tai liikkeen, kuten katseen suuntaamisen, avulla. Esimerkeissäni opettajan kehollinen toiminta on aina jokin käsiele, mutta oppilaiden kehollinen toiminta on kokonaisvaltaisempaa.

Artikkelini rakentuu seuraavasti: Luvussa 2 esittelen aineiston sekä tarkemmin edellä esitellyn tutkimusmenetelmän. Luvussa 3 kartoitan tutkimukseni kannalta keskeisintä taustaa ja tärkeimpiä käsitteitä. Luku 4 muodostaa artikkelini ytimen eli analyysiosan. Luvussa 5 tiivistän analyysini tulokset ja pohdin tekemiäni päätelmiä.

## 2 Tutkimusmenetelmä ja aineisto

### 2.1 Multimodaalinen keskustelunalyysi

Tämän artikkelin tutkimusmenetelmänä on multimodaalinen keskustelunalyysi. Lingvistisen keskustelunalyysin juuret ovat etnometodologiassa, jossa havainnoidulla tutkitaan arkielämän toimintoja (Heritage 1996 [1984]). Keskustelunalyysin (engl. *conversation analysis, CA*) tutkimuskohteena on ihmisten välinen sosiaalinen toiminta. Empiirisenä ja deskriptiivisenä metodina se pyrkii kuvaamaan, miten vuorovaikutuksen osallistujat toimivat yhdessä ja tekevät toimintaansa toisille tunnistettavaksi. Menetelmän tarkoitus ei ole arvottaa vuorovaikutusta vaan kuvata sitä mahdollisimman hienosyisesti. (Ks. esim. Lindholm ym. 2016; Hoey & Kendrick 2018.) Keskustelunalyysi tarkastelee monenlaisia sosiaalisen vuorovaikutuksen resursseja: esimerkiksi puhetta, kehollisuutta, liikettä ja teknologiaa.

Vuorovaikutuksen multimodaalisuuden tutkimus on muotoutunut merkittäväksi tutkimuskohteeksi useilla eri aloilla viime vuosikymmenien aikana. Eleillä, katseilla ja muulla kehollisella toiminnalla ihmiset tuottavat monenlaista sosiaalista toimintaa, kuten ilmaisevat yhteisymmärrystä (Sorjonen 2010) tai osoittavat orientoitumista meneillään olevaan tilanteeseen (Seyfeddinipur & Gullberg 2014: 1). Kehollisilla toiminnoilla voidaan myös paikata ongelmia puheena tuotetuissa ilmaisuissa, korostaa puheena tuotettua ilmaisua tai ilmaista asioita, joita ei ole helppo esittää puheessa (Gullberg 2008).

Keskustelunalyttinen ja etnometodologinen viitekehys nykytutkimuksessa tarkastelee kehollista toimintaa ja puhetta samanarvoisina modaaliteetteina, jotka eivät ole toisistaan erillisiä, vaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa luonnollisessa, keskinäisessä suhteessa (ks. esim. Kendon 1980; McNeill 1992; Eskildsen & Wagner 2015; Goodwin 2017). Vuorovaikutus ymmärretään sosiaalisena toimintana, jonka osallistujat hyödyntävät monenlaisia vuorovaikutuksen resursseja tehdessään toimintaansa ymmärrettäväksi muille (Seedhouse 2004).

Analysoin artikkelissani erityisesti vuorovaikutuksen osallistujien tuottamia eleitä. Eleet ovat yhtä olennainen osa vuorovaikutusta kuin vaikkapa sanat ja lauseet, ja ne liittyvät kiinteästi puheen tuottamisen prosessiin (McNeill 1992: 2). Eleitä voidaan tarkastella niin ikään näkyvänä toimintana (engl. *visible action as gesture*) silloin, kun niitä käytetään lausumana tai osana lausumaa. Lausuma määritellään tässä kontekstissa minä tahansa kommunikatiivisena toimintana, jonka pyrkimyksenä on välittää informaatiota. (Kendon 2004: 7.) Eleiden tutkimus osana puheen tuottamista ja vuorovaikutusta liittyy keskustelunalyysin perusperiaatteisiin – siihen, miten osallistujat yhteisesti neuvottelevat meneillään olevasta sosiaalisesta toiminnasta ja rakentavat keskinäistä yhteisymmärrystä.

## 2.2 Aineisto

Artikkelini aineisto on videoitu luokkahuonekorpus, joka on kerätty oppilaiden suomen kielen kehittymistä alakoulun valmistavalla luokalla tutkivaan Long Second-hankkeeseen. Hankkeen on rahoittanut Koneen säätiö, ja sen ovat toteuttaneet Helsingin yliopisto ja Tallinna Ülikool vuosina 2011–2016. Vaikka varsinainen hanke on jo päättynyt, aineistokorpus on edelleen tutkijoiden käytössä. Korpuksen vuorovaikutustilanteiden erityispiirteitä ovat olleet muun muassa monikielisyys (ks. esim. Ahlholm 2016; Yli-Piipari tässä teoksessa), multimodaalisuus (ks. esim. Helkiö 2019; Routarinne & Ahlholm 2021) sekä erilaiset osallistumisen keinot monenkeskisessä, uutta kieltä oppivien luokkavuorovaikutuksessa (ks. esim. Gustafsson 2014).

Aineistoa kuvattiin yhden lukuvuoden ajan kaksi kertaa viikossa suomalaisen alakoulun valmistavalla luokalla. Tähän artikkeliin valittu osa aineistosta koostuu kahdesta 45 minuutin pituisesta oppitunnista, jotka on kuvattu kevätlukukauden alussa. Analysoimillani oppitunneilla aiheena on biologia ja ihmisen kehon toiminta. Opiskeltava teema liittyy siten suoraan tässä artikkelissa tarkasteltavaan keholliseen toimintaan vuorovaikutuksessa. Kun opetuksen kohteena ovat ruumiintoiminnot, omaa ja toisten fyysistä olemusta voidaan käyttää havainnointivälineenä, mikä tuottaa vuorovaikutustilanteeseen enemmän kohdennettua kehollisuutta.

Aineistonkeruussa on huolehdittu tarkasti tutkimusetiikasta ja osallistujien informoinnista: Helsingin kaupungin opetusvirastolta ja videoissa esiintyvien oppilaiden vanhemmilta sekä oppilailta itseltään on saatu lupa nauhoitusta ja sen tutkimuskäyttöä varten. Aineistossa esiintyvät opettaja, koulunkäynninohjaajat ja oppilaat on aineistoesimerkeissä nimetty pseudonyymein.

Analysoimillani oppitunneilla paikalla olevien oppilaiden äidinkielet ovat viro ja venäjä, mutta aineistossa esiintyy myös kurdin-, makedonian-, latvian- ja portugalinkielisiä lapsia. Oppitunneilla, joita analysoin, paikalla olevista oppilaista Eetun (12), Eimarin (12) ja Ebban (11) äidinkieli on viro. Rolanin (11) ja Radimirin (7) äidinkieli on venäjä. Lasten nimien perässä suluissa ovat oppilaiden iät, koska valmistavalla luokalla oppilaat voivat olla eri-ikäisiä.

Oppitunneilla, joita analysoin, tarkastelen, oppilaat istuvat pienryhmänä samassa pöydässä, jonka ääressä he tekevät erilaisia tehtäviä. Opettaja yleensä seisoo pöydän äärellä ja paikoin liikkuu sen ympärillä. Tunnit alkavat tavallisesti siten, että opettaja esittää oppilaille kysymyksiä oppitunnin aiheesta. Tämän jälkeen opettaja usein antaa oppilaille tehtävän, jota oppilaat alkavat tehdä.

Analyysilukujeni esimerkkikatkelmissa kehollinen toiminta ja puhe linkittyvät läheisesti toisiinsa, minkä takia olen valinnut kaksi erilaista tapaa korostaa litteraateissa sekä puhetta että kehollista toimintaa. Analyysin kannalta keskeisimmät puhutut jaksot on lihavoitu, oleellisin kehollinen toiminta on merkitty korostusvärillä ja kehollinen toiminta on lisäksi merkitty {-merkillä ja kapiteelikirjaimilla. Osassa esimerkkejä on lisäksi piirroskuva, joka havainnollistaa analyysin kohteena olevaa



toimintaa. Lähtökohtana on ollut mahdollisimman yksinkertainen, helposti luettava ja ymmärrettävä litterointitapa.

### 3 Tutkimuksen taustaa ja käsitteitä

#### 3.1 Opetuskeskustelun jäsentäminen luokahuoneessa: kolmiosainen opetussykli

Luokahuoneessa tapahtuvaa vuorovaikutusta ohjaavat tietyt institutionaalisuuden asettamat rakenteet ja roolit sekä normatiivisuus (ks. esim. Tainio 2007). Yksinkertaistettu asetelma on monelle tuttu: opettajan institutionaalisena tehtävänä on opettaa ja oppilaan tehtävänä on toteuttaa oppimista tavoittelevaa toimintaa opettajan avustuksella. Institutionaalisessa vuorovaikutuksessa osallistujat suorittavat tietynlaisia institutionaalisia tehtäviä sen pohjalta, miten he tulkitsevat ja ymmärtävät tilanteen ja oman osallistajuutensa suhteessa instituutioon (Peräkylä 1997: 177; ks. myös Raevaara 2016: 153), vaikkakaan suhde arkikeskusteluun ei ole täysin yksiselitteinen (Heritage 2005; ks. myös Lindholm ym. 2016: 12).

Tämän artikkelin analyysiosassa keskeisenä lähtökohtana on kolmiosainen opetussykli, joka on konventionaalistunut tapa jäsentää opetuskeskustelua luokahuoneessa. Opetussykli muodostuu opettajan aloitteesta, oppilaan tuottamasta responsista eli vastauksesta ja oppilaan vastauksen evaluoinnista eli arvioinnista, jonka opettaja tuottaa. Sen esittelivät ensimmäisen kerran Sinclair ja Coulthard (1975) diskurssianalyttisessä tutkimuksessaan, jossa he tarkastelivat vuorovaikutuksen rakentumista luokahuoneessa (ks. myös Seedhouse 2004). Kansainvälisessä tutkimuksessa kolmiosaista opetussykliä nimitetään joko IRE- tai IRF-sykliksi (engl. *initiative-response-evaluate/feedback*).

Opetussyklin ensimmäinen vuoro on opettajan esittämä kysymys. Kysymyksillä opettaja voi testata oppilaiden osaamista ja selvittää, mitä he osaavat. (Ks. esim. Keravuori 1988; Tainio 2007: 41.) Kysymykset ovat opettajalle tärkeä vuorovaikutuksellinen keino (Kleemola 2007: 63). Opetussyklin toisen position ottaa oppilas, joka tuottaa vastausvuoron opettajan esittämään kysymykseen. Kolmannen position ottaa taas opettaja. Tässä opetussyklin sulkevassa vuorossa opettaja arvioi oppilaan vastauksen tai antaa siitä palautetta. (Seedhouse 2004; Tainio 2007; Heinonen 2017.)

Näin esitettynä opetussykli toteutuu vain silloin, kun sekvenssi on ongelmaton, eli kysymys ja vastaus ovat onnistuneita (Kleemola 2007: 63). Kolmiosaisen opetussyklin vuorojen välille voi muodostua välisekvenssejä, jolloin toisen position vastausvuoro tai kolmannen position evaluoiva vuoro eivät välittömästi seuraa edeltävää vuoroa (Kleemola 2007; Karvonen 2007). Välisekvenssi voi syntyä esimerkiksi silloin, jos opettaja pyytää tarkentavan vastauksen oppilaalta (Kleemola 2007: 63).

Myös viittaaminen ja vastausluvan saaminen voivat synnyttää välisekvenssin, jos useampi oppilas haluaa vastata opettajan esittämään kysymykseen (Karvonen 2007: 121–122).

On myös huomioitava, että luokkahuoneessa vuorovaikutus jakautuu usein rinnakkaisiksi ja limittäisiksi keskusteluiksi (Jones & Thornborrow 2004), eikä suinkaan jäseny pelkästään edellä mainitun opetusyklin mukaisesti. Keskustelut voivat liittyä niin oppitunnin agendaan kuin sen ulkopuolisiin aiheisiin (ks. esim. Markee 2005; Lehtimaja 2012: 174–211). Kolmiosainen opetusykli on myös perinteisesti opettaja-johtoinen: voi olla aiheellista tarkastella, millä tavoin se sopii osaksi nykykuotoisten oppimisympäristöjen ja työtapojen tarkastelua. Konventionaalistuneena perusrakenteena se kuitenkin tarjoaa yhdenlaisen keskusteluanalyttisen työkalun analysoida vuorovaikutusta luokkahuoneessa.

### 3.2 Kielenoppijoiden luokkahuonevuorovaikutus

Tutkimus uutta kieltä oppivien vuorovaikutuksesta on viime vuosina ollut aktiivista (ks. esim. Markee 2015; Sert 2015; Filipi & Markee 2018). Kielenoppimista tarkastellaan erityisesti sosiaalisena, vuorovaikutuksen osallistujien välisenä toimintana (ks. esim. Pallotti & Wagner 2011). Suomalaisessa tutkimuksessa esille ovat nousseet luokan ulkopuoliset kontekstit (Kuruhila & Lehtimaja 2019; Lilja & Piirainen-Marsh 2019; Savijärvi 2019). Suomen kieltä oppivien vuorovaikutusta valmistavassa opetuksessa on myös tutkittu lisääntyvässä määrin. Aiheesta on syntynyt useita opinnäytetöitä (ks. esim. Ahlholm & Lankinen 2021), ja kielen rakenteiden karttumista vuorovaikutuksessa on tutkittu esimerkiksi multimodaalisten pyyntörakenteiden (Routarinne & Ahlholm 2021) sekä omistuslauseen ja negaation (Yli-Piipari tässä teoksessa) kautta.

Luokkahuonevuorovaikutuksessa opettajan oppilaille mallintama kieli on niin oppimisen kohde kuin oppimisen väline. Kielenoppimiseen luokkahuoneessa vaikuttavat opettajan pedagogiset valinnat sekä se, millä tavoin vuorovaikutus luokkahuoneessa rakentuu. Keskeistä on myös oppilaiden tuotosten evaluointi kielenoppimisen ja -opettamisen näkökulmasta: opettaja voi evaluoida oppilaan tuotoksessa esimerkiksi sekä semanttista sisältöä että sen syntaktista rakennetta ja muotoa. (Seedhouse 2004: 183–187.)

Kielenoppimista luokkahuoneessa voidaan lähestyä myös luokkahuonevuorovaikutuskompetenssin (engl. *classroom interaction competence, CIC*) näkökulmasta, joka tarkoittaa opettajan ja oppilaiden mahdollisuutta käyttää vuorovaikutusta kielen oppimista edistävänä ja merkityksiä välittävänä resurssina. Tällaiseen kompetenssiin kuuluu keskeisesti se, millaista kieltä opettaja ja oppilaat käyttävät luokkahuoneessa. Vuorovaikutuksen osallistujat käyttävät kieltä luokkahuoneessa niin, että he muokkaavat sitä vastaanottajalle sopivaksi. Heillä on myös eri keinoin mahdollisuuksia luoda vuorovaikutuksellista tilaa meneillään olevaan tilanteeseen. (Walsh 2011.) Lisäksi monenlaisen vuorovaikutuksen voidaan ajatella palvelevan

luokkahuoneen keskeistä tavoitetta eli kielenoppimista riippumatta siitä, liittykö se tiukasti oppitunnin agendaan ja tavoitteisiin (vrt. Seedhouse 2004).

Huomionarvoista on osaltaan myös se, että institutionaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa on mukana sekä äidinkieliä puhujia että kielenoppijoita, vallitsee kahtalainen epäsymmetria. Ensinnäkin koulu ympäristönä leimaa osallistujien institutionaalisia rooleja (ks. esim. Tainio 2007). Toiseksi äidinkielen vuorovaikutuksen osallistuja on asiantuntija suhteessa kieleen (ks. Kurhila 2001).

### 3.3 Kehollinen toiminta luokkahuoneessa

Toisen kielen oppimisen tutkimus on vanhastaan painottunut verbaalin kielen tutkimukseen, vaikka kehollisuuden suuri merkitys vuorovaikutuksessa tunnetaan (ks. esim. Seo 2011; Sert 2015; Tai & Khabbazzhashi 2019). Myös opettajan kehollista toimintaa luokkahuonevuorovaikutuksessa on tutkittu viime vuosina yhä aktiivisemmin (ks. esim. Tai & Brandt 2018; Kääntä 2021).

Toisen kielen opettajien eleitä sanallisissa selityksissä tutkinut Lazaraton (2004) on todennut, että sanan selittäminen eleellä vähentää puheena tuotetun selittämisen tarvetta. Tällainen toiminta ei kuitenkaan osoita opettajan pedagogista tai vuorovaikutustaitojen puutetta vaan ennemminkin opettajan pedagogisen osaamisen laajuutta. (Lazaraton 2004: 100.) Eleet ovat keskeinen osa opettajan pedagogisten keinojen valikoimaa (ks. myös Taleghani-Nikazm 2008). Kehollinen toiminta, jolla opettaja pyrkii auttamaan oppilaitaan, saa herkästi oppilaiden huomion ja tekee oppitunnista dynaamisen (Tellier 2010: 2, ks. myös Tai & Brandt 2018).

Kielten opettajat voivat käyttää eleitä myös kommunikatiivisena strategiana, jonka avulla he antavat oppilaille vihjeitä uusien tai hankalien sanojen merkityksistä. Tällä tavoin opettaja antaa oppilaille mahdollisuuden tuottaa sanan sen sijaan, että opettaja tuottaisi sen suoraan itse. Eleillä on näin myös kielen oppimista mahdollistava ja helpottava merkitys. (Taleghani-Nikazm 2008.) Lisäksi ne tarjoavat tehokkaan ja tärkeän pedagogisen työvälineen opettajalle myös esimerkiksi silloin, kun opettaja selittää jotakin oppilaille. Eleiden avulla opettaja voi selittää sanojen kontekstuaalisesti asianmukaisen merkityksen ja näin edesauttaa oppilaiden ymmärtämistä. (Ks. esim. Tai & Brandt 2018; Tai & Khabbazzhashi 2019.)

Opettajan eleet ja muut keholliset toiminnot eivät myöskään ole sattumanvaraisia, vaan ne jäsentävät vuorovaikutusta luokkahuoneessa, ja niihin myös suuntaudutaan sellaisina (Kääntä 2011). Esimerkiksi pelkkä katse tai nyökkäys voi riittää merkitsemään puhujanvaihdoksen tai identifioimaan seuraavan puhujan (mts. 134–135). Suuntaamalla huomion tiettyyn ihmiseen tai huomionkohteeseen vuorovaikutuksen osallistujilla on mahdollisuus koordinoida keskeisiä toimintoja vuorovaikutuksessa (Ruusuvuori 2016: 48–49).

Oleellista on myös se, että opettaja ja oppilas jakavat saman fyysisen tilan (Kääntä 2011; ks. myös Mortensen 2008). Jaettu fyysinen tila on kehollisen vuoro-

vaikutuksen ideaali ympäristö: keholliset viestit ovat tilanteisia ja niiden merkitys välittyy ja täsmentyy näköhavainnon kautta (Kääntä 2011: 147). Kun vuorovaikutuksen osallistajat jakavat saman tilan, vuorovaikutuksen eri resursseja voidaan käyttää samanaikaisesti ja limittäin, mikä edesauttaa yhteisymmärryksen saavuttamista.

## 4 Aineiston analyysi

Artikkelini ytimen muodostavassa analyysiluvussa tarkastelen seitsemää esimerkkikatkelmaa. Analyysiluku on jaettu kahteen osaan, joista ensimmäisessä tarkastelen sitä, miten opettaja täydentää oppilaille esittämäänsä kysymyksiä kehollisella toiminnalla. Toisessa osassa tarkastelen, miten opettaja sanallistaa oppilaiden kehollisesti tuottamia vastausvuoroja. Katkelmat havainnollistavat tutkimukseni kannalta keskeisimpiä asioita: kehollista toimintaa vuorovaikutuksen tukena ja siihen osallistumisen keinona.

### 4.1 Opettaja täydentää kysymystä kehollisella toiminnalla

Esimerkki 1 on oppitunnilta, jonka aiheena on ihmisen sydämen toiminta. Katkelma on oppitunnin alusta. Opettaja on esittänyt oppilaille oppitunnin aiheeseen liittyviä kysymyksiä.

(1) *Kun sinä nukut.*

01 EET yksi kerta ku mä pieni ni tekee,  
{KATSOO OPETTAJAA  
02 {OPETTAJA KÄÄNTYY KATSOMAAN EETUA  
03 tyk tyky tyk tyk tyky tyk,  
{NOSTAA VASEMMAN KÄDEN RINTANSA PÄÄLLE JA LIIKUTTAA  
KÄTTÄ EDESTAKAISIN  
04 OPE nii (.) nii (.) kun sinä n[ukut-  
{KÄÄNTYY KATSOMAAN MUITA OPPILAITA, NOSTAA KÄDET  
YHTEEN JA NOJAA PÄÄNSÄ NIIHIN  
05 RAD [--  
06 OPE **kun- [kun sinä nukut (.) niin kuuletko sinä kun**  
**07 sydän lyö,**  
08 EET [-- tyk tyky tyk tyk tyk tyk  
{ALKAA UUDESTAAN LIIKUTTAA KÄTTÄ RINTANSA PÄÄLLÄ  
09 EBB joo.  
10 OPE £joskus kuuluu joo.£  
{LASKEE KÄDET ALAS JA KÄVELEE POIS PÖYDÄN LUOTA.

- 11 EET it go like everywhere-  
 12 OPE no niin.



Piirroskuva 1

Esimerkin alussa oppilaista Eetu alkaa kertoa tunnin aiheeseen liittyvästä oma-kohtaisesta kokemuksesta (r. 01). Hän aloittaa vuoronsa temporaalisella ilmaisulla, mikä tässä orientoi vastaanottajan tulossa olevaan toimintaan eli menneestä tapahtuneesta kertomiseen (vuoron alusta ks. ISK 2004: § 1025–1036): *yksi kerta kun mä pieni ni tekee*. Seuraavaksi hän nostaa vasemman kätensä rintansa päälle, alkaa liikuttaa sitä edestakaisin ja elehtii tällä tavoin, kuinka sydän sykkii. Ele on ikoninen ja sanallisen ilmauksen korvaava. Tällaiset ikoniset eleet jäljittelevät puhetta ja linkittyvät läheisesti sen semanttiseen sisältöön (eleiden luokittelusta ks. McNeill 1992). Eetu jatkaa vuoroaan onomatopoeettisella, sydämen sykkimistä jäljittelevällä interjektioketjulla: *tyk tyky tyky tyk tyk tyky tyk* (r. 03).

Opettaja vastaanottaa Eetun vuoron kahdentuneella dialogipartikkelilla *nii nii* (r. 04). Dialogipartikkelilla hän sekä osoittaa samanmielisyyttä Eetun kanssa että hyväksyy tämän oma-aloitteisen vuoron osaksi vuorovaikutuksen kulkua (partikkelivuoroista ks. esim. ISK 2004: § 1044). Opettaja voi hyväksyä tällaiset luokkahuoneen vuorottelusysteemiä rikkovat oma-aloitteiset vuorot, jos ne ovat oppitunnin agendaan palvelevia (Tainio 2005). Luokkahuoneessa monenlaiset tilanteet tarjoavat mahdollisuuden oppia kieltä (ks. Lehtimaja 2012: 217–219), mikä voi osaltaan vaikuttaa siihen, että opettaja hyväksyy Eetun vuoron. Seuraavaksi opettaja aloittaa kysymyksen *kun sinä nukut-* (r. 04), nostaa kätensä yhteen ja nojaa päänsä niihin. Tällä kehollisella toiminnalla opettaja elehtii nukkumista ja toisintaa sillä sanallisen ilmauksen merkityksen, mikä voi auttaa oppilaita kysymyksen ymmärtämisessä.

Kun oppilaista Radimir pyrkii sanomaan jotain (r. 05), opettajan kysymys keskeytyy (r. 04). Opettaja aloittaa vuoronsa uudestaan (r. 06), mutta vuoro keskeytyy taas, kun Eetu jatkaa sydämen sykkimisen jäljittelyä puheen ja eleen avulla. Opettaja

toistaa konjunktion *kun* uudestaan ja vasta sitten saa jatkettua kysymyksensä loppuun *kun sinä nukut niin kuuletko sinä kun sydän lyö* (r. 06–07). Vaikka opettaja joutuu aloittamaan kysymyksensä uudelleen, hän tuottaa kysymykseen liittyvän kehollisen toiminnan jo rivin 04 vuoronsa aikana. Ele päättyy vasta, kun hän tuottaa opetus-syklin kolmannen position vuoron (r. 10) Ebban vastauksen (r. 09) jälkeen. Tämän jälkeen opettaja siirtyy pois oppilaiden pöydän luota ja vie partikkelivuorolla *no niin* (r. 12) oppilaat seuraavaan aiheeseen.

Opettajan kysymys muodostuu puheena tuotetusta ilmaisusta ja eleestä (ks. piirroskuva 1). Opettaja myös sanallistaa Eetun eleen lyöä-verbillä ja asettaa sen tiettyyn kontekstiin, jossa sydämen sykkimistä voi kuulla (r. 06–07). Hän mahdollisesti tulkitsee, ettei Eetu tiedä tätä kuvaavaa verbiä, koska Eetu korvaa sanan sitä jäljittelevällä ääntelyllä. Opettajan vuorolla on tässä katkelmassa monia funktioita: hän hyödyntää siinä sekä omaa kehollista toimintaansa että oppilaan kehollista toimintaa ja näiden kautta asteittain syntyvää yhteisymmärrystä. Eleiden linkittäminen kysymyksen semanttiseen sisältöön voi edesauttaa kysymyksen ymmärtämistä ja osaltaan tarjota useammalle oppilaille vastausmahdollisuuden kielitaidosta huolimatta.

Seuraavassa esimerkissä aiheena on edelleen sydämen toiminta. Opettaja ja oppilaat ovat juuri laskeneet, kuinka monta kertaa minuutissa oma sydän lyö.

(2) *Sydän lyö hitaasti.*

- 01 OPE aika monella oli seitsemänkymmentä,  
 02 kahdeksänkymmentä yhdeksänkymmentä=**milloin sydän**  
 03 **lyö oikein hitaasti?**  
 {NOSTAA KÄTENSÄ RINTANSA PÄÄLLE JA LIIKUTTAA  
 SITÄ HITAASTI EDESTAKAISIN
- 04 EET kun sä n[uk-  
 05 {EETU JA EIMAR KATSOVAT OPETTAJAA  
 06 EIM [silloin kun kuo[LEE,  
 07 {OPETTAJA NYÖKYTTÄÄ PÄÄTÄNSÄ JA SIIRTÄÄ KATSETTAAN  
 08 EETUSTA EIMARIIN  
 09 EET [kun sä nukkut-  
 10 EIM kuolemine aik[a-  
 11 EET [kun sä nuk-  
 12 OPE kun kuolee ei lyö ollenkaan kun nukkuu lyö.  
 {SIIRTÄÄ KÄDEN POIS RINNALTAAN

Opettaja toteaa esimerkin alussa, kuinka monta kertaa minuutissa useimpien oppilaiden sydän löi (r. 01–02). Hän kiirehtii ilman taukoa kysymykseen *milloin sydän lyö oikein hitaasti* (r. 02–03). Samanaikaisesti hän nostaa kätensä rintansa päälle, lii-



- 05 OPE aina ei kuole,  
 {VILKAISEE MUITA OPPILAITA JA KÄÄNTÄÄ KATSEEN  
 TAKAISIN ROLANIIN
- 06 {ROLAN KATSOO OPETTAJAA
- 07 EIM hänel- hän ei- hän ei kuole mut hän en jaksa tehdä mitään,  
 08 {OPETTAJA KATSOO EIMARIIN
- 09 OPE aivan (.) ei jaksa tehdä mitään,  
 {NYÖKYTTÄÄ PÄÄTÄNSÄ

Ensin opettaja esittää kysymyksen *mut jos päähän sattuu pahasti nii mitä sitte voi tapahtua kerro* (r. 01–02). Lausueksaan vuoronosan *päähän* opettaja koskettaa sormella päätänsä. Samanaikaisesti hän katsoo Rolania ja koskettaa toisen kätensä etusormella tämän käsivartta. Opettaja tarjoaa näin vastausvuoron yksilöidysti Rolanille (vrt. Kääntä 2011). Opettajan vuoroa seuraa pitkä tauko, jonka aikana kukaan muista oppilaista ei ota oma-aloitteisesti vastausvuoroa. Lopulta Rolan tuottaa vastauksen ikonisena ja puhetta korvaavana eleenä (r. 04): hän tipauttaa päänsä pöytään, minkä opettaja kiinnostavasti tulkitsee kuoleminen elehtimiseksi (r. 05). Opettajan vuoro on kolmiosaisen opetusyölin kolmannen position evaluoiva vuoro, jolla hän osittain hyväksyy Rolanin vastauksen mutta merkitsee sen myös hieman riittämättömäksi. Samaan aikaan opettaja suuntaa katseensa hetkeksi muihin oppilaisiin. Tämän voi nee tulkita niin, että hän siirtyy yksilöidystä vuoron tarjoamisesta yksilöimättömään vuoron tarjoamiseen, jotta toivotunlainen vastaus kysymykseen voidaan saada.

Eimar ottaa vastausvuoron (r. 07), jolla hän opettajan vuoron osittain toistamalla antaa oman vastauksensa ja samalla huomioi vuorossaan myös Rolanin tuottaman vastauksen: *hänel- hän ei- hän ei kuole mut hän en jaksa tehdä mitään*. Opettaja hyväksyy Eimarin vastauksen sekä puheena tuotettuna että nyökkäyksellä: *aivan ei jaksa tehdä mitään* (r. 09). Tässä esimerkissä opettaja merkitsee deiktisellä eleellä ja sanallisella ilmauksella huomionkohteeksi erityisesti pään – ei minkä tahansa kehonosan, jota voi sattua. Ele ja puhe myös linkittyvät jälleen toisiinsa.

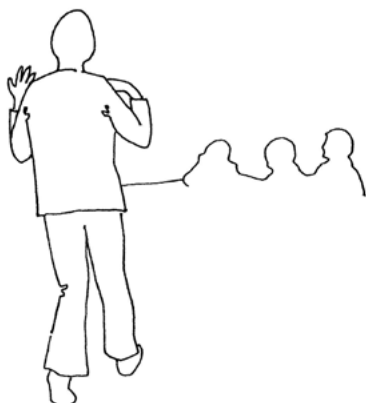
Kiehtovaa on se, miten Rolan vastaa opettajan kysymykseen sanallisen ilmauksen korvaavalla eleellä (r. 4) ja miten opettaja suhtautuu siihen. Opettajan evaluoiva vuoro (r. 5) implikoi, että opettaja hyväksyy Rolanin eleenä tuotetun vastauksen, vaikka sanallinen ilmaus uupuukin. Sanallisen ilmauksen korvaava ele voi antaa oppilaille sekä mahdollisuuden osallistua vuorovaikutukseen että tilaisuuden oppia kieltä, kun opettaja sanallistaa oppilaan eleen.

Ensimmäisen analyysiluvun viimeisenä esimerkkinä analysoin katkelmaa, jossa opettaja tuottaa kehollisella toiminnalla vihjeen vastauksesta ennen kuin hän on esittänyt kysymyksen oppilaille.



## (4) Punainen aine.

- 01 OPE ↑tä<sup>n</sup>ää:n (.) me pu<sup>h</sup>umme,  
{KÄVELEE TUOLI KÄSISSÄ
- 02 RAD ↑ei tänne tänne tänne (.) tänne,  
{NOSTAA VASEMMAN KÄTENSÄ YLÖS, KUROTTAA KOHTI TUOLIA JA  
KOSKETTAA SITÄ  
{OPETTAJA LASKEE TUOLIN ALAS TOISEN PÖYDÄN VIEREEN
- 03 OPE pu<sup>n</sup>aisesta aineesta jota teissä on.  
{LIIKUTTAA KÄSIÄÄN YLHÄÄLTÄ ALAS YLÄVARTALONSA EDESSÄ  
JA KÄVELEE TAKAISIN OPPILAIDEN LUO
- 04 OPE mikä se [o-
- 05 EET [veri::
- 06 OPE veri (0.3) >joo< veri.



Piirroskuva 2

Aluksi opettaja kertoo, mitä tulevalla oppitunnilla opiskellaan (r. 01). Samalla hän liikkuu luokassa tuoli kädessä, mihin oppilaista Radimir kiinnittää huomiota (r. 02). Kun opettaja on laskenut tuolin alas, hän jatkaa vuoroaan: *punaisesta aineesta jota teissä on* (r. 03). Samalla opettaja liikuttaa käsiään kehonsa edessä ylhäältä alas ja kävelee takaisin pöytään, jonka ääressä oppilaat istuvat (ks. piirroskuva 2). Seuraavaksi opettaja esittää kysymyksen *mikä se o-* (r. 04), johon Eetu vastaa osittain päällekkäin opettajan vuoron lopun kanssa (r. 05). Eetun tuottama vastaus on oikea, ja opettaja hyväksyy sen kolmiosaisen opetussyklin kolmannen position vuorolla toistamalla sanan kaksi kertaa sekä tuottamalla hyväksyvän dialogipartikkelin *joo* (r. 06).

Esimerkki valaisee sitä, kuinka opettaja ohjaa oppilaat huomaamaan hänen kehollisen toimintansa ja osoittaa sen olevan pedagogisesti merkittävää (ks. myös

Taleghani-Nikazm 2008). Hän linkittää ikonisen, puhetta korvaavan eleen ja vastauksen semanttisen sisällön yhteen sekä etualaistaa oppitunnin agendan kannalta keskeisen tiedon antamalla vihjeen vastauksesta. Myös tässä esimerkissä ele auttaa oppilaita kysymyksen ymmärtämisessä ja näin osaltaan tarjoaa lisää osallistumisen mahdollisuuksia, kun kysymyksen ymmärtäminen ja siihen vastaaminen eivät välttämättä riipu kielitaidon tasosta.

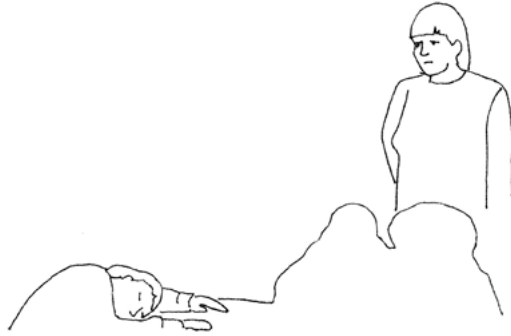
Edellä analysoimieni esimerkkien valossa kehollisella toiminnalla on monenlaisia funktioita opetuskeskustelussa. Vaikka keskeisenä tarkastelun kohteena ovat olleet opettajan esittämät kysymykset ja niihin linkittyvät eleet, esimerkit osoittavat, kuinka kokonaistavaltaisia ja vuorovaikutusta läpileikkaavia erilaiset keholliset toiminnot ovat. Opettajan eleet linkittyvät kysymysten semanttiseen sisältöön ja auttavat oppilaita ymmärtämään kysymyksiä. Eleet tukevat sekä opettajaa että oppilasta. Opettaja voi eleillä korvata tai tukea puhetta, jolloin se, ymmärtääkö oppilas opettajan kysymyksen, ei jää kiinni pelkästään suullisesta ilmaisusta. Tämä voi tarjota useammalle oppilaalle mahdollisuuden osallistua vuorovaikutukseen. Vastauksen tuottaminen eleenä voi olla myös oppilaalle keino osallistua ja näyttää osaamista.

## 4.2 Opettaja sanallistaa oppilaan kehollisesti tuottaman vuoron

Analyysiluvun toisessa osassa tarkastelen, miten opettaja sanallistaa oppilaiden kehollisesti tuottamia vuoroja (ks. tässä artikkelissa myös esimerkit 1 ja 3) ja miten oppilaat käyttävät kehollista toimintaa vastausvuoroissaan. Sanallistamisella tarkoitan tässä artikkelissa sitä, miten vuorovaikutuksen osallistujat muuttavat kehollisen toiminnan sanalliseen muotoon. Esimerkissä 5 opettaja ja oppilaat ovat edellä keskustelleet sydämen toiminnasta. Tässä esimerkissä opettaja sanallistaa oppilaan vuoron, jonka tämä tuottaa opettajan esittämän kysymyksen jälkeen.

(5) *Sit kuolee.*

- 01 OPE mitä sit tapahtuu jos sydän pysähtyy?  
{KATSOO ENSIN ROLANIIN, SITTEN EETUUN
- 02 EET iy:y.  
{TIPAUTTAA PÄÄNSÄ PÖYDÄLLE
- 03 OPE **mmmh sit kuolee.**  
{SIIRTÄÄ KATSEENSA EETUSTA MUIHIN OPPILAISIIN
- 04 (1.5)
- 05 OPE sit pitää antaa semmosia (1.3) sähköshokkeja (.)  
{LAITTA KÄTENSÄ NYRKKIIN, NOSTAA NE RINTANSA ETEEN  
JA LIIKUTTAA NIITÄ EDESTAKAISIN RINTANSA PÄÄLLÄ
- 06 eiks nii?



Piirroskuva 3

Katkelma on oiva esimerkki siitä, kuinka monitahoista opettajan ja oppilaan kehollinen toiminta voi lyhyessäkään katkelmassa olla. Opettaja aloittaa esittämällä hakukysymyksen *mitä sit tapahtuu jos sydän pysähtyy* (r. 01). Hän ei eksplisiittisesti, esimerkiksi nimeämällä, osoita vuoroa kenellekään oppilaista. Kysymyksensä aikana hän kuitenkin kohdistaa katseensa ensin Rolaniin ja sitten Eetuun. Eetu ottaakin vastausvuoron (r. 02), jonka aikana hän tuottaa äännähdyksen ja tipauttaa päänsä pöytää vasten (ks. piirroskuva 3). Eetu tuottaa tässä ikonisen eleen, jolla hän korvaa sanallisen ilmauksen.

Opettajan seuraavaan vuoroon *mmh sit kuolee* (r. 03) sulautuu monia toimintoja. Ensinnäkin se toimii kolmiosaisen opetussyklin kolmannen position arvioivana vuorona, jolla opettaja hyväksyy Eetun eleenä tuottaman vastauksen. Toiseksi hän sanallistaa Eetun kehollisen toiminnan (ks. piirroskuva 3). Opettajan vuoroa seuraa tauko, jonka aikana hän siirtää katseensa Eetusta takaisin kaikkiin oppilaisiin. Hän jatkaa selittävällä vuorolla *sit pitää antaa semmosia sähköshokkeja* (r. 05) ja samanaikaisesti elehtii käsillään elvyttämistä. Opettajan ikoninen ele tukee sanallista ilmausta ja helpottaa sen ymmärtämistä.

Kiinnostavaa tässä esimerkissä on se, miten opettaja suuntautuu oppilaan kehollisesti tuottamaan vastaukseen. Kuten jo luvun 4.1 esimerkissä 3 huomattiin, opettaja ei osoita eleenä tuotettua vastausta (r. 02) riittämättömäksi, vaikka puheena tuotettu vastaus puuttuukin. Opettajan evaluoiva vuoro osoittaa, että hän käsittelee eleenä tuotettua opetussyklin toisen position vuoroa vastauksena kysymykseensä ja suuntautuu siihen samanarvoisesti kuin puheena tuotettuun vastaukseen. Oppilaan kehollinen toiminta vastauksena antaa jälleen oppilaalle mahdollisuuden osallistua ja näyttää osaamista, ja opettajalle se antaa mahdollisuuden sanallistaa oppilaan kehollinen toiminta. Sanallistaminen tarjoaa siten myös tilan kielen oppimiselle. Opettajan tehtäväksi jää oppilaan vastauksen muovaaminen kielen oppimista palvelevaksi toiminnaksi (ks. Walsh 2011).

Edellä esittelemässäni esimerkissä opettaja teki suoraviivaisen tulkinnan siitä, millaisen vastauksen oppilas antoi kehollisella toiminnallaan. Seuraavassa esimerkissä opettaja tarjoaa oppilaalle vuoron korjausmahdollisuuden. Keskustelunaiheena on edelleen sydämen toiminta.

(6) *Kun pelästyy.*

01 OPE m<sub>i</sub>llon se lyö n<sub>o</sub>peesti?

02 EET kun j<sub>u</sub>okset.

03 EBB j<sub>u</sub>okset.

04 OPE n<sub>i</sub>i-

05 EIM [K<sub>U</sub>N juoksee ja niin kun t<sub>e</sub>et t<sub>e</sub>et tätä a<sub>a</sub>:h,

{NOSTAA KÄDET ETEENSÄ,

HAUKKOO HENKEÄ JA NOJAA

TUOLINSA SELKÄNOJAAN

06 OPE ~~£~~kun pelästyy vai£ (.) nii (.) joo.

07 (2.3)

08 OPE M<sub>i</sub>ten se v<sub>e</sub>ri sitte pääsee sielt sydämestä joka paikkaan,

Esimerkki alkaa, kun opettaja esittää kysymyksen siitä, milloin sydän lyö nopeasti (r. 01). Eetu ja Ebba ottavat lähes samanaikaisesti vuoron ja vastaavat opettajan kysymykseen päällekkäispuhuntana: *juokset* (r. 02 ja r. 03). Opettaja hyväksyy (r. 04) Eetun ja Ebban vastaukset dialogipartikkelilla *nii*, mutta vuoro jää kesken, kun oppilaista myös Eimar ottaa vastausvuoron (r. 05).

Eimarin vuoronalkuinen *kun*-konjunktio on lausuttu selvästi muuta puhetta kovemmalla äänellä, mikä voi implikoida Eimarin halua vastata kysymykseen, vaikka Eetu ja Ebba ovat jo antaneet siihen vastauksen. Hän toistaa Eetun ja Ebban vastauksen *kun juoksee*, mutta jatkaa vielä vuoroaan ja lisää siihen kehollisen toiminnan: *kun juoksee ja niin kun teet teet tätä aah* (r. 05). Vuoron lopussa Eimar nostaa kädet eteensä, haukkaa henkeään ja nojautuu tuolinsa selkänokkaan vasten. Opettajan tulkinta siitä, mitä Eimar ilmaisee eleellä, seuraa heti Eimarin vuoroa: *kun pelästyy vai* (r. 06).

Kiinnostavaa tässä esimerkissä on se, että opettaja tuottaa kehollisen toiminnan sanallistamisen perään rinnastuskonjunktio *vai*, mikä antaa Eimarille mahdollisuuden korjata opettajan kenties väärä tulkinta tämän eleestä. Lilja (2010) on tarkastellut kielenoppijoiden vuorovaikutuksessa ymmärrysehdokkaita eli päätelmiä siitä, mitä puhuja on tarkoittanut vuorossaan. Liljan aineistossa tyypillisen ymmärrysehdokkaan rakenteeseen kuuluu partikkeliosio alussa, ymmärrysehdokkaan ydin eli ymmärrysehdokasosio (*kun pelästyy*) ja sitä seuraava partikkeliosio lopussa (*vai*). Yksi ymmärrysehdokkaan funktioista on edeltävissä vuoroissa sanomatta jääneen asian tarkentaminen. (Lilja 2010: 138–141.) Tässä esimerkissä opettaja sanal-

listamalla tarkentaa Eimarin vastauksen. Partikkeliosiota seuraa lyhyt tauko ennen kuin hän hyväksyy vastauksen partikkelivuorolla *nii joo* (r. 06). Koska Eimar ei esitä opettajan tulkinnan torjuvaa vuoroa, opettajan tulkinta Eimarin kehollisesta toiminnasta säilyy.

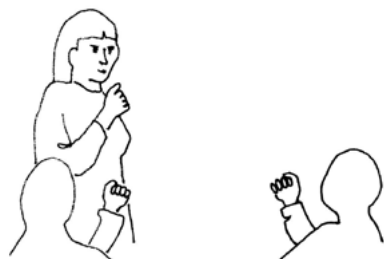
Mielenkiintoista on yhtäältä se, että Eimar ei tuota projisoitua ymmärrysehdokkaan vahvistusta opettajan vuoron jälkeen (ks. Sorjonen 2001: 58; Lilja 2010: 141), ja toisaalta myös se, että opettaja tuottaa Eimarin vastauksen hyväksyvän partikkelivuoron nopeasti ymmärrysehdokkaan jälkeen ja esittää sen jälkeen aiheita vaihtavan uuden kysymyksen (r. 8). Tilanteen sosiaalisen järjestäytymisen kannalta opettaja on tiedollinen auktoriteetti (Kuruhila 2001; Kleemola 2007). Eimar voi suuntautua instituution määrittämiin rooleihin ja hyväksyä opettajan tulkinnan tälle vastaamatta.

Erityisesti uutta kieltä oppivat puhujat kompensoivat leksikaalista tietämättömyyttä kehollisella toiminnalla, kuten eleillä ja liikkeellä. Jotta leksikaalinen aines voidaan ikään kuin aidosti korvata, kehollisen toiminnan ja puheen täytyy linkittyä toisiinsa. (Gullberg 2008; ks. myös Seo 2011.) Tämän artikkelin esimerkkikatkelmissa oppitunnin aiheena on ihmisen biologia; kieli ja keho liittyvät siinä saumattomasti yhteen. Oppitunneilla, joilla aiheet ovat abstraktimpia, linkki kielen ja kehollisuuden välillä ei välttämättä ole yhtä ilmeinen.

Toisen analyysiosan viimeinen esimerkki on oppitunnin alusta. Opettaja ja oppilaat ovat juuri asettuneet pöydän ääreen istumaan. Opettaja esittää oppilaille kysymyksiä sydämen toiminnasta.

(7) Sydämen koko.

- 01 OPE kuinka iso sydän on (.) näytä,  
 02 {EETU NOSTAA KÄDET ETEENSÄ JA LAITTAAN NE  
 03 NYRKKIIN  
 04 {OPETTAJA KÄÄNTÄÄ KATSEEN EETUUN  
 05 EET >ei noin< noin,  
 {LASKEE TOISEN NYRKIN ALAS  
 06 EIM sy- noin- noin- noin ää- miten- (.) niin suuri  
 07 kuin se,  
 {PURISTAA OIKEAN KÄTENSÄ NYRKKIIN  
 08 {OPETTAJA ALKAA NYÖKYTELLÄ  
 09 OPE **nyrkki**.  
 10 EET joo.



Piiroskuva 4

Aluksi opettaja esittää kysymyksen *kuinka iso sydän on* (r. 01). Lyhyen tauon jälkeen hän tuottaa ohjailevan lausuman *näytä*, jolla hän kehottaa oppilaita tuottamaan vastauksen kehollisena toimintana (direktiivien funktioista ks. ISK 2004: § 1645). Eetu nostaa kehotuksen aikana kätensä nyrkkiin (r. 02–03) ja opettaja kääntää katseensa Eetuun (r. 04).

Eetu tuottaa seuraavaksi itsekorjauksen (r. 05), jolla hän itse asiassa korjaa kehollisena toimintana tuottamaansa vastausta laskemalla toisen nyrkkinsä alas: *ei noin noin*. Myös Eimar ottaa vastausvuoron (r. 06–07) ja puristaa kätensä nyrkkiin. Vuorossaan hän empii, venyttää ääniteitä ja tekee runsaasti itsekorjauksia. Goodwinin ja Goodwinin (1986: 55) mukaan tällaiset piirteet puheessa osoittavat, että kielentuottamisessa on ongelmia. Opettaja kääntää katseensa Eimariin lähes heti, kun tämä alkaa puhua. Eimarin vuoron aikana opettaja nyökyttelee ja sen jälkeen sanallistaa tämän eleen ja tarjoaa siitä päätelmän: *nyrkki* (r. 09, ks. piirroskuva 4). Hän laittaa myös oman kätensä nyrkkiin.

Opettaja odottaa ensin, että Eimar saisi itse ratkaistua sanahaun, ennen kuin alkaa nyökytellä vastauksen hyväksymisen merkiksi. Odottaminen voi johtua myös siitä, että opettaja osoittaa odottavansa lisätietoa (ks. Pomerantz 1984). Lisäksi hän antaa Eimarille aikaa sanoa vuoronsa loppuun keskeytyksettä. Huomiota kiinnittää se, että Eetu, joka on yhtenä vastausvuoron ottaneista mukana tilanteisessa osallistumiskehikossa, hyväksyy opettajan tarjoaman päätelmän Eimarin sijasta (r. 10). Eimar ei katkelman jälkeen ilmaise erimielisyyttä, mikä voi implikoida sitä, että Eimar hyväksyy opettajan päätelmän.

Kehollisella toiminnalla on jälleen monenlaisia funktioita: Ensinnäkin se antaa oppilaalle mahdollisuuden vastata opettajan esittämään kysymykseen ja osallistua vuorovaikutukseen, vaikka oppilaan suullinen kielitaito ei vielä siihen riittäisikään. Toiseksi juuri kehollisen toiminnan avulla oppilaan vastaus luo tilan kielen oppimiselle. Kun oppilas tuottaa opetussyklin toisen position vastausvuoron kehollisena toimintana, opettaja voi sanallistaa toiminnan ja tällä tavoin edesauttaa kielenop-

pimista. Walshin (2011: 121–138) mukaan kehollinen toiminta on yksi luokkahuonevuorovaikutuksessa kielen oppimista avustava ja merkityksiä välittävä resurssi, jota voivat luokkahuoneessa käyttää hyväksi sekä opettaja että oppilas. Myös Eskildsenin ja Wagnerin (2013) mukaan uutta kieltä voi oppia ja opettaa eleillä, jotka syntyvät jaetusta vuorovaikutuksellisesta tilasta.

## 5 Kokoavaa pohdintaa

Tässä artikkelissa olen tarkastellut, millä tavoin kehollisuus tukee vuorovaikutusta sekä siihen osallistumista valmistavassa luokkahuoneessa. Analyysin lähtökohtana ovat olleet opettajan kysymysaloitteet ja niihin kuuluva kehollinen viestintä sekä se, miten opettaja sanallistaa oppilaiden vastausvuoroihin liittyvää kehollisuutta. Olen siis analysoinut myös oppilaiden kehollista toimintaa vastausvuoroissa. Analyysin keskiössä ovat olleet eleet ja niiden linkittyminen puheena tuotettuihin ilmauksiin. Sekventiaalisena jäsennostapana hyödynsin kolmiosaista opetusyhteyttä, joka on konventionaalistunut perusrakenne luokkahuonevuorovaikutuksen tarkasteluun (ks. esim. Tainio 2007; Heinonen 2017).

Analysoimissani katkelmissa kehollinen toiminta näyttäytyy ensinnäkin pedagogisena apuvälineenä, joka tukee opetuskeskustelua monin tavoin (ks. myös Lazaraton 2004; Taleghani-Nikazm 2008). Kun opettaja kolmiosaisen opetusyhteyden ensimmäisessä positiossa täydentää oppilaille esittämäänsä kysymystä elein, hän voi ohjata oppilaiden huomion kysymyksen ymmärtämisen kannalta keskeiseen sisältöön. Vaikka on hankala todentaa, millainen vuorovaikutus palvelee tilanteen institutionaalisia päämääriä ja kielenoppimista parhaiten (ks. myös Taleghani-Nikazm 2008), voi kehollinen toiminta helpottaa tilanteen ymmärtämistä ja mahdollistaa siihen osallistumisen kielitaidon tasosta huolimatta (ks. myös Tai & Brandt 2018). Kun sanaselityksen tuottaa kehollisesti, suullisen selittämisen tarve vähenee (Lazaraton 2004: 100).

Vastauksen tuottaminen kehollisesti näyttäytyy analyysissäni oppilaiden yhdenlaisena keinona osallistua vuorovaikutukseen ja näin näyttää osaamista. Kun oppilas tuottaa vastauksen sanallista ilmaisua korvaavana kehollisena toimintana, opettajalla puolestaan on mahdollisuus sanallistaa toiminta ja näin sekä toteuttaa kielenopetusta että edesauttaa kielenoppimista. Vaikka aina ei ole täysin selvää, osuuko opettajan tulkinta oikeaan tai johtuuko oppilaan kehollisesti tuotettu vastaus kielitaidon puutteesta, kehollisen toiminnan sanallistaminen joka tapauksessa vie vuorovaikutusta eteenpäin ja antaa tilaa intersubjektiivisuuden toteutumiseksi, mikä on myös edellytys sille, että puhujat voivat toimia yhdessä (ks. Sorjonen 2010: 86). Sanallistaminen voi edesauttaa vuorovaikutusta myös siinä suhteessa, että se on vähemmän monitulkintaista kuin elehtiminen.

Onnistunut vuorovaikutus perustuu vuorovaikutuksen osallistujien väliselle yhteistyölle, mikä on perustavanlaatuista kaikessa sosiaalisessa toiminnassa. Vuorovaikutuksen osallistajat esimerkiksi muotoilevat puheensa lausumien ja vuorojen sisäistä rakennetta vuorovaikutustilanteessa niin, että vuoro sopii erilaisille vastaanottajille. (Goodwin 1981: 167–173.) Tämä toteutuu myös valmistavassa opetuksessa: vuorovaikutus on resurssi, jolla voidaan edistää kielenoppimista. Opettaja ja oppilaat käyttävät kieltä niin, että he muokkaavat sitä vastaanottajalle sopivaksi (Walsh 2011).

Kehollinen toiminta laajentaa osallistajuuden muotoja: opettajalle se voi olla yhdenlainen tapa tarjota mahdollisimman monelle vastaajan rooli, kun taas oppilas voi hyödyntää sitä keinona tuottaa vastausvuoro. Osallistuminen opetuskeskusteluun ei tällöin riipu kielitaidon tasosta. Kehollinen toiminta mahdollistaa oppilaan osallistumisen vuorovaikutukseen ja samalla tarjoaa tilaisuuden kielen oppimiselle ja opettamiselle. Kiehtovaa on se, että esimerkkikatkelmien valossa kehollinen toiminta näyttyy vuorovaikutukseen osallistumisen tukijana ja mahdollistajana riippumatta siitä, korvaako vai tukeeko se sanallista ilmausta.

Edellä mainittuun liittyy osaltaan se, miten opettaja ja oppilaat suhtautuvat keholliseen toimintaan osana luokkahuoneen vuorovaikutusta. Analyysini perusteella vaikuttaa siltä, että kehollisena toimintana tuotettuja vuoroja pidetään yhtä merkittävänä ja vuorovaikutusta jäsentävänä kuin vuoroja, jotka opettaja tai oppilas tuottavat puheena. Kun oppilas tuotti opetussyklin toisen position vastausvuoron kehollisena toimintana, opettaja suuntautui siihen vastauksena kysymykseensä ja hyväksyi sen osaksi vuorovaikutusta.

Opettaja pyrkii kehollisella toiminnalla auttamaan oppilaita eteenpäin (Tellier 2010: 2). Analyysissäni havaitsin, että kehollinen toiminta on usein kompleksista ja monimuotoista ja että se liittyy keskeisiin toimintoihin luokkahuoneessa: opettamiseen, oppimiseen ja vuorovaikutukseen osallistumiseen. Lisäksi analysoimieni esimerkkien valossa puhe ja kehollinen toiminta linkittyvät läheisesti toisiinsa. Oppilaille kehollinen toiminta tarjoaa erityisesti mahdollisuuden osallistua ja näyttää osaamista. Opettaja puolestaan hyödyntää sitä edistämään oppituntin tavoitetta eli opettamista ja oppimista, mihin luokkahuoneessa liittyy saumattomasti myös kielen oppimisen mahdollisuus jokaisessa vuorovaikutustilanteessa.

Analyysissäni on joitakin rajoitteita, jotka on hyvä nostaa esille. Laadullisen, yhden luokkahuoneen vuorovaikutusta tarkastelevan tutkimuksen perusteella ei voi tehdä päätelmiä siitä, missä määrin kehollinen toiminta on hyödyllistä kielenoppimisen tai ymmärtämisen kannalta (vrt. Taleghani-Nikazm 2008). Multimodaalinen keskusteluanalyysi tarjoaa ikkunan vuorovaikutuskäytänteiden kuvaamiseen, mutta ei niinkään oppimisprosessien todentamiseen. Huomionarvoista on lisäksi analysoimieni oppituntien aihe eli ihmisen kehon toiminta. Aiheena tämä tarjoaa oivallisen sisällön tarkastella kehollista toimintaa, mutta eri oppiaineet ja aiheet voivat olla eri



suhteessa toisiinsa siinä, missä määrin kehollisuutta hyödynnetään vuorovaikutuksellisenä ja pedagogisena resurssina.

Tämä artikkeli jatkaa osaltaan keskustelua osallistumisen mahdollisuuksista ja multimodaalisten keinojen hyödyntämisestä uutta kieltä oppivien luokkahuonevuorovaikutuksessa (ks. esim. Eskildsen & Wagner 2013; Routarinne & Ahlholm 2021) sekä valaisee kehollista toimintaa vuorovaikutusta tukevana keinona valmistavassa opetuksessa sekä oppilaan että opettajan toiminnasta käsin. Jatkotutkimuksen kannalta merkittävää olisi tutkia, miten opettaja ja oppilaat itse suhtautuvat keholliseen toimintaan osana opetuskeskustelua. Kiinnostavaa olisi tarkastella esimerkiksi sitä, miten tietoista eleiden käyttäminen osana opetuskeskustelua valmistavassa opetuksessa on. Tämä tutkimus voi osaltaan tarjota keskustelunavauksia opettajankoulutukseen ja vuorovaikutuskäytänteiden näkyväksi tekemiseen valmistavassa opetuksessa.

## Kirjallisuus

- Ahlholm, M. 2016. Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. *AFinLA-E: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, (8), 93–112.
- Ahlholm, M. & Lankinen, N. (toim.) 2021. Vastaantulo – Meeting in the middle 2017–19. Valmistavaa opetusta tutkivan ja kehittävän hankkeen blogi. Helsingin yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/tutkimus> [Luettu 5.6.2021]
- Eskildsen, S.W. & J. Wagner 2013. Recurring and shared gestures in the L2 classroom: resources for teaching and learning. *European Journal of Applied Linguistic* 1 (1), 139–161. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0007>.
- Eskildsen, S.W. & J. Wagner 2015. Embodied L2 construction learning. *Language Learning* 65 (2), 268–297. <https://doi.org/10.1111/lang.12106>.
- Filipi, A. & N. Markee 2018. *Conversation analysis and language alternation: capturing transitions in the classroom*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Goodwin, C. 1981: *Conversational Organization. Interaction Between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.
- Goodwin, C. 2017. *Co-operative action*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Goodwin, M. J. & C. Goodwin 1986. Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. *Semiotica*, 62, 51–75. <https://doi.org/10.1515/semi.1986.62.1-2.51>.
- Gullberg, M. 2008. Gestures and second language acquisition. Teoksessa P. Robinson & N.C. Ellis (toim.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York ja Lontoo: Routledge, 276–305.
- Gustafsson, M. 2014: "Opettaja, saaks sanoa?" – pitkittäistutkimus suomi toisena kielenä -oppilaiden oma-aloitteisesta suomen kielen käytöstä alakoulun perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Heinonen, P. 2017. *Evaluointi opettajan vuorovaikutustoimintana: osallistajuuden ulottuvuudet luokkahuoneessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Helkiö, N. 2019. Kehollinen toiminta opettajan vuorovaikutusresurssina kakkoskielissä luokkahuonevuorovaikutuksessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

- Heritage, J. 1996 [1984]. *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Suom. I. Arminen, O. Paloposki, A. Peräkylä, S. Vehviläinen & S. Veijola. Helsinki: Gaudeamus.
- Heritage, J. 2005. Conversation analysis and institutional talk. Teoksessa K. L. Fitch & R.E. Sanders (toim.) *Handbook of language and social interaction*. Mahwah: Psychology Press, 103–147.
- Hoey, E. M. & K.H. Kendrick 2018. Conversation analysis. Teoksessa A.M.B. de Groot & P. Hagoort (toim.) *Research methods in psycholinguistics and the neurobiology of language: a practical guide*. Hoboken: Wiley, Blackwell, 151–174.
- ISK = A. Hakulinen, M. Vilkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen & I. Alho 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: SKS.
- Jones, R. & J. Thornborrow 2004. Floors, talk and the organization of classroom activities. *Language in Society*, 33, 399–423. <https://doi.org/10.1017/S0047404504043040>.
- Karvonen, K. 2007. Puheenvuoro oppilaalle. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 119–138.
- Kendon, A. 1980. Gesticulation and speech: two aspects of the process of utterance. Teoksessa M.R. Key (toim.) *The Relationship of verbal and nonverbal communication*. The Hague: Mouton & Co, 207–227.
- Kendon, A. 2004. *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keravuori, K. 1988. *Ymmärrätkö tarkoitukses: tutkimus diskurssi-rooleista ja funktioista*. Helsinki: SKS.
- Kleemola, S. 2007. Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 61–89.
- Kurhila, S. 2001. Asiantuntijuuden kerrostumista. Syntyperäiset ja ei-syntyperäiset suomenpuhujat virkailijoina ja asiakkaina. Teoksessa J. Ruusuvoori, M. Haakana Haakana & L. Raevaara (toim.) *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 178–195.
- Kurhila, S. & Lehtimaja, I. 2019. Ammattikielen tilanteisuus kielenoppimisen haasteena – esimerkkinä hoitoala. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 143–171.
- Kääntä, L. 2011. Katse, nyökkäys ja osoittava ele opettajan vuoronannoissa luokkahuonevuorovaikutuksessa. Teoksessa L. Kääntä & P. Haddington (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1337, 122–151.
- Kääntä, L. 2021. Multimodal perspective into teachers' definitional practices: comparing subject-specific language in physics and history lessons. Teoksessa Kunitz, S., N. Markee & O. Sert (toim.) *Classroom-based conversation analytic research: theoretical and applied perspectives on pedagogy*. Educational Linguistics, 46. Cham: Springer International Publishing, 197–223. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-52193-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-52193-6_10).
- Kääntä, L. & P. Haddington 2011. Johdatus multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa L. Kääntä & P. Haddington (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1337, 11–48.
- Lazaraton, A. 2004. Gestures and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: a microanalytic inquiry. *Language Learning*, 54(1), 79–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00249.x>.

- Lehtimaja, I. 2012. *Puheen suuntia luokkahuoneessa: oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://doi.org/10.1017/S004740450332202X>.
- Lilja, N. 2010. *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. *Jyväskylä Studies in Humanities* 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lilja, N. & A. Piirainen-Marsh 2019. Connecting the language classroom and the wild: re-enactments of language use experiences. *Applied Linguistics*, 40 (4), 594–623. <https://doi.org/10.1093/applin/amx045>.
- Lindholm, C., M. Stevanovic & A. Peräkylä 2016. Johdanto. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm, (toim.) *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 9–26.
- Markee, N. 2005. The organization of off-task talk in second language classrooms. Teoksessa K. Richards & P. Seedhouse (toim.) *Applying conversation analysis*. London : Palgrave Macmillan, 197–213.
- Markee, N. 2015. *The handbook of classroom discourse and interaction*. Hoboken, N.J. : Wiley.
- McNeill, D. 1992. *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mortensen, K. 2008. Selecting next speaker in the second language classroom: how to find a willing next speaker in planned activities. *Journal of Applied Linguistics* 5(1), 55–79. <https://doi.org/10.1558/japl.v5i1.55>.
- OPH 2015. *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pallotti, L. & J. Wagner 2011. *L2 learning as social practice: conversation-analytic perspectives*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center, University of Hawai'i.
- Peräkylä, A. 1997. Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 177–203.
- Pomerantz, A. 1984. Pursuing a response. Teoksessa M. Atkinson, & J. Heritage (toim.) *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge ja New York: Cambridge University Press, 152–163.
- Raevaara, L. 2016. Toimintajaksojen rakenteet. Teoksessa M. Stevanovic, & C. Lindholm (toim.) *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 143–161.
- Routarinne, S. & M. Ahlholm 2021: Developing requests in multilingual classroom interaction. A case of second language development in middle childhood. *Applied Linguistics* 42, 765–790. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa048>.
- Ruusuvuori, J. 2016. Katse. Teoksessa M. Stevanovic, & C. Lindholm (toim.) *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 47–62.
- Savijärvi, M. 2019. Yhdessä oppiminen teatteriharjoituksissa – fokuksessa sanahaut. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 88–113.
- Seedhouse, P. 2004. *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. Malden: Blackwell Publishing.
- Seo, M.S. 2011. Talk, body, and material objects as coordinated interactional resources. Teoksessa L. Pallotti & J. Wagner (toim.) *L2 learning as social practice: conversation-analytic perspectives*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center, University of Hawai'i, 108–134.

- Seyfeddinipur, M. & M. Gullberg 2014. From gesture in conversation to visible action as utterance. Teoksessa M. Seyfeddinipur & M. Gullberg (toim.) *From gesture in conversation to visible action as Utterance. Essays in honor of Adam Kendon*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1–12.
- Sert, O. 2015. *Social action and L2 classroom discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sinclair, J. & R.M. Coulthard 1975. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Sorjonen, M.-L. 2001. *Responding in conversation. A study of response particles in Finnish*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Sorjonen, M.-L. 2010. Kieli ja yhteisymmärrys. *Virittäjä*, 115(1), 85–92. <https://journal.fi/virittaja/article/view/4036>.
- Stivers, T. & J. Sidnell 2005. Introduction: multimodal interaction. *Semiotica*, 156(1), 1–20.
- Tai, K. W. H. & A. Brandt 2018. Creating an imaginary context: teacher's use of embodied enactments in addressing learner initiatives in a beginner-level adult ESOL classroom. *Classroom Discourse*, 9:3, 244–266. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1496345>.
- Tai, K. W. H. & N. Khabbzbashi 2019. Vocabulary explanations in beginning-level adult ESOL classroom interactions: a conversation analysis perspective. *Linguistics and Education*, 52, 61–77. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.06.006>.
- Tainio, L. 2005. Luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen rikkomukset. Teoksessa L. Kuure, E. Kärkkäinen & M. Saarenkunnas (toim.) *Kieli ja sosiaalinen toiminta*. AFinLAN vuosikirja 2005. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 63. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 179–192.
- Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 15–58.
- Taleghani-Nikazm, C. 2008. Gestures in foreign language classrooms: an empirical analysis of their organization and function. Teoksessa M. Bowles, R. Foote, S. Perpiñán & R. Bhatt (toim.) *Selected proceedings of the 2007 Second Language Research Forum*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 229–238.
- Tellier, M. 2010. The effect of gestures on second language memorisation by young children. Teoksessa M. Gullberg, & K. de Bot (toim.) *Gestures in language development*. Amsterdam: J. Benjamins, 75–91.
- Walsh, S. 2011. *Exploring classroom discourse: language in action*. London: Routledge.

**Liite: litterointimerkit**

□	päällekkäispuhunta
(.)	0.2 sekuntia lyhyempi tauko
(1.5)	tauon kesto sekunteina
,	tasainen intonaatio
.	laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
sana	äänteen painottaminen
sana::	äänteen venytys
sa-	kesken jäänyt sana
£sana£	hymyillen puhuttu sana
>sana<	ympäröivää puhetta nopeampi puhe
SAna	painotus / voimakkaammin puhuttu sana
(-)	puhe, josta ei saa selvää
↑	seuraava sana lausuttu ympäröivää puhetta korkeammalta
=	kaksi sanaa liittyy tauotta toisiinsa

Ahlholm, M., I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) 2021. Koulun monet kielet. *Plurilingualism in the school. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 / n:o 13. 166–184.*

**Maria Ahlholm ja Ulla Karvonen**  
Helsingin yliopisto

## **Koulunkäynninohjaaja perusopetukseen valmistavan opetuksen luokassa: koskettaminen ohjaamisen tukena**

The article presents a microethnographic study on touch episodes between teaching assistants and pupils in the context of immigrant students' preparatory classroom. The data consist of 16 classroom lessons, 45 minutes each, with 7–12-year-old participants, 4–7 pupils at a time. We calculated all touches, categorizing them by touch initiators, and classified various physical types of touch. In three vignettes, we outline how the teaching assistant implemented teacher's verbal instruction in verbal-tactile mode, made discreet tactile interventions to disturbing or passive students, and thus enabled the classroom dialogue to continue. The institutional roles of the teacher and the assistant are evident in their different ways of touching, rather than in their frequency: the teaching assistant's touch episodes were often long-lasting, or series of different touches, even with two hands, while the typical way for a teacher to touch was a light one-hand-touch on a pupil's shoulder.

**Keywords:** primary school, touch, teaching assistant, preparatory education

**Asiasanat:** alakoulu, kosketus, koulunkäynninohjaajat, valmistava opetus

## 1 Johdanto

Perusopetukseen valmistavan opetuksen luokassa on usein paikalla koulunkäynninohjaaja, joka työskentelee oppilaiden rinnalla mutta opettajan työparina. Koulunkäynninohjaajan institutionaalinen rooli näkyy tilankäytössä oppitunnilla: siinä missä opettaja tyypillisesti tunnin alkaessa asettuu koko ryhmän käytettäväksi luokkahuoneen etuosaan, ottaa johtajuuden ja liikkuu pulpettien välissä (esim. Jakonen 2018), pysyttelee ohjaaja lähellä oppilaita näiden tilassa, Mikolan (2011: 228) sanoin ”vieressä, sivulla, takana ja taustalla”. Koulunkäynninohjaaja on siten suuremman osan tunnista kosketusetäisyydellä oppilaista kuin opettaja. Aineistonkeruuseen liittyvässä kenttätöyssä havaitsimme, että koulunkäynninohjaajan tavat koskettaa oppilaita poikkeavat laadullisesti opettajan tavoista koskettaa. Institutionaalisten roolien erosta kieli myös se, että oppilaat koskettivat ohjaajaa useammin ja tuttavallisemmin kuin opettajaa. Näitä alustavia havaintoja on tässä tutkimuksessa analysoitu perusopetukseen valmistavasta luokkahuoneesta kerätystä videoaineistosta käyttäen tutkimusmetodina mikroetnografiaa.

Kehojenvälisiä kosketuksia on viime vuosina alettu tarkastella vuorovaikutuksen tutkimuksessa puheen, katseen, eleiden ja ilmeiden rinnalla myös osana vuorovaikutusta (Goodwin, M. H. 2017; Norris 2012). Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus on osoittanut opettajien tai muiden luokassa toimivien aikuisten käyttävän koskettamista keinona rauhoittaa, kannustaa ja lohduttaa oppilaita sekä ohjata ja rajata näiden toimintaa (esim. Cekaite 2016; Heinonen ym. 2020; Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018; Routarinne ym. 2020). Kokeellista asetelmaa hyödyntävien tutkimusten tulokset viittaavat siihen, että opettajan myönteiseksi koettu kosketus lisää oppilaiden opiskelumotivaatiota sekä parantaa tehtävistä suoriutumista ja vähentää häiriökäyttäytymistä (esim. Gueguen 2004; Whelldal ym. 1986). Koulunkäynninohjaajat näyttävät vuorovaikutustutkimuksessa kuuluvan opettajiin, eikä institutionaalisia rooleja ole eritelty.

Koulumuistojen tutkimus puolestaan osoittaa, etteivät opettajan kosketuskäytänteet todellisuudessa suinkaan aina palvele oppilaan hyvinvointia tai oppimista (Karvonen ym. 2018). Monissa maissa onkin pyritty lainsäädännön ja erilaisten ohjesääntöjen avulla rajoittamaan opettajan ja oppilaan välistä koskettamista ja siten vähentämään erityisesti seksuaalisen hyväksikäytön riskiä (esim. Fletcher 2013; Piper 2014). Haastattelu- ja kyselytutkimusten perusteella tämä on johtanut siihen, että monet opettajat ovat alkaneet suhtautua varauksellisesti kaikkeen koskettamiseen ja välttelemään sitä (esim. Andersson ym. 2018; Andrzejewski & Davis 2008). Myös päinvastaisia esimerkkejä on koulusta, sillä aistivammaisten pedagogiikassa on kehitetty haptiiseihin eli koskettamalla tehtyihin merkkeihin perustuvaa opetusviestintää (R. Lahtinen 2008), ja sitä on sovellettu myös yleisopetukseen käsitteellisen oppimisen tueksi (S. Lahtinen ym. 2018). Suomessa opetusalan eettinen neuvottelukunta linjasi vuonna 2015 koskettamisen olevan luonteva osa sosiaalista kanssakäy-

mistä myös koulussa, mutta muistutti samalla sopivaan ja tarkoituksenmukaiseen koskettamiseen liittyvien rajanvetojen vaikeudesta (Opetusalan eettinen neuvottelukunta 2015). Tuore haastattelututkimus (Tainio ym. 2019) osoittaaakin, että myös suomalaiset opettajat joutuvat pohtimaan sopivan koskettamisen rajoja jokapäiväisessä työssään. Sen sijaan koulunkäynninohjaajan ja oppilaan välistä koskettamista ei aiemmin ole tutkittu.

Tässä artikkelissa analysoidaan kosketuskäytänteitä valmistavan opetuksen luokkahuoneessa ja kiinnitetään erityistä huomiota koulunkäynninohjaajan kosketuksiin. Analyysin pohjaksi luokittelemme aineiston kosketukset sen mukaan, mitkä kehonosat koskettavat toisiaan kehojenvälisissä kosketuksissa luokkahuoneessa. Analyysi kohdistuu kosketusepisodeihin, jotka voivat koostua vaihtelevan pituisista yksittäiskosketuksista tai pidemmistä kosketussarjoista. Aluksi tarkastellaan luokkahuoneen kosketusepisodioiden osallistujia ja kysytään, *ketkä ovat luokkahuoneen kosketusepisodioiden osapuolet ja kenen aloitteesta kosketusepisodit rakentuvat: opettajan, koulunkäynninohjaajan vai oppilaan*. Sen jälkeen katse kohdistetaan koulunkäynninohjaajan ja oppilaan välisiin kosketusepisodeihin, joita tarkastellaan vuorovaikutuskontekstissaan. Toinen tutkimuskysymys liittyy kosketusten funktioihin: *mistä kosketusepisodissa neuvotellaan*.

## 2 Koulunkäynninohjaajien ammattikunnan kasvu ja työnkuva

Koulunkäynninohjaaja voi toimia tietyllä oppilaalle nimettynä henkilökohtaisena avustajana, luokkakohtaisena avustajana tai koulukohtaisena avustajana, joka on tarpeen mukaan käytettävissä eri luokissa. Koulunkäynninohjaajia työskentelee niin yleis- kuin erityisopetuksenkin luokissa. (Esim. Takala 2007; 2016.) Koulunkäynninohjaajien määrä on kasvanut jatkuvasti. Vuonna 2019 kunta-alalla työskenteli 10 897 koulunkäynninohjaajaa ja koulunkäyntiavustajaa, mikä on 436 (4 %) enemmän kuin edellisellä vuonna (Kuntatyönantajat 2019). Yhtenä syynä tähän on pidetty sitä, että tukitoimia tarvitsevien oppilaiden määrä on jatkuvasti kasvanut (Vipunen 2020). Valaise-hankkeen kyselyyn vuonna 2013 vastanneista rehtoreista noin 90 % kertoi koulunkäynninohjaajan työpanoksen olevan koulussaan käytössä niin yleisen, tehostetun kuin erityisenkin tuen muotona (esim. Lintuvuori 2015). Koulunkäynninohjaajien ammattikunnasta näyttää siis tulleen tärkeä oppilaiden tuen muoto sekä Suomessa että kansainvälisesti (Mikola 2011; Radford ym. 2015; Takala 2016; Webster ym. 2011).

Ohjaajien rooliin luokassa on kuitenkin suhtauduttu myös kriittisesti: esimerkiksi Takala (2016) pitää ongelmallisena sitä, että ohjaaja saattaa joutua jatkuvasti ohjaamaan ja opettamaan kaikkien haasteellisimpia oppilaita opettajan työskennellessä muun luokan kanssa. Tällöin oppilaan oikeus saada opetusta vaarantuu



(Takala 2016; samoin Webster ym. 2011). Mikola (2011) taas huomauttaa, että ohjaajan tarjoama tuki saattaa johtaa inklusioperiaatteen näkökulmasta ongelmalliseen eristäytymiseen, sillä kun oppilas voi turvautua avustajaan, hänen ei tarvitse hakea tukea opettajalta tai vertaisilta. Jos ohjaaja avustaa liikaa, ikään kuin tekee työt oppilaat puolesta, hän voi myös lisätä oppilaan riippuvuutta sen sijaan, että tukisi itsenäistä selviytymistä (Mikola 2011; Radford ym. 2011).

Koulunkäynninohjaajan työ on vuosikymmenien myötä ammattimaistunut. Ammattikunnan aseman vakiintumiseen liittyvää kipuilua kuvastelee Eskelisen ja Lundbomin (2016) mukaan ammattinimikkeestä käytävä keskustelu: ammattilaiset itse katsovat, että kyseessä on itsenäinen tehtävä, jota avustajan nimike ei kuvaa. 1970-luvun lopulla koulunkäyntiavustajia koulutettiin työllisyyskoulutuksena, 1980-luvulla koulutusta alettiin järjestää oppisopimuskoulutuksena ja vuonna 1995 alalle luotiin yhtenäinen näyttötutkinto. (Eskelinen & Lundbom 2016.) Tällä hetkellä toisen asteen oppilaitoksissa järjestetään koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan tutkintoon johtavaa koulutusta. Koulunkäynninohjaajan työhön vaadittavaa pätevyyttä ei kuitenkaan ole määritelty laissa, joten työnantaja voi määritellä kelpoisuusehtonsa itse. Koulutuksen ja pätevyysvaatimusten käymistilasta seuraa, että koulunkäynninohjaajat eivät välttämättä ole saaneet pedagogista koulutusta, jossa käsiteltäisiin myös kosketusviestinnän eri osa-alueita. – Tässä tutkimuksessa käytetään termiä koulunkäynninohjaaja (tai lyhyesti ohjaaja).

Opettajan ja ohjaajan välillä vallitsee – ainakin periaatteessa – selkeä työn- ja vastuunjako: opettaja on vastuussa opetussuunnitelman noudattamisesta, kun taas ohjaaja vastaa opettajan tai rehtorin kanssa erikseen sovituista tehtävistä. Mikolan (2011) mukaan oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen ja eriyttämisen käytännöt jäävät koulun arjessa usein koulunkäynninohjaajille. Vaikka julkinen keskustelu herkästi korostaa eroja luokkahuoneen aikuisten koulutustasossa, arkityössä roolit saattavat hahmottua toisin. Etenkin pienluokissa, joissa oppilaat työskentelevät yksilöllisten oppimissuunnitelmien mukaan ja yhteistä opetusta on vähän, opettajan ja ohjaajan roolit oppitunnilla voivat muistuttaa toisiaan (Takala 2005).

### 3 Oppilaiden tukeminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa

Valmistavassa opetuksessa koulunkäynninohjaajien tarjoamalle yksilölliselle tuelle on erityisen suuri tarve, sillä vaikka ryhmät ovat pieniä, ne ovat heterogeenisiä: oppilaat ovat eri-ikäisiä, heidän opiskeluvalmiutensa vaihtelevat koulutushistoriansa riippuen ja koulukielen taito on kaikilla vasta alussa (esim. Sinkkonen & Kyttälä 2014). Nämä kaikki aiheuttavat erityisiä viestinnällisiä haasteita valmistaviin ryhmiin. Koulunkäynninohjaajan työtä koulukieltä alkeista opettelevan luokan kielellisenä

tukena tai kulttuurisena tulkkina ei kuitenkaan ole juurikaan Suomessa tutkittu (ks. kuitenkin Närhi 2017).

Valmistavan opetuksen keskeinen tehtävä on tukea vieraskielisen oppilaan sosiaalistumista koulukieleen ja koulun käytänteisiin (Opetushallitus 2015). Vuonna 2018 valmistavan opetuksen piirissä opiskeli 2 774 peruskouluikäistä lasta ja nuorta, joista Uudellamaalla asui 1 399 oppilasta (Tilastokeskus, henkilökohtainen tiedonanto 4.10.2019). Valmistavan opetuksen tuntimäärä on 6–10-vuotiaille vähintään 900 tuntia ja sitä vanhemmille vähintään 1 000 tuntia (Opetushallitus 2015), eli noin yhden lukuvuoden verran. Valtioneuvoston kanslian teettämän selvityksen mukaan valmistavan opetuksen käytännöt ovat kirjavia, erityisesti siksi, että yhteiset kelpoisuusehdot valmistavan opetuksen opettajille puuttuvat, ja siksi, että valmistavan opetuksen opettajan rooli rönsyää pedagogisen alueen ulkopuolelle monenlaiseen sosiaaliseen tukeen (Tainio & Kallioniemi 2019: 87–88).

Valmistavan opetuksen aikana tapahtuvaa kieleen sosiaalistumista on Suomessa tutkittu eri näkökulmista. Luokkien hyviä käytänteitä selvittävät Sinkkonen ja Kyttälä (2014), oppilaiden keskinäistä sosiaalista vuorovaikutusta Andonov (2013) ja lingua franca -englannin käyttöä (Ahlholm 2015). Opettajien käsityksiä oppilaiden äidinkielen käytöstä tarkastelee Shestunova (2019), ja opettajan multimodaalista opetuspuhetta puolestaan Helkiö (tässä teoksessa). Oppilaiden sosiaalistumista suomen puhujiksi on tarkasteltu analysoimalla multimodaalista ja monikielistä vuorovaikutusta (Routarinne & Ahlholm 2021). Venäjää puhuvien oppilaiden suomen kielen omistusrakenteen ja kieltorakenteen oppiminen ovat Yli-Piiparin tutkimusaiheena (tässä teoksessa). Tutkimusaihe kiinnostaa nuoria opettajia, ja valmistavan luokan tutkimusaineistoista (Long Second ja Vastaantulo) onkin tehty Helsingin yliopistossa 20 pro gradua vuosina 2014–20 (ks. Ahlholm & Lankinen, toim. 2021). Tutkimuksista käy selvästi ilmi valmistavan opetuksen kommunikatiivinen haasteellisuus, minkä seurauksena viestinnän kehollisuus on opetuksessa vahvasti läsnä.

Koulunkäynninohjaajien työtä tarkastellaan mainituissa tutkimuksissa osana luokkahuoneen toimintaa ilman, että heidän institutionaalista rooliaan eritellään. Erillinen maininta koulunkäynninohjaajista valmistavassa opetuksessa sisältyy kuitenkin Sinkkosen ja Kyttälän (2014: 174–175) haastattelututkimukseen: siinä kaikki haastatellut opettajat olivat yksimielisiä siitä, että koulunkäynninohjaajan tuki on yksi tärkeimmistä valmistavan opetuksen hyvistä käytänteistä. Koulunkäynninohjaaja on osa valmistavalle opetukselle elintärkeää moniammatillista verkostoa. Kaikki toiminta luokkahuoneessa ei liity pedagogiseen perustehtävään, opettamiseen tai sen suunnitteluun ja arviointiin, vaan erilaiset ohjaamisen, neuvonnan, yhteydenpidon ja kommunikoinnin helpottamisen tehtävät ovat keskeisiä niin suhteessa oppilaisiin kuin heidän vanhempiinsa. Tässä tutkimuksessa kuvataan koulunkäynninohjaajan työtä tarkastelemalla fyysistä koskettamista ja analysoimalla niitä merkityksiä, joita koskettamisella eri tilanteissa ja eri tavoilla rakennetaan.

## 4 Tutkimusmetodiikka

### 4.1 Mikroetnografia ja mikroetnografiset vinjetit

Mikroetnografia (myös videografia, ks. Knoblauch & Schnettler 2012) on etnografinen tutkimusmetodi, jossa videonauhoituksen avulla tarkastellaan lyhyissä toimintajaksoissa ilmeneviä sosiaalisia käytänteitä. Mikroetnografinen tutkimuskohde on tavallisesti pienempi ja rajatumpi kuin perinteisessä etnografiassa. Niinpä mikroetnografi voi tarkastella esimerkiksi yhden luokkahuoneen käytänteitä, eikä tavoittele laajemman sosiaalisen rakenteen selvittämistä (Streeck & Mehus 2005: 381). Metodinen työskentely hyödyntää etnografian tapaan osallistuvaa havainnointia, mutta poikkeaa etnografiasta erityisesti siinä, että mikroetnografiassa on analyysivaiheessa välttämätöntä voida palata tilanteen sosiaaliseen asetelmaan videonauhoituksen tai kuvien ja ääninauhan kautta. Mikroetnografia kiinnittyy sosiaaliseen kontekstiin ja on perusluonteeltaan aina tapaustutkimusta. Vuorovaikutus hahmotetaan mikroetnografisessa tutkimuksessa sekventiaaliseksi eli vuoro vuorolta eteneväksi toiminnaksi. Lisäksi empiriaa korostetaan ja aineistosessioissa tutkittava aineisto altistetaan useamman tutkijan yhdessä harjoittamalle monisilmäiselle havainnoinnille.

Lukija pääsee osalliseksi audiovisuaalisesta aineistosta tarinallistettujen tilannekuvausten eli etnografisten vinjettien kautta. Etnografisessa tutkimuksessa vinjetillä viitataan usein tutkijan kenttämuistiinpanoista kokoamaan reflektiiviseen kertomukseen (esim. Creese ym. 2016). Mikroetnografian kontekstissa tarkoitamme sillä videon avulla tarkennettua, yksityiskohtaista ja sekunti sekunnilta etenevää narratiivia vuorovaikutussekvenssistä, jossa kosketusepisodi on keskeisessä roolissa. Tässä tutkimuksessa esitämme kolme mikroetnografista vinjettiä luvussa 5.3.

### 4.2 Aineisto, kontekstit ja tutkimusvaiheet

Artikkelissa analysoitu videoaineisto on kerätty 2010-luvulla hankkeessa, jossa seurattiin yhtä alakoulun valmistavaa pienluokkaa kokonaisen lukuvuoden ajan (Long Second -hanke, tästä eteenpäin LS). Aineistokorpus sisältää kokonaisuudessaan 47 videonauhoitettua oppituntia samasta pienluokasta. Noin puolet oppitunneista on pulpettirivitunteja, joilla oppilaat seuraavat opettajan johdolla etenevää opetusta tai työskentelevät itsenäisesti istuen omilla paikoillaan. Lopuilla oppitunneilla oppilaat työskentelevät yhteisen ryhmäpöydän ympärillä. Tämän tutkimuksen aineistoksi valikoimme kuusitoista oppituntia, joista kahdeksan on nauhoitettu ryhmätöypöydän ääressä ja kahdeksan pulpettiriveissä työskentelystä. Valituille tunneille osallistui yhteensä yhdeksän (mutta kerrallaan korkeintaan seitsemän) oppilasta, jotka olivat

iältään 7–12-vuotiaita. Tunnit on valittu painottaen valmistavan vuoden syys- ja lokakuuta (LS01–14), jolloin koulukielitaito on kaikilla alussa ja koulunkäynninohjaajan rooli sen vuoksi oletettavasti erityinen. Lukuvuoden puolivälistä on kaksi tuntia (LS29–30) ja lopusta kaksi (LS42, 45). Aineistossamme esiintyy kaikkiaan neljä koulunkäynninohjaajaa, joista yksi on ryhmän vakituinen ohjaaja, yksi on ohjaajaharjoittelija ja kaksi sijaisohjaajia. Tarkastelumme päähuomio kohdistuu luokassa vakituisesti toimivaan ohjaajaan, mutta tarkastelimme myös tunteja, joilla oli sijaisohjaajia (LS30, 42, 45) ja joilla ei ollut lainkaan koulunkäynninohjaajaa (LS12, 14). Aineiston keruussa, videokorpusten muodostamisessa ja aineiston säilytyksessä on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan suosittamia käytäntöjä aineistohallinnan tietoturvasta ja etiikasta (ks. Aineistohallinnan käsikirja).

Tutkimusyksikkönä on kosketusepisiodi eli kiinteä toimintajakso, jonka keskiössä on kehojenvälinen kosketus. Käsittelemme kosketusepisiodia kohosteisena, multimodaalisena vuorona. Kosketusepisiodi voi sisältää erilaisia kosketuksia: yhteen kosketusepisiodiin voi kuulua esimerkiksi kolme taputusta olalle ja silitys hartioille. Kosketusepisioidien kautta pääsimme tarkastelemaan merkitysten rakentumisen kannalta olennaisia kokonaisuuksia: saman aloitteentekijän peräkkäiset ja joskus muuntuvat kosketukset yhteen henkilöön muodostavat yhden episiodin. Kosketusaloitetta voi seurata monta erilaista kosketusta saman episiodin sisällä, mutta usein kosketusepisiodi on yksittäinen kosketus. Tutkittavista oppitunneista muodostettiin kosketuskartat, joihin merkittiin kaikki tunneilla esiintyneet kosketukset, myös opettajan ja oppilaiden väliset sekä oppilaiden keskinäiset kosketukset. Nämä kosketuskartat muodostivat tutkimuksen keskeisen käyttöaineiston.

(1) *Ote kosketuskartasta*

- 38.35 Eturivin poika työntää kevyesti parinsa kättä pois nopan reitin tieltä  
 38.45 Eturivin pojan noppa putoaa lattialle, hän kumartuu nostamaan sitä. Vieressä oleva ohjaaja tarttuu poikaa hartioista  
 39.05 Eturivin parin pieni poika on heittänyt noppaa, ojentaa kätensä sitä kohti uudelleen. Ohjaaja laittaa kätensä pojan kyynärvarrelle ja siirtää käden syrjään (LS02, yhteensä 38 merkintää 45 minuuttia kestäväällä oppitunnilla)

Kosketuskartoista tehtiin kolme taulukkoa, joihin eriteltiin kosketustyypit kehonsittain (taulukko 1) sekä kosketusten aloitteentekijät (taulukot 2 ja 3). Näiden työvaiheiden perusteella vastattiin kysymyksiin kosketusaloitteen tekijästä ja fyysisestä kosketustyypistä. Kun aineisto oli näin seulottu kahteen kertaan eri näkökulmista, tarkasteltiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla sitä, mistä kosketusepisiodeissa neuvotellaan. Koulunkäynninohjaajien ja oppilaiden välisistä kosketuksista valittiin tyypillisiä kosketusepisiodeja, joista kirjoitettiin etnografiset vinjetit kosketusten merkitysfunktioiden tarkastelemiseksi. Merkitysfunktioiden tunnistamisessa kes-

173 KOULUNKÄYNNINOHJAAJA PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVAN OPETUKSEN LUOKASSA:  
KOSKETTAMINEN OHJAAMISEN TUkena

keistä oli se, millä tavoin osallistujat itse käsittelivät kosketusta: millainen toiminta sitä edelsi ja mitä sen jälkeen tapahtui.

Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi kaksi tutkijaa on katsonut, laskenut ja luokitellut kaikki oppituntivideot ja niiden kosketusepisodit. Laskeminen ja luokittelu vaativat monta katselukertaa, ja siitä huolimatta joitain kosketuksia jää aina näkemättä. Vaikka tunnit on kuvattu kahdella kameralla, osa kosketuksista jää piiloon. Välillä joku osallistujista jää toisten kuvattavien taakse ja osa kosketuksista on niin nopeita ja keveitä, ettei havainnoija voi olla niistä varma.

## 5 Tutkimustulokset

Analyysin taustaksi ja kokonaiskuvan luomiseksi esittelemme aineiston kosketustyyppit (5.1), ja sen jälkeen kuvaamme aineiston kosketusepisodioiden määrät ja aloitteentekijät (5.2). Tuloksen kolmannessa luvussa havainnollistamme kosketusten erilaisia merkitysfunktioita yhdeltä oppitunnilta poimitun tehtäväjakson vinjettien kautta (5.3).

### 5.1 Erilaiset kosketustyypit

Erilaisten kosketustyyppien kirjo on aineistossamme runsas. Kosketusaloitteen tekijä voi koskettaa yhdellä tai kahdella kädellä, sormilla, kämmenellä, käsivarrella tai koko sylillä, joskus myös jalalla, päällä tai ylävartalolla. Pois laskuista on rajattu esineillä, kuten kynällä tai kirjalla koskettamiset (vrt. Tainio & Routarinne 2017). Kosketettavana kohtana voi olla toisen henkilön kämmen, kämmenselkä, ranne, käsivarsi, olkavarsi, hartiat, päälaki, poski, hiukset, syli. Kosketus voi kertaluontoinen ja lyhyt hipaisu, toistuva taputus, koputus tai silitys tai ajalliselta kestoaltaan pidempi kosketus kuten halaus. Seuraavia kosketustyyppisiä nimesimme aineistosta: luettelossa ovat mukana kaikkien aloitteentekijöiden kosketukset (taulukko 1).

Taulukko 1: Kosketustyypit

<i>Kämmenkosketukset</i>	
kosketustyyppi	taputus, silitys, hipaisu, läpsäisy, ohjaaminen, tarttuminen, kättely
kosketuskohta	pää, poski, selkä, hartiat, olka, käsivarsi, kämmenselkä, kämmen, sormet
<i>Kahdella kädellä koskettaminen</i>	
kosketustyyppi	paimentaminen, nostaminen, siirtäminen, läpsäyttäminen
kosketuskohta	hartiat, olkavarret, olkapäät

<i>Sormella tai sormilla koskettaminen</i>	
kosketustyyppi	kosketus, naputus, koputus, silitys, hipaisu, ohjaaminen, painaminen
kosketuskohta	pää, poski, selkä, hartiat, olka, käsivarsi, kämmenselkä, kämmen, sormet
<i>Käsivarrella tai käsivarsilla koskettaminen</i>	
kosketustyyppi	hipaisu, halaaminen
kosketuskohta	käsivarren ulkosyrjä (hipaisu vierekkäin istuttaessa), käsivarsien sisäsyrrät (käsivarsihalaus)
<i>Kädellä ja vartalolla koskettaminen</i>	
kosketustyyppi	halaaminen, sylissä pitäminen
kosketuskohta	vartalo, ylävartalo, toisen pää painetaan omaa kehoa vasten, kainaloon, käsivarteen
<i>Päällä koskettaminen</i>	
kosketustyyppi	painautuminen (pään painaminen toista vasten)
kosketuskohta	kainalo, käsivarsi
<i>Jalalla koskettaminen</i>	
kosketustyyppi	hipaisu, töytäisy
kosketuskohta	jalka (jalalla jalkaan, tyypillisesti pöydän alla vierekkäin istuttaessa)

Aineistossamme sekä opettaja että koulunkäynninohjaaja koskettavat oppilasta tavallisimmin yhden käden kämmenosalla tai sormilla olkapäähän, olkavarteen tai yläselkään. Näkyvin ero on kosketuksen pituus: opettajan kosketukset ovat tyypillisesti lyhyitä yksittäiskosketuksia, kun taas ohjaajan kosketukset ovat usein pitkäkestoisia (esim. käden pitäminen olkapäällä) tai sarjamaisia. Sarjamaisella kosketuksella tarkoitamme samaan kosketusepisodeihin kuuluvaa kosketusten ryvästä, joka sisältää useampia peräkkäisiä, toisinaan laadullisesti erityyppisiä samaan oppilaaseen kohdistuvia kosketuksia (esim. kosketus käsivarteen, silitys ja taputus hartioille). Oppilaiden väliset kosketukset taas ovat tyypillisesti lyhyitä tökkimisiä, kutituksia, (leikkilisiä) läimäytyksiä tai käsiläpsyjä (vrt. Karvonen ym. 2018). Aineistossamme verbaali ja nonverbaali asettuvat rinnakkain, eikä kosketuksella korvata puhuttua kieltä vaan tuetaan sitä (vrt. R. Lahtinen 2008). Taustaksi vuorovaikutusanalyysille (5.3) esitämme vielä kvantitatiivisen analyysin kosketusepisodioiden määrästä.

## 5.2 Kosketusepisodioiden määrät ja aloitteentekijät

LS-aineiston ryhmätyötunneilla (taulukko 3) on noin kaksinkertainen määrä kosketusepisodeja pulpettirivitunteihin (taulukko 2) verrattuna. Taulukosta 2 näkyy aineiston pulpettirivituntien kosketusepisodioiden määrät, ja taulukosta 3 ryhmätyötuntien kosketusepisodioiden määrät aloitteentekijän mukaan.

**175 Koulunkäynninohjaaja perusopetukseen valmistavan opetuksen luokassa: koskettaminen ohjaamisen tukena**

Taulukko 2: Pulpettirivituntien kosketusepisodioiden määrä aloitteentekijän mukaan (Lyhenteet: ope – opettaja, opp – oppilas, kko – koulunkäynninohjaaja).

	ope > opp	kko > opp	opp > ope	opp > kko	opp > opp	yht.
LS01	0	17	0	12	4	33
LS02	7	21	0	3	1	32
LS03	4	10	1	10	1	26
LS05	9	3	0	0	4	16
LS12	4	*0	0	*0	3	7
LS14	6	*0	0	*0	1	7
LS29	5	7	0	2	0	14
LS45	12	°0	0	°0	0	12
	47	58	1	27	14	147
ka.	5,875	7,25	0,125	3,375	1,75	18,375
%	32,0 %	39,4 %	0,7 %	18,4 %	9,5 %	100 %
	aikuinen > oppilas 71,4 %		oppilas > aikuinen 19,1 %		oppilas > oppilas 9,5 %	

\* Tunnilla ei ollut lainkaan koulunkäynninohjaajaa (LS12, LS14).

° Tunnilla oli sijaisohjaaja

Taulukko 3: Ryhmätyötuntien kosketusepisodioiden määrä aloitteentekijän mukaan LS-aineistossa (Lyhenteet: ope – opettaja, opp – oppilas, kko – koulunkäynninohjaaja).

	ope > opp	kko > opp	opp > ope	opp > kko	opp > opp	yht.
LS04	13	10	1	2	5	31
LS06	10	6	0	0	4	20
LS08	16	5	1	0	13	35
LS10	8	10	0	0	7	25
LS11	13	13	0	0	29	55
LS13	7	4	2	0	10	23
LS30	30	°3	0	°0	12	45
LS42	11	°4	0	°0	1	16
	108	55	4	2	81	250
ka.	13,5	6,9	0,5	0,3	10,1	31,25
%	43,2 %	22,0 %	1,6 %	0,8 %	32,4 %	100 %
	aikuinen > oppilas 65,2 %		oppilas > aikuinen 2,4 %		oppilas > oppilas 32,4 %	

° Tunnilla oli sijaisohjaaja

Kosketusepisodioiden määrät aineiston oppitunneilla vaihtelivat seitsemän ja 55:n välillä. Luokan aikuiset ovat selvästi aloitteellisempia koskettajia kuin lapset, sillä molemmissa istumamuodostelmissa noin 70 % kosketusepisodeista on aikuisen aloittamia. Tässä otoksessa pulpettirivitunneilla aktiivisin koskettaja oli koulunkäynninohjaaja, eikä kokonaistulosta muuta se, että kahdella pulpettirivitunnilla koulunkäynninohjaaja ei ollut läsnä lainkaan (LS12, LS14) ja yhdellä tunnilla ohjaajalla oli sijainen (LS45). Ryhmätuntuneilla taas opettaja teki koulunkäynninohjaajaa useampia oppilaisiin kohdistuvia kosketusaloitteita, vaikka koulunkäynninohjaaja oli joillakin tunneilla kaksi. Kosketusten määrä ei siis näyttänyt niinkään liittyvän luokan aikuisen henkilön institutionaaliseen rooliin sinänsä, vaan siihen, oliko aikuinen kosketusetäisyydellä oppilaasta. Ryhmätuntuneilla opettaja siirtyi pulpettirivitunneille ominaiselta julkiselta alueeltaan fyysisesti lähemmäs oppilaita, jolloin ohjaukseen sisältyi helposti runsaammin kosketuksia. Opettajan ja koulunkäynninohjaajan oppilaisiin kohdistamat kosketukset eroavat kuitenkin toisistaan laadullisesti myös ryhmätunneilla, joilla opettajan kosketuksia on määrällisesti paljon.

### 5.3 Kosketusepisodioiden merkitysfunktioita

Aineistomme vahvistaa osaltaan aiemman kosketustutkimuksen havaintoja siitä, että luokahuonekosketuksilla on konventionaalistuneita merkityksiä, kuten huomion kiinnittäminen (Routarinne ym. 2020), rauhoittaminen (Heinonen ym. 2020) ja paimentaminen (Bergnehr & Cekaite 2018). Konventionaalistuneetkin kosketustyytit liittyvät kuitenkin tässä aineistossa spontaaniin sosiaaliseen vuorovaikutukseen, eikä kosketusta käytetä tietoisena opetusmenetelmänä (vrt. S. Lahtinen ym. 2018). Koulunkäynninohjaajan tehtävänä on valvoa, että opettajan ohjeet toteutetaan, ja tarvittaessa hän tekee kosketusinterventioita, jotta työskentely voi jatkaa tunnin teeman mukaisena. Kosketusten avulla ohjaaja sekä aktivoi että deaktivoi oppilaita – yhtäältä rohkaisee osallistumaan toimintaan, toisaalta pyrkii karsimaan työrauhahäiriöitä. Oppitunneilla käydään välillä pitkiäkin fyysisiä neuvotteluja tilan, äänen ja artefaktien, esimerkiksi kirjoitustarvikkeiden, käytöstä. Alakoulussa nauhoitetussa LS-aineistossa artefaktien käyttöön liittyvät neuvotteluepisodit ovat selvästi pidempiä ja fyysisempiä kuin toisessa tutkimuksessa vertailuaineistona käyttämässämme yläkouluaineistossa (Ahlholm & Karvonen 2020). Aivan harvinaisia eivät ole myöskään pienten kipujen hoitamiseen ja lohduttamiseen liittyvät kosketukset. Pienet hipaisukosketukset näyttävät liittyvän positiivisen tunneilmaisun lisäämiseen, mutta erityisesti oppilaiden välisten hipaisuiden merkityksistä myös neuvotellaan. Kun oppilaiden väliset kosketukset muuttuvat leikkillisistä riidansävyisiksi tai alkavat muutoin havaittavasti haitata työskentelyä, ohjaaja tulee paikalle.

Kosketukset tihentyvät sellaisiin opiskelujaksoihin, joissa istumajärjestys ei ole vakiintunut. Tarkastelemme seuraavaksi vartin mittaista ravintoketjut-tehtävä-



jaksoa aineistotunnilta LS11, joka on kuvattu lokakuun puolivälissä tiistaiamuna ryhmätyöpöydän ääressä. Paikalla ovat Sirpa-opettaja, viisi alakoulun valmistavan oppilasta (kuudesluokkalaiset Eetu ja Ebba, viidesluokkalaiset Eimar ja Rolan ja kolmasluokkalainen Radimir), Seija-koulunkäynninohjaaja sekä harjoitteleva koulunkäynninohjaaja Taeng. Nimet ovat pseudonyymejä, joiden alkukirjain viittaa puhujan äidinkieleen (S–suomi, E–viro, R–venäjä, T–thai). Opettaja on otsikoinut A2-kokoisen kartongin sanalla ”*Ravintoketju*” ja jakanut sen neljään pystysarakeeseen. Kartongin päällä on irrallisia paperista leikattuja kasvien ja eläinten kuvia, joita oppilaat kiinnittävät sinitarralla kartongille ravintoketjuriveiksi. Harjoituksessa nimetään kasvit ja eläimet, ja sanoista muodostetaan *jänis syö porkkanaa* -tyyppisiä transitiivilauseita.

Alkuohjeenannon aikana oppilaat istuvat ryhmätyöpöydän äärellä, mutta työn kuluessa he yksitellen nousevat istumaan pöydälle yltääkseen työstettävänä olevaan kartonkiin helpommin. Tilasta ja käytettävissä olevista materiaaleista neuvotellaan eleiden ja kosketusepisodioiden avulla. Opettaja seisoo koko jakson ajan pöydän vieressä johtaen keskustelua ja ohjaten tarvittaessa kuvia ja sinitarraa. Koulunkäynninohjaaja Seija avustaa opettajaa, osallistuu kartongin ja kuvien järjestykseen, neuvottelee materiaalien saatavuudesta ja käytöstä oppilaiden kanssa, ohjaa tilankäytössä ja tekee interventioita oppilaiden välisiin kahnauksiin. Hän liikkuu tilanteessa aikuisista eniten. Taeng pysyttelee koko ajan nuorimman oppilaan takana. Seijalla on vartin aikana viisi kosketusepisodia oppilaiden kanssa, ja niistä kolme on noin kymmenen sekunnin mittaisia sarjamaisia ohjaavia kosketuksia. Sirpalla on kaksi lyhyttä kosketusta ja Taengilla yksi lyhyt ja yksi kymmenen sekunnin kosketusepisodi. Oppilaiden kosketukset ovat lyhyitä hipaisuja, kutituksia tai rummutuksia, ja niitä on yhteensä kahdeksan.

Tunnin siirtymävaiheessa opettaja keskusteluttaa oppilaita ja aktivoi heitä kielellisesti uuden tehtävän pariin. Tehtävässä on muistettava kasvien ja eläinten nimiä suomeksi ja samalla pohdittava niiden sijoittumista ravintoketjuun. Venäjänkielinen Rolan ilmaisee jo edellisen keskustelun lopussa englanniksi pudonneensa juonestä, jossa viroa äidinkielenään puhuvat luokkatoverit pysyttelevät häntä etevämmin. Hän reagoi tilanteeseen valahtamalla pöytää vasten ja esittämällä nukkuvaan. Tämä saa Eimarin aloittamaan pitkän sivuteeman, jossa hän ensin tekee kädellään etusormipyssyn (14:24) ja päätty rummuttamaan Rolania päähän. Työrauhahäiriö kestää miltei kaksi minuuttia ja päättyy Seijan väliintuloon (16:10).

(2) *Työrauhahäiriön deaktivointi* (LS11, 15:56 > 16:18)

Tehtävänantajakson aikana opettajan tehtävänantopuhe jatkuu katkeamattomana. Eimar jatkaa aiemmin aloittamaansa etusormipyssyteemaa ja naputtelee oikean käden etusormella Rolania päähän: ”pampam pampaarampa pfh pfh pfh pfh pfh (.) trh trh trh”. Eimarin etusormipyssy muuttuu nyrkiksi, joka alkaa rummuttaa kevyesti Rolania päätä hän, ja silloin Seija kävelee hiljaa poikien taakse. Rolan ei reagoi ja Eimar jatkaa

rumuttamista. Eimar tarttuu toisellakin kädellä Rolania päähän ja samalla sekunnilla Seija tarttuu Eimaria ranteista ja siirtää Eimarin kädet työpöydälle omien käsiensä alle. Opettaja kääntää päätään Eimarin suuntaan ja huokaisee kuuluvasti mutta jatkaa tehtävänantopuhetta. Eimar naukaisee ”mjaauu, my hand”. Seija pitää käsiään tiiviisti Eimarin käsien päällä ja puhuu tälle matalalla äänellä, kasvot lähellä Eimarin kasvoja. Hänen puheestaan erottuu sanat ”lopeta”, ”ei teatteria”. Kosketusepisodi jatkuu siten, että Seija siirtää oikean kätensä pois Eimarin käsien päältä ja hipaisee sillä pojan poskea. Hän siirtää oikean käden takaisin Eimarin kädelle: ”Nyt sun pitää vähän (.) opiskella.” Seijan sarjamaisen kosketusepisodin kokonaiskesto on 8 sekuntia.

Interventiosta erottuu kolme vaihetta: aloitusvaiheessa Seija tarttuu Eimarin ranteisiin ja siirtää kädet omien käsiensä alle pöydälle hetkeksi, samalla kehottaen matalalla äänellä lopettamaan ”teatterin”. Keskivaiheessa Seija siirtää oikean kätensä pois Eimarin käsien päältä ja hipaisee sillä pojan poskea ikään kuin pehmentäen intervention alkuosaa. Lopetusvaiheessa Seija siirtää oikean käden takaisin Eimarin kädelle keveästi ja kehottaa verbaalisti Eimaria kiinnittämään huomionsa opiskeluun. – Vasta kun Seija on saanut yliaktiivisen toiminnan deaktivoitua, hän siirtyy aktivoimaan nukkumista manifestoivaa oppilasta (esimerkki 3).

(3) *Työhön aktivointi* (LS11, 16:20 > 16:31)

Seija siirtyy Eimarin luota Rolanin taakse (16:20). Rolan makaa edelleen pöytää vasten ja Seija koskee ensin Rolania selkään (16:22) ja tarttuu sitten takaapäin Rolanin käsiin (16:23): ”Rolan ei enää nuku.” Seija nostaa Rolania käsistä ylöspäin ja siirtää Rolanin kädet tämän syliin ja ottaa käsillään myös Rolania reisistä kiinni suoristaen istuma-asennon kohtisuoraan pöytää kohti: ”mm::, (0.7) herätys wake up? (.) wake up?”. Seijan kädet liukuvat Rolanin käsivarsia ylös olkapäille ja hän ravistaa poikaa kevyesti olkapäistä sanojen ”weik ap” rytmisissä, samalla katsoen Rolania tämän olan yli kasvoihin (16:28). Kosketusepisodi kestää yhdeksän sekuntia.

Seijan toinen sarjamainen kosketusepisodi on myös kolmiosainen. Aluksi hän tarttuu takaapäin Rolanin käsiin kehottaen lopettamaan nukkumisen. Keskivaiheessa Seija suoristaa Rolanin istuma-asennon kolmiosaisella paimentavalla eleellä: hän nostaa pojan käsiä ja kehoa kohtisuoraan ylös, siirtää pojan kädet tämän syliin ja tarttuu pojan reisien sivuille kääntäen pojan istumaan suoraan kohti pöytää. Lopetusvaiheessa Seijan kädet liukuvat Rolanin käsivarsia pitkin alhaalta olkapäille, ja Seija ravistaa poikaa kevyesti kehottaen tätä suomeksi ja englanniksi heräämään. Rolan valahtaa aluksi takaisin veltoon asentoon Seijan irrotettua otteensa, mutta aktivoinnin jälkeen hän alkaa kuitenkin seurata opettajan tehtävänantoa ja korjaa itse ryhtinsä.

Kolmas pitkä, sarjamainen kosketusepisodi liittyy kiistakumppaneiden erottamiseen. Tunnin kuopus, kolmasluokkainen Radimir ajautuu fyysiseen kiistaan kuu-

**179** KOULUNKÄYNNINOHJAAJA PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVAN OPETUKSEN LUOKASSA:  
KOSKETTAMINEN OHJAAMISEN TUKENA

desluokkalaisen Eetun kanssa: molemmat pitävät kiinni samasta kuvasta ja vetävät omaan suuntaansa kinaten venäjäksi (esimerkki 5).

(4) *Istumapaikan määrittely* (LS 11, 23:38–25:09)

Taeng: "Mikä teillä on?"

Radimir: "дай!" ('anna')

Eetu "не дай!" ('ei anna')

Ebba: "Nüüd te teete selle katki" ('nyt te katkaisette sen')

Seija: "Päästä irti!" Seija tarttuu Radimiria vasempaan käteen ja polveen, vetäen samalla risti-istunnassa istuvan Radimirin pöytää pitkin kauemmas Eetusta, omaan kainaloonsa (24:41–48). Seijan vasen käsi jää Radimirin hartioille 11 sekunniksi (24:48–25:09).

Kosketusepisodin aloittavassa tilanteessa kahden oppilaan kiista on saanut sekä harjoittelevan koulunkäynninohjaajan (Taeng) että kuudesluokkalaisen Ebban puuttumaan keskusteluun. Kosketusepisodin alussa Seija tarttuu Radimiriin kahdella kädellä ja samalla kehottaa verbaalasti päästämään irti kuvasta. Sen jälkeen hän liu'uttaa pojan hitaasti pöytää pitkin lähelle itseään. Loppuvaiheessa Seijan käsi jää Radimirin hartioille pitkäksi aikaa, samalla kun keskustelu ravintoketjuista jatkuu. Opetuksen jatkuminen katkeamatta koko kosketusepisodin ajan on huomionarvoinen seikka. Aineistossa on useita samankaltaisia tilanteita, joissa koulunkäynninohjaajan lähestyminen, kuiskaus, hipaisu tai pidempi kosketusjakso katkaisee työrauhahäiriön, ennen kuin se estää opetuksen jatkumisen.

## **6 Koulunkäynninohjaajan kosketus valmistavan opetuksen tukena**

Tarkastelimme tutkimuksessamme sitä, millä tavoin koulunkäynninohjaaja hyödyntää taktiilista vuorovaikutusta, fyysistä koskettamista, pedagogisessa toiminnassaan valmistavan opetuksen luokkahuoneessa. Tyypittelimme aluksi kosketuksia niiden fyysisten piirteiden perusteella kiinnittäen huomiota ensinnäkin siihen, millä kehonosalla kosketettiin ja mihin kehonosaan. Kuvasimme määrällisesti aineistomme kehojenvälisiä kosketuksia ja erittelimme niitä kosketustilanteen osapuolten ja aloitteentekijän mukaan. Analyysimme osoitti, että opettajan ja koulunkäynninohjaajien kosketukset erosivat määrällisesti toisistaan vain pulpettirivitunneilla, joilla opettaja sijoittui pääosin luokan etuosaan. Kolmanneksi tarkastelimme videoilta kosketuksen kestoa ja silmin havaittavaa intensiteettiä sekä kosketusepisodin rakennetta. Analyysimme osoitti, että aineistossa määrällisesti tyypillisin kosketus oli kestoltaan lyhyt, yhden käden sormilla tai kämmenellä tuotettu kosketus yläselkään, olkapää-

hän tai olkavarteen. Havaitimme myös, että opettajan ja koulunkäynninohjaajan kosketukset oppilaaseen erosivat fyysisiltä piirteiltään toisistaan: ohjaajan kosketukset olivat useammin kestoaltaan pitkiä tai sarjamaisia toisin kuin opettajan kosketukset. Koulunkäynninohjaaja kosketti toistuvasti myös kahden käden otteella, koko käsivarren mitan kosketuksella tai painamalla oppilasta kevyesti itseään vasten.

Viimeisessä tulosluvussa tarkastelimme yksityiskohtaisesti kolmea aineistomme perusteella tyypillistä koulunkäynninohjaajan toteuttamaa kosketusinterventiota ja osoitimme niiden toistavan samaa rakennekaavaa. Aloitusvaiheeseen kuuluu sanallinen kehotus ja koulunkäynninohjaajan kosketus, jotka ovat miltei samanaikaiset tai hyvin lähellä toisiaan. Keskivaiheessa koulunkäynninohjaaja siirtää oppilaan kehonosaa tai koko kehoa fyysisellä otteella, ilman samanaikaispuhetta. Lopetusvaiheessa koulunkäynninohjaaja keventää otettaan tai pysäyttää sen ja mahdollisesti sinetöi kosketusintervention verbaalisti. Koulunkäynninohjaaja toimeenpanee opettajan verbaalisti antamaa ohjeistusta sanallisen ja tarvittaessa kehollisen intervention kautta. Siinä, missä opettaja orkestroi kokonaisteeman viemistä eteenpäin, koulunkäynninohjaaja varmistaa työskentelyn toteutumista ja valvoo, etteivät ryhmän jäsenten kehittämät sivuteemat nouse tunnilla liikaa esiin.

Koulunkäynninohjaajan rooli poikkeaa selvästi opettajan roolista, ja tämä näkyy taktillisessa toiminnassa. Vaikka opettaja koskettaa oppilaita osalla oppitunneista määrällisesti yhtä usein kuin ohjaaja, opettajan kosketukset ovat lyhyitä huomionkiinnityskosketuksia tai rauhoittavia, kiittäviä ja kannustavia kosketuksia. Merkillepantavaa aineistossa on erityisesti vakiintuneen opettaja–ohjaaja–työparin yhteistyö: kun opettajan puhe suuntautuu koko ryhmälle ja joku oppilaista sen aikana viestittää sanallisesti tai kehollisesti tarvitsevansa apua, koulunkäynninohjaaja liikkuu oppilaan viereen. Vakituinen koulunkäynninohjaaja puuttuu oma-aloitteisesti myös työrauhahäiriöihin ja antaa näin opettajalle mahdollisuuden keskittyä ryhmän opettamiseen. Vaikka koulunkäynninohjaajan interventio olisi pitkä ja taktillisesti intensiivinen, ei opettajan tarvitse katkaista opetuspuhetta muulle ryhmälle sen aikana.

Vakituisen koulunkäynninohjaajan toiminta on taktillisesti selvästi erilaista kuin ohjaajaharjoittelijan sekä kahden sijaisohjaajan. Vakituinen ohjaaja koskettaa oppilaita useammin kuin ohjaajaharjoittelija tai sijaisohjaajat, ja hänen hyödyntämänsä kosketustyytit ovat vaihtelevimpia. Sijaisena toimivat ohjaajat pysyttelevät oppilaita fyysisesti etäällä. Oppitunnilla, jolla sijaisohjaaja työskentelee luokan vakituisen opettajan työparina, opettaja koskettaa oppilaita huomattavasti useammin kuin tavallisesti. Nämä havainnot viittaavat siihen, että se, miten hyvin ohjaaja tuntee oppilaita, vaikuttaa hänen kosketuskäytänteisiinsä. Lisäksi ne osoittavat, että sijaisen kanssa toimiessaan opettaja joutuu huolehtimaan työrauhan ylläpitämisestä tavallista enemmän. Aineiston perusteella emme kuitenkaan voi varmasti sanoa, missä määrin esimerkiksi ohjaajan muodollinen pätevyys, persoona tai vaikkapa sukupuoli vaikuttavat ryhmän ja työparin tuttuuden ohella hänen tapaansa olla vuorovaiku-

tuksessa oppilaiden kanssa. Tämä olisikin kiinnostava jatkotutkimuksen aihe. Lisää tutkimusta tarvitaan myös kosketuksen kieliopista sinänsä ja siitä, voisiko kosketusta vielä tietoisemmin hyödyntää kielenoppimisen alkuvaiheen tukena.

Tutkimus vahvistaa opettajien kokemuksen ja aiemman tutkimuksen havainnon siitä, että pysyvä koulunkäynninohjaaja on valmistavan luokan kielenoppimisen keskeinen tukipilari. Koulunkäynninohjaajan kosketusepisodit tarjoavat ymmärtämisen tukea verbaalin toiston ja samanaikaisen kosketuksen kautta, verbaalis-taktiilisesti. Kun oppija ei vastaa opetuskeskusteluun odotetulla tavalla vaan häiritsee opetusta tai manifestoi passiivisuutta, koulunkäynninohjaaja tulee hänen luokseen, verbalisoi työohjeen uudelleen ja käyttää viestimiseen omaa kehoaan. Kosketusepisodeihin kuuluu koulunkäynninohjaajan kielentämä tuki. Opettajan antama geneerinen ohje tulee toistetuksi yksinkertaisemmin, ikään kuin yksityisessä moodissa, henkilökohtaisena ja hiljaisella äänellä. Kosketusepisodista tulee näissä tilanteissa oppimista tukeva vuorovaikutustilanne.

## Kirjallisuus

- Ahlholm, M. 2015. Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Märd-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 93–112. <https://journal.fi/afinla/article/view/53776>.
- Ahlholm, M. & U. Karvonen 2020. Episodes of touch between classroom assistant and student in preparatory education. Esitelmä NERA-konferenssissa *Rethinking the futures of education in the Nordic countries* 4.–6.3.2020, Turun yliopisto.
- Ahlholm, M. & N. Lankinen (toim.) 2021. Vastaantulo – Meeting in the middle 2017–2019. Valmistavaa opetusta tutkivan ja kehittävän hankkeen blogi. Helsingin yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/tutkimus/> [luettu 20.4.2021].
- Andersson, J., M. Öhman & J. Garrison 2018. Physical education teaching as a caring act – techniques of bodily touch and the paradox of caring. *Sport, Education and Society*, 23, 591–606. DOI: 10.1080/13573322.2016.1244765.
- Andonov, L. 2013. Valmistavan opetuksen vuosi: merkitysneuvotteluja kielestä ja identiteetistä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 44, 299–312. *Aineistonhallinnan käsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <<http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/>> [luettu 09.05.2019].
- Andrzejewski, C. E. & H. A. Davis 2008. Human contact in the classroom: Exploring how teachers talk about and negotiate touching students. *Teaching and Teacher Education*, 24, 779–794.
- Bergnehr, D. & A. Cekaite 2018. Adult-initiated touch and its functions at a Swedish preschool: controlling, affectionate, assisting and educative haptic conduct. *International Journal of Early Years Education*, 26 (3), 312–331. DOI: 10.1080/09669760.2017.1414690.
- Cekaite, A. 2016. Touch as social control: Haptic organization of attention in adult-child interactions. *Journal of Pragmatics*, 92, 30–42.

- Creese, A., J. K. Takhi & A. Blackledge 2016. Reflexivity in team ethnography: Using researcher vignettes. Teoksessa M. Martin-Jones & D. Martin (toim.) *Researching Multilingualism. Critical and Ethnographic Perspectives*. London: Routledge, 189–214.
- Eskelinen, T. & P. Lundbom 2016. Koulunkäynninohjaajat: itseymmärrys ja kamppailu merkityksestä. *Kasvatus & Aika*, 10 (4), 44–61.
- Fletcher, S. 2013. Touching practice and physical education: deconstruction of a contemporary moral panic. *Sport, Education and Society*, 18 (5), 694–709.
- Goodwin, M. H. 2017. Haptic sociality: The embodied interactive constitution of intimacy through touch. Teoksessa C. Meyer, J. Streeck & J. S. Jordan (toim.) *Intercorporeality: Emerging socialities in interaction*. Oxford: Oxford University Press, 73–102.
- Gueguen, N. 2004. Nonverbal encouragement of participation in a course: the effect of touching. *Social Psychology of Education*, 7, 89–98.
- Heinonen, P., U. Karvonen & L. Tainio (2020). Hand-on-shoulder touch as a resource for constructing a pedagogically relevant participation framework. *Linguistics and Education*, 56. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100795>.
- Jakonen, T. 2018. The environment of a bilingual classroom as an interactional resource. *Linguistics and Education*, 44, 20–30.
- Karvonen, U., P. Heinonen & L. Tainio 2018. Kosketuksen lukutaitoa: Konventionaalistuneet kosketukset oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Teoksessa L. Lehti, P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen, & V. Virsu (toim.) *Uusia lukutaitoja rakentamassa - Building new literacies*. AFinLAN vuosikirja 2018. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 159–183. <https://journal.fi/afinlavk/issue/view/5333>.
- Karvonen, U., P. Heinonen, L. Tainio, S. Routarinne & M. Ahlholm 2018. Opettajan kosketus oppilaiden koulumuistoissa: opettajan toimintaa selittämässä. *Kasvatus & Aika*, 12 (4), 5–21.
- Knoblauch, H., & B. Schnettler 2012. Videography: Analysing video data as a 'focused' ethnographic and hermeneutical exercise. *Qualitative Research*, 12 (3), 334–356.
- Kuntatyönantajat 26.8.2019. Määrällisesti eniten lisääntyneet ammattinimikkeet 2018. <https://www.kt.fi/tilastot-ja-julkaisut/henkilostotilastot/ammattit> [luettu 22.4.2021].
- Lahtinen, R. 2008. *Haptiisit ja hapteemit: tapaustutkimus kuurosokean henkilön kosketukseen perustuvan kommunikaation kehityksestä*. Väitöskirja. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto.
- Lahtinen, S., R. Ketonen., R. Lahtinen & E. Kontu 2018. Miltä murtoluku tuntuu? Kosketusviestit osana opetusta – käytännön kokemuksia ympäristöopin, biologian ja matematiikan oppitunneilta. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI Bulletin*, 28 (1), 44–51.
- Lehtomäki, S. & M. Mikkilä-Erdmann 2018. Opettaja työrauhan rakentajana luokahuoneen vuorovaikutuksessa. *Prologi - puheviestinnän vuosikirja* 2018, 10–25.
- Lintuvuori, M. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erytyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Helsinki ja Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 43–76.
- Long Second -hanke. *Long Second: Suomen kielen kehittyminen alakoulun valmistavalla luokalla (2011–2016)*. <https://blogs.helsinki.fi/kielen-ja-kirjallisuuden-didaktiikan-tutkimus/tutkimushankkeet/long-second/> [luettu 13.9.2020].
- Mikola, M. 2011. *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 412. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

**183** KOULUNKÄYNNINOHJAAJA PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVAN OPETUKSEN LUOKASSA: KOSKETTAMINEN OHJAAMISEN TUKENA

- Norris, S. 2012. Teaching touch/response-feel. A first step to an analysis of touch from an (inter)active perspective. Teoksessa S. Norris (toim.) *Multimodality in practice: investigating theory-in-practice-through-methodology*. NY: Routledge, 7–19.
- Närhi, M. 2017. *Kokemukset oppimista tukevista tekijöistä valmistavassa opetuksessa ja sen jälkeisessä siirtymässä perusopetukseen*. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201707072192>.
- Opetusalan eettinen neuvottelukunta 2.9.2015. *Millainen fyysinen vuorovaikutus ja kosketus on sopivaa kouluympäristössä?* [https://www.oaj.fi/contentassets/7319e41ad02946cd99cfa3a437e36a55/kannanotto\\_fyysisesta\\_vuorovaikutuksesta\\_02092015.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/7319e41ad02946cd99cfa3a437e36a55/kannanotto_fyysisesta_vuorovaikutuksesta_02092015.pdf) [luettu 6.4.2020].
- Opetushallitus 2015. *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Piper, H. 2014. Touch, fear, and child protection: immoral panic and immoral crusade. *Power and Education*, 6, 229–240.
- Radford, J., P. Blatchford & R. Webster 2011. Opening up and closing down: how teachers and TAs manage turn-taking, topic and repair in mathematics lessons. *Learning and Instruction*, 21, 625–635.
- Radford, J., P. Bosanquet, R. Webster & P. Blatchford 2015. Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction*, 36, 1–10.
- Routarinne, S. & M. Ahlholm 2021. Developing requests in multilingual classroom interaction: A case of second language development in middle childhood. *Applied Linguistics*, 42, 1–26. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa048>.
- Routarinne, S., P. Heinonen, U. Karvonen, L. Tainio & M. Ahlholm 2020. Touch in achieving a pedagogically relevant focus in classrooms. Teoksessa S. Routarinne, L. Tainio & M. Burdelski (toim.) *Human-to-human touch in institutional settings*. *Social Interaction. Video based Studies on Human Sociality* 3 (1). <https://tidsskrift.dk/socialinteraction>.
- Shestunova, T. 2019. Multilingualism in the Finnish preparatory classroom – does it exist? Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) *Pidetään kielet elävinä, Keeping Languages Alive, Piemmö kielet elävinny*. AFinLAn vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 60–76. <https://journal.fi/afinlavk/issue/view/6043>.
- Sinkkonen, H.-M. & M. Kytälä 2014. Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (2), 167–183.
- Streeck, J. & S. Mehus 2005. Microethnography. Teoksessa K. Fitch & R. Sanders (toim.) *Handbook of language and social interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 381–404.
- Tainio, L. & Routarinne, S. 2017. Teasing and touching with objects in classroom interaction. Presentation in panel Touch in Social Interaction: Integrating Haptics into Embodied Interaction Research, organized by Asta Cekaite & Christian Meyer. *IPRA, Belfast*, 21.7.2017.
- Tainio, L., P. Heinonen, U. Karvonen & S. Routarinne 2019. "Siin varmaa niinku raja ylitty." Opettajien käsitykset koskettamisen normeista ja rajoista. *Sukupuolentutkimus* 3, 5–23.
- Tainio, L. & A. Kallioniemi (toim.) 2019. *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161302/11-2019-KUSKI.pdf> [luettu 13.9.2020].
- Takala, M. 2005. *Koulunkäyntiavustajan työn sisältö ja haasteet*. Helsinki: Helsingin yliopisto & Helsingin kaupungin opetusvirasto.

- Takala, M. 2007. The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34 (1), 50–57. doi:10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x .
- Takala, M. 2016. Koulunkäynninohjaajat – mahdollistajat. Teoksessa R.S. Haustätter, I.-O. Kjaldman, E. Kontu, R. Pirttimaa & M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 126–136.
- Vipunen 2020. *Tehostetun ja erityisen tuen oppilaat*. Opetushallinnon tilastopalvelu. <https://vipunen.fi/fi-fi> [luettu 23.8.2021].
- Webster, R., P. Blatchford, P. Bassett, P. Brown, C. Martin & A. Russell 2011. The wider pedagogical role of teaching assistants. *School Leadership and Management*, 31, 3–20.
- Whelldal, K., K. Bevan & K. Shortall 1986. A touch of reinforcement: the effects of contingent teacher touch on the classroom behavior of young children. *Educational Review*, 38 (3), 207–216.