



Opettajaopiskelijoiden kielitoinen toimijuus monikielisten oppijoiden etäohjauksessa

Eija Aalto¹, Kristiina Skinnari², Karita Mård-Miettinen² & Milka Siponkoski²

¹ Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Jyväskylän yliopisto

² Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto



Artikkelissa tarkastellaan opettajaopiskelijoiden kielitietoista toimijuutta ohjaustilanteessa, jossa he tukevat etäyhteyksin eri-ikäisiä monikielisiä oppijoita. Ennestään tuntemattomien monikielisten oppijoiden ohjaaminen etäyhteyksin oli opettajaopiskelijoille uusi ja haastava tilanne pandemiakriisissä vuonna 2020. Tutkimuksen aineistona on yhdentoista opettajaopiskelijan ohjaustehtävästä kirjoittamat raportit, jotka on analysoitu aineistolähtöisen temaatitiven analyysin keinoin. Analyysissa tarkasteltiin seikkoja, jotka mahdollistavat ja rajoittavat varhaiskasvatuksen, luokanopettajakoulutuksen ja kielten aineenopettajakoulutuksen opiskelijoiden kielitietoista toimijuutta monikielisten oppijoiden etäohjaustilanteissa. Tulokset osoittavat, että opettajaopiskelijoiden kielitietoinen toimijuus vaihteli sekä yksilöllisesti että tilanteisesti ohjausprosessin aikana. Osalla opettajaopiskelijoista toimijuus kasvoi, kun he aktiivisesti ratkoivat kohtaamiaan ongelmia. Osa koki haasteet suuriksi eikä löytänyt niihin ratkaisuja, mikä heikensi heidän toimijuuttaan. Yhteiskunnallisesti haasteellisessa tilanteessa opettajakoulutuksen kontribuutio aitojen ongelmien ratkaisemiseen koettiin tärkeäksi.

Opettajakoulutus, kielitietoinen toimijuus, monikielinen oppija, etäohjaus

Lähetetty: 30.6.2021

Hyväksytty: 13.12.2021

Vastuukirjoittaja: eija.aalto@jyu.fi

DOI: 10.23988/ad.109917

1 Johdanto

Artikkelissamme raportoitavan tutkimuksen tavoitteena on tarkastella opettajaopiskelijoiden kielitietoista toimijuutta ohjaustilanteessa, jossa he tukevat etäyhteyksin eri-ikäisiä monikielisiä oppijoita. Ohjauksen kohteena on erilaisten aihekokonaisuuksien ja oppiainesisältöjen oppiminen eri koulutusasteilla. Koronapandemia sulki koulut keväällä 2020 ja jätti sekä opettajat että oppilaat varsin yksin muuttuneessa tilanteessa. Opettajankoulutuksessa pyrimme reagoimaan akuuttiin hätään ja tarjosimme Jyväskylän yliopiston opettajaopiskelijoita oppilaitoksille ja huoltajille oppilaiden etäopiskelun tueksi. Pääosin ennestään tuntemattomien oppijoiden ohjaaminen etäyhteyksin oli opettajaopiskelijoille uusi ja haastava tilanne. Se kuitenkin heijasteli monin tavoin niitä vaateita, joita opettajan asiantuntijuudelle asetetaan laajemminkin: koulut tarvitsevat adaptiivisia ja joustavia asiantuntijoita, jotka kykenevät toimimaan innovatiivisesti ja kehittämään käytänteitään muuttuvissa koulutuksellisissa ja yhteiskunnallisissa tilanteissa (Markauskaite & Goodyear, 2014; Säljö, 2010; Darling-Hammond, 2006; Love, 2009; Haapasaari ym., 2016).

Vehviläisen (2014) mukaan ohjaus on “yhteistoimintaa, jossa tuetaan ja edistetään oppimis-, kasvu-, työ- tai ongelmanratkaisuprosesseja sellaisilla tavoilla, että ohjattavan toimijuus vahvistuu” (s. 12). Hyvän ohjauksen tunnusmerkkejä ovat kunnioittava ja rakentava kohtaaminen sekä dialoginen vuorovaikutus (Vehviläinen, 2014). Matikainen (2003) puolestaan korostaa kontekstin vaikutusta ohjausvuorovaikutuksen luonteelle. Tässä artikkelissa raportoitavassa tutkimuksessa ohjaus toteutettiin etäyhteyksin, mikä tarjosi ohjaukselle sekä haasteita että mahdollisuuksia.

Nopeasti syntynyt koronapandemiatilanne ja siitä seurannut siirtyminen etäopetukseen aiheutti sen, että opettajaopiskelijoilla ei ollut tilaisuutta ennakkoon valmistautua ja perehtyä etänä toteutettavan ohjauksen käytänteisiin, vaan he rakensivat omaa etäohjaajuuttaan ja toimijuuttaan samalla, kun toteuttivat sitä. He kokivatkin erityisen haasteelliseksi juuri etänä tai verkossa toteutettavan opetuksen ja ohjauksen kulmakivet eli kontaktien luomisen ja vuorovaikutuksen ylläpitämisen (Hakanurmi & Suominen, 2013). Lisähaasteen tilanteeseen toivat paitsi useille ohjaajille ja ohjattaville uudet verkkovälineet myös erityisesti monikielisyteen ja kielitietoisuuteen liittyvät pedagogiset kysymykset monikielisten oppijoiden ohjauksessa (Pasanen, 2021). Näiden laajempien opiskelijoiden toimintaa ohjaavien olosuhteiden kehyksessä opettajaopiskelijoiden toimijuus rakentui hetkestä toiseen erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, joissa toiminnan mahdollisuuksista, omasta roolista ja toimijuudesta neuvoteltiin ohjattavien, koulun, perheiden, ohjaajaparin, opettajankouluttajien sekä opettajankoulutuksen oppimistehtävien tarjoamien mahdollisuuksien rajoissa.

Tässä artikkelissa tarkastelemme opettajaopiskelijoiden kielitietoista toimijuutta heidän etäohjauksessa kohtaamiensa haasteiden ja niiden ratkaisutapojen kautta. Kielitietoisen toimijuuden määrittelemme sosiokulttuurisena kykynä ja haluna toimia kielitietoisesti tilanteissa, joissa toimintaa mahdollistavat ja rajoittavat tilanteeseen ja ympäristöön liittyvät

tekijät. Toimijuus on näin sekä yksilöllistä että ympäristön säätelemää (ks. Eteläpelto ym., 2013). Tutkimuksen aineistona on yhdentoista opettaja-opiskelijan kahden eri opintojakson ohjaustehtävästä kirjoittamat päiväkirjat ja loppuraportit, joista tarkastelemme opiskelijoiden raportoimaa toimintaa ohjauksen aikana sekä sen jälkeen.

2 Kielitietoinen toimijuus monikielisten oppijoiden ohjauksessa

Käsitteellisesti *kielitietoinen toimijuus* nojaa samoihin periaatteisiin, joista käsin *toimijuuden* käsitettä on määritelty ekologisesti ja sosiokulttuurisesti (esim. Eteläpelto ym., 2013; Biesta ym., 2015; van Lier, 2004). Kielitietoisuusnäkökulman voidaankin ajatella syventävän ja laajentavan totuttua toimijuuden käsitettä fokuoimalla huomio ohjaustilanteissa vaikuttaviin kielellisiin ja viestinnällisiin piirteisiin erityisesti siitä näkökulmasta, miten ohjaaja ymmärtää kielen ja muiden multimodaalisten resurssien merkityksen oppijoiden toiminnassa ja reflektoi toimintaa sekä kehittää toimivia ratkaisuja, jotta oppija voi osallistua tasavertaisena jäsenenä oppimisyhteisön toimintaan, hyödyntää moninaisia tiedon rakentamisen resurssejaan ja osoittaa osaamistaan.

Monikielisissä ohjaustilanteissa kielestä tiedostutaan usein ongelmien kohtaamisen kautta. Kun havaitaan, että kieleen liittyvät vaikeudet estävät toimintaa, niitä pyritään ratkaisemaan käsillä olevin keinoin ja hyödyntämällä kaikkia käytettävissä olevia resursseja (Pasanen, 2021). Kielitietoisessa ohjauksessa kieltä, kielen käyttöä ja kielenkäyttäjiä tarkastellaan kuitenkin laajemmin ja tietoisemmin kuin tilanteisina ratkaisuina. Kielitietoinen ohjaus ei ole vain tietoa kielistä vaan sensitiivisyyttä kielenkäyttöä ja kielenkäyttäjiä kohtaan sekä valmiutta ja kykyä toimia monikielisissä tilanteissa niin, että tuetaan oppijoita käyttämään monikielisiä resurssejaan niin oppimisessa, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kuin identiteettien rakentumisessa (Opetushallitus, 2014). Ymmärrys kielestä laajenee tällöin kapeasta kielikäsitteestä ensisijaisesti rakenteina ja sanastoina kielen ymmärtämiseksi sosiaalisena toimintana, jolle kielen muodot ja funktiot ovat alisteisia (Bunch, 2013).

Kieli yhdistää tilanteisen toiminnan ajallisesti ja paikallisesti yhteisöön, jossa toiminta tapahtuu (ks. Bunch, 2013; Walqui & van Lier, 2010). Näin ollen kieli ja kielitaidot (monilukutaidot ja tekstitaidot) ovat sekä sosiaalisia että kontekstisidonnaisia. Ymmärtääkseen, tukeakseen ja arvioidakseen oppijoiden kielitaitoja kielitietoisesti ohjaajat tarvitsevat ensisijaisesti kykyä eritellä kielen tilanteista käyttöä osana pedagogista toimintaa sekä käsitystä oppiaineiden ja tiedonalojen kielistä (Bunch, 2013). Lisäksi ohjaajien on kehitettävä pedagogisia taitoja luodakseen merkityksellisiä oppimisaktiviteetteja, jotka tukevat sekä sisältöjen että kielen oppimista. Monikielisen oppijan tukemiseksi ohjaajan on tärkeää tunnistaa ja aktivoida oppijan aiemmat tiedot ja taidot sekä käytössä oleva monikielinen ja multimodaalinen repertuaari. Tullakseen kielitietoisiksi opettajiksi opettajaopiskelijoille ei riitä pelkkä tiedostuminen monikielisyydestä, vaan he tarvitsevat toimivia strategioita monikielisten oppijoiden osallistumisen ja osallisuuden tukemiseksi (Aalto, 2019; Szabó ym., 2021).

Kun oppiminen ymmärretään osallistumisena oppimisyhteisön toimintaan ja osallisuutena siihen (Lave & Wenger, 1991), ohjaajan kielitietoinen toimijuus ei tarkoita ensisijaisesti erillisiä kielitietoisia käytänteitä vaan ymmärrystä kielen ja muiden multimodaalisten resurssien merkityksestä oppijoiden osallisuuden takaamisessa. Ohjattaessa oppimista monikielissä konteksteissa ohjaaja ei voi keskittyä pelkkään sisältötietoon, vaan sisältötietoa ja sen vaatimaa kielitaitoa kehitetään tavoitteellisesti limittein. Ohjaajalta vaaditaan sensitiivisyyttä sille, miten tietoa tilanteessa ja opittavassa aihepiirissä rakennetaan kielen ja muiden multimodaalisten resurssien avulla, mitä resursseja toimijoilla on käytettävissään ja myös millaisia haasteita niiden käyttöön mahdollisesti liittyy. Kielelliset ja muut multimodaaliset resurssit nähdään siis välineinä osallistua dynaamisiin, muuttuviin oppimis- ja vuorovaikutustilanteisiin. Kielitietoinen toimijuus voidaankin Bergrothia ja Hansellia (2020) mukaillen määritellä osallisuudeksi jatkuvaan ja muuttuvaan toimintaan, jossa tietoisuus kielen roolista on tehty näkyväksi osana sosiaalista oikeudenmukaisuutta, kansalaisuutta, yhteiskunnallista yhtenäisyyttä ja koulutusta.

Tässä tutkimuksessa lähestymme ohjaajien kielitietoista toimijuutta ekologisesta näkökulmasta: ohjaajan kielitietoinen toimijuus kehkeytyy yksilön pyrkimysten, käytettävissä olevien resurssien ja kontekstuaalisten ja rakenteellisten tekijöiden vuorovaikutuksesta (Biesta & Tedder, 2007; Haapasaaari ym., 2016; Priestley & Drew, 2019; Priestley ym., 2015; van Lier, 2004). Opiskelijayksilöt ja ympäristö eivät ole erillisiä vaan kytköksissä toisiinsa monitahoisin tavoin. Ympäröivä konteksti ei siis vain kehystä toimintaa vaan vaikuttaa koko toiminnan ekosysteemiin (van Lier, 2004).

Toimijuuttaan käyttäen ohjaajat hallitsevat ja muokkaavat ohjaustyötään, ammatillista identiteettiään ja työn olosuhteita (Eteläpelto ym., 2013; Biesta ym., 2015, s. 624). Toimijuuttaan käyttävä yksilö päättää, mihin ympäristön asioihin ja ongelmiin hän tarttuu, millä tavalla ja miten hän käyttää ympäristön tarjoamia resursseja, tarjoumia (Eteläpelto ym., 2013, s. 56; van Lier, 2004; ks. myös Gibson, 1979/1986). Toimijuuden rakentamisen prosessissa ympäristön moninaiset tekijät vaikuttavat ohjaajiin ja ohjaajat puolestaan myötävaikuttavat toimintaympäristön muotoutumiseen (van Lier, 2008; ks. myös Namgung ym., 2021).

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme opettajaopiskelijoiden kielitietoista toimijuutta etäyhteyksin annettavan ohjauksen kontekstissa yhteisöllisestä näkökulmasta: erittelemme opettajaopiskelijoita ympäristössään suhteessa muihin toimijoihin ja erilaisiin tilannetekijöihin, jotka mahdollistavat tai rajoittavat opettajaopiskelijoiden toimijuutta eri tavoin.

Opettajankoulutuksessa opiskelijoiden kielitietoista toimijuutta kehitetään opintojen alusta asti ohjaamalla heitä itsenäiseen, vastuulliseen ja tarkoitukselliseen toimintaan, joka koetaan merkityksellisenä ja joka antaa tilaa omille valinnoille (Juutilainen ym., 2018). Opiskelijoiden tulee jo perusopintovaiheessa sosiaalistua aktiivisiksi toimijoiksi, jotka ottavat vastuuta niin omasta kuin ryhmän oppimisesta ja kehittävät taitojaan tukea oppilaiden toimijuutta sekä kykyään toimia moniammatillisessa yhteistyössä. Aktiivinen toimijuus merkitsee sitä, että asiat eivät vain ta-

pahdu opettajaopiskelijoille vaan he itse vaikuttavat niihin. (Lipponen & Kumpulainen, 2010.) On tärkeää päästä ratkomaan aitoja ongelmia myös yliopistokontekstin ulkopuolella ja refleктоimaan toimintaansa teoreettiseen tietoon nojaten (Moate & Ruohotie-Lyhty, 2014; Toom ym., 2017). Näin opiskelijat oppivat toimimaan erilaisten tilanteiden asettamien vaatimusten mukaan, olemaan aloitteellisia, arvioimaan erilaisia seikkoja ja ottamaan niihin kantaa sekä toimimaan yhteistyössä muiden kanssa.

Opiskelijan kielitietoinen toimijuus saa merkityksensä yhteisössä (Haapasaari ym., 2016). Aitoa ongelmanratkaisua vaativissa yhteisöissä toimiminen tukee kriittistä ajattelua, oman ajattelun ja toiminnan reflektiota sekä kehittämistä. Tällainen opiskeluympäristö auttaa kehittämään aloitteellisuutta ja vastuullisuutta painottavaa ammatillista identiteettiä, jolle on luontevaa kyseenalaistaa itsestään selvinä pidettyjä käsityksiä ja käytänteitä ja orientoitua uuden luomiseen. (Lipponen & Kumpulainen, 2010.) Opettajaksi kasvaminen vaatii aikaisempien käsitysten kyseenalaistamista ja se voi sisältää kognitiivista ristiriitaa (Juutilainen ym., 2018). Asiantuntijuuden kehittäminen ei ole vain tiedon ja taidon kartuttamista vaan osallisuutta, toimimista ja elämistä yhteisöissä sekä tekemällä ja vuorovaikutuksessa oppimista (Wenger, 1998). Uudistava toimijuus on Haapasaaren ym. (2016) mukaan ristiriitaisuuksien tunnistamista ja edellyttää olemassa olevien käytänteiden kyseenalaistamista ja uusien mahdollisuuksien etsimistä.

3 Aineisto ja menetelmät

Tässä artikkelissa tarkastelemme opettajaopiskelijoille monikielisten oppijoiden etäyhteyksin tapahtuvassa ohjauksessa rakentuvaa kielitietoista toimijuutta seuraavien kahden tutkimuskysymyksen kautta:

- 1) Millaiset kontekstuaaliset tekijät kehystävät opettajaopiskelijoiden kielitietoista toimijuutta monikielisten oppijoiden etäohjauksessa?
- 2) Millaista kielitietoista toimijuutta opettajaopiskelijoiden päiväkirjat ilmentävät?

Ensimmäisessä kysymyksessä erittelemme, miten opiskelijoiden kielitietoinen toimijuus kehkeytyy erilaisten toimijuutta mahdollistavien ja rajoittavien tekijöiden vuorovaikutuksessa. Toisessa kysymyksessä tarkastelu kohdentuu erityisesti opiskelijoiden kielitietoisen toimijuuden ulottuvuuksiin.

3.1 Tutkimuksen konteksti

Tutkimuksemme pääkontekstina on Jyväskylän yliopistossa syksyllä 2018 alkanut *Kielitietoisuutta ja monikielisyttä tukevan pedagogiikan opettajankoulutus (KiMo)*, jota toteutetaan varhaiskasvatuksen, luokanopettajakoulutuksen ja kielten aineenopettajakoulutuksen välisenä yhteistyönä yli tiedekunta- ja laitosrajojen. KiMo-koulutuksessa kielitietoisuutta ja monikielisyttä lähestytään kriittisesti ja yhteisöllisesti tarkastelemalla näitä ilmiöitä oppijoiden, opettajien, huoltajien ja muiden koulutuksen toimi-

joiden näkökulmista koulutuksen kaikilla asteilla varhaiskasvatuksesta alkaen (Skinnari & Mård-Miettinen, 2020).

KiMo-opinnoissa tutustutaan erilaisiin monikielisen pedagogiikan toteutuksiin, joissa kaikkien osallistujien kielellisiä ja kulttuurisia resursseja tunnustetaan ja hyödynnetään monipuolisesti. Keskustelun ja ymmärryksen lisäämiseksi näistä kompleksisista aiheista KiMo-opinnoissa tarkastellaan kieltä eri lähtökohdista, kuten rakenteen, representaation, luovan potentiaalin, kuulumisen, arvojen ja vallan näkökulmista. Kielitietoista monikielisyyden pedagogiikkaa lähestytään KiMo-opinnoissa intensiivisen dialogin, oppimistehtävien ja toimintatutkimuksen kautta. KiMo-opiskelijoiden ajattelun kehittymistä suhteessa monikielisyyteen on tarkasteltu ensimmäisenä opiskeluvuonna laaditun oppimistehtävän pohjalta ja siinä havaittiin muun muassa, että opiskelijoiden käsitys niin omasta kuin muidenkin monikielisyydestä sekä laajeni että syveni jo ensimmäisenä opiskeluvuonna (Szabó ym., 2021). Myös tämän tutkimuksen kohteena on KiMo-opintoihin kuuluva oppimistehtävä, joka tehtiin ensimmäisen opintovuoden keväällä.

3.2 Aineistonkeruu ja analyysi

Tutkimuksemme aineisto kerättiin kahdella eri opettajankoulutuksen opintojaksolla, jolla opiskelijat ohjasivat eri-ikäisiä monikielisiä oppijoita etäyhteyksin. Molempiin opintojaksoihin sisältyy projektitehtävä, jossa kielitietoisuutta ja monikielisyyttä tukevaa pedagogiikkaa sovelletaan aidoissa oppimistilanteissa. Pandemian olosuhteissa projektit räätälöitiin pika-aikataululla hyödyttämään halukkaita opettajia ja perheitä ja etäyhteyksin toteutettaviksi. Aineistoa kertyi kaikkiaan 44 opiskelijalta, mutta tähän artikkeliin rajattiin mukaan 11 opiskelijaa, joista kaksi oli varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoita (lyhenne V), 8 luokanopettajakoulutuksen opiskelijoita (lyhenne L) ja yksi kielten aineenopettajakoulutuksen opiskelija (lyhenne A) (ks. taulukko 1). Yhteensä 5 opiskelijaa toimi ohjaajana yksin ja 6 opiskelijaa toimi pareittain (3 paria). Pareittain työskennelleet olivat kaikki luokanopettajaopiskelijoita. Tässä artikkelissa tutkimus rajattiin opiskelijoihin, joiden ohjaus kohdistui monikielisiin oppijoihin.

Taulukko 1. Tutkimuksen aineisto

Opiskelija tai opiskelijapari	Opintovuosi	Ohjaukset	Ohjattavat (monikielisiä/maahanmuuttotaustaisia)
L4 & L7	1.	6 ohjaukset	2 alakoulun oppilasta
L5 & L10	1.	6 ohjaukset	2 alakoulun oppilasta
L8 & L11	1.	6 ohjaukset	2 alakoulun oppilasta
L12*	2.	7 ohjaukset	1 aikuisopiskelija
L13*	4.	4 ohjaukset	3 eri alojen aikuisopiskelijaa
V1	1.	6 ohjaukset	2 yläkoulun oppilasta
V6	1.	6 ohjaukset	2 yläkoulun erityisluokan oppilasta
A5	1.	4 ohjaukset	1 alakoulun oppilas

Valtaosa opiskelijoista osallistui kasvatustieteen perusopintojen opintojaksoon *Yhteistyö ja vuorovaikutus*, mutta kaksi luokanopettajaopiskelijaa (merkitty taulukossa *):llä) ohjasi monikielisiä oppijoita osana luokanopettajakoulutuksen *Kielitietoinen opetus monikielisessä ja -kulttuurisessa ryhmässä* -opintojaksoa. He olivat opinnoissaan 1–3 vuotta edellä muita tutkimuksen osallistujia.

Opettajaopiskelijoiden tehtävänä oli ohjata nimikko-oppilaitaan etäyhteyksin säännöllisesti 2 kertaa viikossa 3 viikon ajan. Ohjattavat oppijat olivat eri koulutusasteiden opiskelijoita ja opettajaopiskelijoille pääosin ennestään tuntemattomia; vain V6 tunsu kahden ohjattavansa opiskeluryhmän aiemman harjoittelun pohjalta. Käyttämänsä yhteydenpitovälineen opettajaopiskelijat ja oppijat saivat sopia joustavasti. Viestinnän työkaluiksi valikoituivat lähinnä Google Meets ja/tai Whatsapp, tehtäviä tehtiin Google Docsissa, SanomaPron alustalla ja Google Classroomissa. Oppimisleleistä hyödynnettiin ainakin Kahootia ja Quizletia. Opintojakson opettajat tarjosivat opettajaopiskelijoille viikoittain verkkovälitteisesti vapaaehtoista klinikkatyypistä ohjausta.

Opiskelijoita ohjattiin pitämään päiväkirjaa kustakin ohjaukserästä (yksin tai pareittain). Perustietojen ja toiminnan kuvauksen lisäksi päiväkirjassa kehoitettiin pohtimaan, millaiset asiat toimivat, mitä haasteita tapaamisessa ilmeni sekä miten haasteita ratkottiin. Päiväkirjassa tuli myös pohtia etäohjausta pedagogisena vuorovaikutustilanteena: millaiset asiat siihen vaikuttivat, miten vuorovaikutus muuttui ohjauksen tai tutustumisen edetessä, millaisia korjausliikkeitä tehtiin ja mitä vaikutusta niillä oli vuorovaikutukseen. Päiväkirjojen pohjalta tuli tehdä opintojakson lopuksi noin 2 sivun pituinen loppukoonti, jossa pyydettiin tiivistämään päiväkirjapohdinnat 1) etäohjauksen prosessin näkökulmasta (tavoitteet ja niiden saavuttaminen, prosessin eteneminen ja siinä ilmenneet vaiheet, onnistumisen kokemukset ja haasteet, oma oppiminen) ja 2) etäohjauksen kontekstissa havaittujen vuorovaikutusilmiöiden näkökulmasta (vuorovaikutuksen rakentuminen, siihen vaikuttaneet tekijät, vuorovaikutuksen haasteet ja muutokset, etäyhteyden vaikutus vuorovaikutukseen, oma oppiminen). Kultakin opiskelijalta pyydettiin kirjallinen lupa käyttää tekstejä tutkimustarkoituksiin.

Ennen ohjauksen aloittamista opiskelijoiden kanssa keskusteltiin ohjaukseen liittyvistä eettisistä kysymyksistä (salassapito, luottamukselliset asiat ja mahdolliset huolta aiheuttavat havainnot). Heitä ohjeistettiin olemaan matalalla kynnyksellä yhteydessä oppilaiden omiin opettajiin. Tässä yhteydessä korostettiin opiskelijoiden roolia oppimisen ohjaajina, ei vastuullisina opettajina. Tehtävä- ja toimintaohjeet tulisivat pääosin koulujen opettajilta, mutta muuten opiskelijoilla oli vapaus ja vastuu toteuttaa ohjaus haluamallaan tavalla yhteistyössä oppijoiden kanssa. Opiskelijoita ohjattiin myös erityisesti kiinnittämään huomiota hyvän ilmapiirin, turvallisuuden ja luottamuksen luomiseen, mikä on tärkeää kaikessa opetuksessa ja ohjauksessa ja erityisesti verkkopohjaisessa opetuksessa (Hakanurmi & Suominen, 2013). Näihin ideoitiin yhdessä myös käytännön harjoitteita.

Kaksi luokanopettajaopiskelijaa (L12* ja L13*), jotka ohjasivat monikielisiä oppijoita osana eri opintojaksoa, toimivat muuten samojen ohjeiden

mukaan, mutta heidän havainnointiohjeissaan kehoitettiin kiinnittämään huomiota myös suomen kielen oppimiseen (esim., millaisia vahvuuksia ja kehittämiskohteita oppilaalla on kielenoppijana, miten kehittymässä oleva suomen kielen taito vaikuttaa tilanteissa, vaikuttaa ymmärtämiseen ja tarpeeseen modifioida puhetta sekä mitä erilaisia kielellisiä ja muita semioottisia resursseja oppilas hyödyntää tilanteissa).

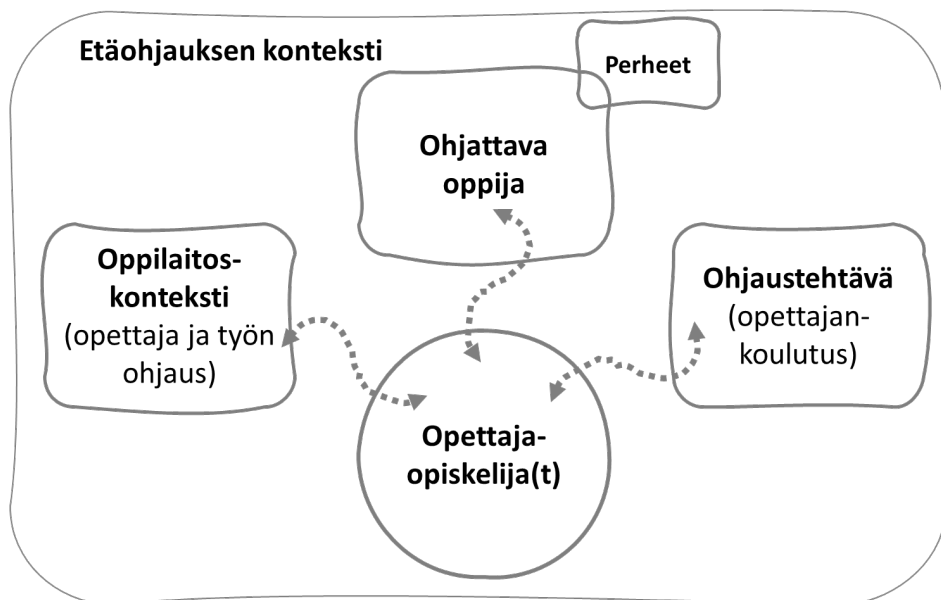
Tätä artikkelia varten tutkimuksen kohteeksi valittiin 8 raporttia, jotka koostuivat opiskelijoiden/opiskelijaparien päiväkirjoista ja niiden loppukoonneista (yhteensä noin 40 sivua). Tekstit analysoitiin aineistolähtöisellä temaattisella analyysillä (Braun & Clarke, 2006). Analyysi toteutettiin siten, että tutkimusryhmän jäsenet lukivat itsenäisesti läpi kaikki tekstit ja kokoontuivat keskustelemaan niistä. Analysoimme opettajaopiskelijoiden päiväkirjoja siitä näkökulmasta, millaisten tekijöiden he raportoivat haastavan ja toisaalta mahdollistavan monikielisten oppijoiden ohjausta. Tarkastelimme sitä, miten opiskelijat pyrkivät hallitsemaan ja muokkaamaan ohjaustyötään ja sen olosuhteita (Biesta ym., 2015, s. 624). Analyysiteemat muotoutuivat iteratiivisesti monivaiheisen neuvotteluprosessin tuloksena. Keskeiset havainnot pelkistettiin kuvioiksi (kuviot 1 ja 2), joiden avulla analyysia tarkennettiin. Tulkitsimme opiskelijoiden raporttien ilmentävän heidän kielitietoista toimijuuttaan, jonka avulla he ottivat vastuuta ohjaustehtävästään sekä samalla omasta oppimisestaan. Kielitietoinen toimijuus ilmeni toiminnan kuvauksissa erityisesti ongelmanratkaisutilanteissa ja niihin liittyvien päätösten perusteluissa sekä tilanteita ja omaa toimintaa arvioivassa reflektoinnissa.

4 Tulokset

Esittelemme seuraavassa alaluvussa 5.1 tutkimuksemme tulokset siitä, miten opiskelijoiden kielitietoinen toimijuus kehkeytyy heidän omien pyrkimystensä, käytettävissä olevien resurssien ja kontekstuaalisten tekijöiden ekologian vuorovaikutuksessa ja miten nämä tekijät yhtäältä olivat toimijuutta mahdollistavia ja toisaalta rajoittavia. Alaluvussa 5.2 tarkennamme huomion erityisesti opiskelijoiden kielitietoisen toimijuuden piirteisiin.

4.1 Kielitietoinen toimijuus vaikuttavien tekijöiden kehyksessä

Opettajaopiskelijoiden raportit ilmensivät, että heidän kielitietoinen toimijuutensa muotoutui jatkuvassa vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön ja erilaisten kontekstuaalisten tekijöiden kanssa (ks. myös Juutilainen ym., 2018; Priestley ym., 2015; van Lier, 2004). Opiskelijat kaiuttivat erityisesti kolmea vaikuttavaa tekijää (ks. kuvio 1): 1) vuorovaikutussuhdetta oppijoiden ja joskus myös heidän perheidensä kanssa, 2) opettajankoulutuksessa annettua ohjaustehtävää reunaehtoineen ja 3) oppilaitoskontekstia opettajineen ja rakenteineen, jossa ohjaus toteutettiin.



Kuvio 1. Opettajaopiskelijoiden kielitietoista toimijuutta kehystävät sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät monikielisten oppijoiden ohjauksessa etäyhteyksin

Kuvaamme seuraavassa tarkemmin, miten opiskelijat raportoivat, että nämä eri tekijät ilmenivät heidän ohjaustyössään ja miten he pyrkivät hallitsemaan ja muokkaamaan kontekstuaalisia tekijöitä ja omaa ohjaustyötään ja sitä kautta omaa kielitietoista toimijuuttaan.

Kielitietoinen toimijuus vuorovaikutussuhteessa oppijoiden kanssa

Suurin osa opiskelijoiden kokemista haasteista liittyi suhteisiin ja vuorovaikutukseen ohjattavien oppijoiden kanssa. Opiskelijat kipuivat oppijoiden aktivoimisen, sitoutumisen ja yleisesti vuorovaikutuksen sujuvuuden ja ylläpitämisen kanssa, mikä onkin yksi verkkopohjaisen opetuksen ja ohjauksen suurimmista haasteista (esim. Hakanurmi & Suominen, 2013; Pasanen, 2021). Etäyhteydellä kaikki oppijat eivät pitäneet kameroita päällä, mikä aiheutti haasteita luottamuksen, ilmapiirin ja vuorovaikutuksen rakentumiselle (ks. tarkemmin 5.2.2; ks. myös Bergroth & Haagensen tässä teemanumerossa). Näin tutustuminen jäi helposti ohueksi, mikä vaikutti paitsi ilmapiiriin myös oppijoiden ja opiskelijoiden toimintaan motivoitumiseen.

Osapuolten tutustuminen ohjauksen alussa loi pohjan toiminnalle, mutta ohjaussuhteessa tapahtui kuitenkin muutoksia koko prosessin ajan. Usein opiskelijat pyrkivät aktiivisella toimijuudellaan aikaansaamaan muutosta myönteiseen suuntaan tekemällä erilaisia tilanteisia ratkaisuja ja korjausliikkeitä, joihin ohjattavat vastasivat eri tavoin. Usein hapuilevan ja jännitystä aiheuttavan alkuvaiheen jälkeen ohjaajien rooli ja toimintatavat vahvistuivat ja heidän toimijuutensa lisääntyi kokemuksen myötä:

(1) *Sain itseluottamusta ohjaukseen edetessä ja huomasin, että kemiamme kohtasivat tyttöjen kanssa. Tytöt tuntuivat odottavan, että otan heihin verrattuna enemmän valtaa ja esimerkiksi kun kysyin, että te*

kevätkö tytöt mieluummin ruotsin vai historian tehtäviä, he vastasivat 'sinä olet se opettaja, päättä sä'. Tämä yllätti itseni ja mahdollisesti vaikutti siihen, että otin enemmän auktoriteettiasemaa loppupuolen ohjauksissa päättämällä ohjausten kulkua. (V1)

Esimerkissä 1 ilmenee, että ohjaajan rooli opettajan ja monikielisen oppijan välissä ei ollut selkeä, koska tilanne oli kaikille uusi eikä valmiita toimintamalleja ollut. Monet opettajaopiskelijat pyrkivätkin luopumaan hierarkkisesta valta-asetelmasta ja muuttamaan suhdetta tasa-arvoisemmaksi, avoimemmaksi ja lämpimämmäksi. Esimerkistä 1 voi myös nähdä, miten vallankäyttö ja roolit jakaantuivat neuvottelun seurauksena. Jos ohjattava odotti ohjaajan ottavan enemmän vastuuta, ohjaajan tuli toimijuu-dellaan vastata tähän, jotta ohjaus sujui (ks. Matikainen, 2003).

Etenkin nuorempien monikielisten oppijoiden ohjauksessa tärkeäksi toimijaksi nousivat myös heidän perheenjäsenensä, joiden kautta opettajaopiskelijat pyrkivät löytämään toimivia käytänteitä ohjauksen onnistumiseksi:

(2) Suurin haasteemme oli aikataulut. Valitettavasti perhe ei ollut aina valmis auttamistuokioomme, mikä aiheutti meille hieman hämmennystä ja epävarmuutta tuokioiden toteutumisesta. Lopulta saimme ratkaistua haasteen sopimalla tarkan ajan, jolloin heillä ei varmasti ollut mitään. Lisäksi äiti itse kertoi meille, miten kauan apuamme tarvitaan, mikä helpotti muiden suunnitelmien aikataulutusta. (A5)

Esimerkki 2 osoittaa, että tiedostuminen perheenjäsenten roolista ohjattavan mahdollisuudessa osallistua ohjaukseen ja heidän näkemyksistään ohjaustarpeista lisäsivät ratkaisevasti opettajaopiskelijoiden toimijuutta. Osa ohjaajista piti hyvinkin tiivistä yhteyttä huoltajiin ja esimerkiksi päätyi neuvomaan ohjattavien lisäksi myös huoltajia niin etäopetuksen tietoteknisissä haasteissa kuin myös ohjattavien koulutehtävissä.

Toisinaan vuorovaikutussuhde ohjattavien kanssa oli niin haasteellinen, että ohjausprosessin edetessä opettajaopiskelijoiden motivaatio katosi ja toimijuus hiipui, mikä tulee ilmi esimerkissä 3:

(3) Edellisen tapaamisen jälkeen tuli iso kommunikaatiokatkos eikä tytöt vastanneet meille. Tämän vuoksi meidän motivaatio tätä tehtävää kohti alkoi hiipua entisestään ja keskityimme muihin kouluprojekteihin. - - teimme oman päätöksen, että tähän on hyvä lopettaa oppilaanohjaus. (L4/L7)

Esimerkissä 3 ilmenee, miten ohjaajat yrittivät saada ohjauksen toimimaan, mutta kontaktin katkettua opiskelijoiden epävarmuus lisääntyi ja motivaatio hiipui. Kun opiskelijat lopulta kokivat ohjauksen olevan yksipuolisesti heidän toimijuutensa varassa, he käyttivät toimijuuttaan teke-mällä lopullisen ratkaisun ja lopettamalla ohjauksen.

Kielitietoinen toimijuus oppimistehtävän ja oppilaitoksen kehyksissä

Opettajaopiskelijoiden toimijuus rakentui tilanteessa, jossa heidän toimintaansa ohjasivat, mahdollistivat ja rajoittivat paitsi monikieliset ohjattavat ja heidän perheensä myös opettajankoulutus tehtävänantoineen ja kentällä toimivien oppilaitosten opettajat toimintakulttuureineen. Opettajankoulutuksessa annetussa oppimistehtävässä opettajaopiskelijat asemoitiin ohjaajan rooliin: heidän tehtävänä oli ohjata monikielisiä oppijoita näiden yksilöllisten tarpeiden mukaan, mutta heillä ei ollut opettajan asemaa tai taustatietoa oppijoista. Opettajankoulutuksen tehtävänannossa ei voitu kuitenkaan huomioida eri oppilaitosten toimintakulttuuria eikä tarkentaa toimintaa kovin konkreettisesti, sillä opiskelijat toimivat eri-ikäisten oppijoiden tukena yhteistyössä eri oppilaitosten opettajien kanssa, joilla kaikilla oli erilaiset tarpeet, toimintatavat ja tulkinnat ohjaajan roolista. Toisinaan opiskelijat kokivatkin, että eri toimijoilta saadut ohjeet olivat puutteellisia tai jopa keskenään ristiriidassa: *”Välillä olemme tunteneet itsemme jokseenkin turhaksi, koska ohjaaminen ei ole meille aiemmin tutua, eikä meille suoraan kerrottu mitä meiltä odotetaan.”* (L4/L7)

Pandemiatilanteesta johtuneen nopean etäopetukseen siirtymisen vuoksi opettajia ei voitu kuormittaa liiallisilla vaateilla, jottei ohjausapu muuttuisi opettajien lisästressin aiheeksi. Tästä seurasi, että opettajilla oli opiskelijoiden toiminnasta erilaisia odotuksia ja tilanteisia toiveita ja tarpeita, muttei aina aikaa ohjata ja tukea opettajaopiskelijoita niiden suuntaisesti, mikä haastoi ohjaajien toimijuutta:

(4) Niin rooliimme kuin myös koko prosessin etenemiseen vaikutti hyvin paljon opettajan ja meidän välinen kommunikointi. Odotimme usein opettajalta ohjeita, ja hän saattoikin laittaa ne joskus vain tuntia ennen tukiopetuksen alkua. Tämä vaikutti hyvin paljon valmistautumiseen, sillä emme automaattisesti välttämättä osanneet aihetta. (L8/L11)

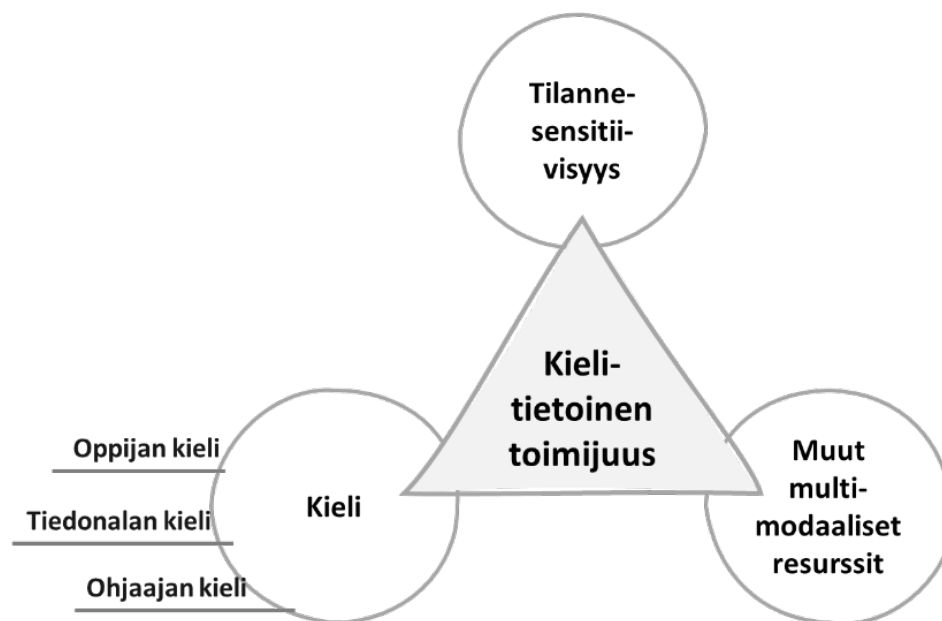
Esimerkki 4 kuvaa opiskelijoiden toimijuuden moniulotteisuutta. Epäselvien ja muuttuvien roolien aiheuttaman kuormituksen lisäksi heidän tuli työskennellä aloitteellisesti ylläpitääkseen kommunikaatiota moneen suuntaan, ymmärtääkseen ja noudattaakseen toimintaohjeita sekä saadaakseen ohjauksen sujumaan. Opettajaopiskelijat osoittivatkin usein toimijuutta olemalla itse aloitteellisia koulun opettajan suuntaan ohjauksen sisällön suunnittelemiseksi:

(5) Kysyimme S2 opettajalta neuvoja, kun oppilaat eivät osanneet kertoa missä he tarvitsisivat apua valtakunnallisessa kokeessa. Laadimme itse opettajan neuvojen pohjalta tehtävät oppilaille, joita teimme yhdessä. (L4/L7.)

Esimerkin 5 opiskelijat siis päätyivät käyttämään asemansa antamaa mahdollisuutta päättää ohjauksen sisällöstä. Kuitenkin ohjaajan vastuullisempi rooli suhteessa ohjauksen sisältöön olisi selkeästi ollut ohjattaville tutumpi toimintatapa.

4.2 Kielitietoisien toimijuuden ulottuvuuksia

Opettajaopiskelijoiden kielitietoinen toimijuus ilmeni monella tavalla monikielissä ohjaustilanteissa (ks. kuvio 2). Ensinnäkin opiskelijat tekivät havaintoja, jotka koskivat oppijan ja opiskelijan kielellisiä resursseja ja kielenkäyttöä vuorovaikutuksessa. Näiden lisäksi opiskelijoiden pedagogisiin ratkaisuihin vaikutti käsiteltävän aiheen tiedonalakohtainen kieli, jonka oppimista ohjaustilanteessa pyrittiin tukemaan myös multimodaalisten resurssien avulla. Tilanteisen kielenkäytön lisäksi ohjaustilanteiden taustalla vaikutti opiskelijoiden sensitiivisyys monikielisyyttä ja monikielisiä oppijoita kohtaan.



Kuvio 2. Kielitietoisien toimijuuden ulottuvuuksia

Opettajaopiskelijan kielitietoinen toimijuus kiteytyi ohjattavan oppijan ja opettajaopiskelijan vuorovaikutuksessa. Raporteissaan opiskelijat kertoivat kieleen liittyvistä havainnoistaan ja pedagogisista ratkaisuista, joihin päätyivät kohdatessaan monikielisyyteen liittyviä haasteita ja tuen tarvetta. Toimijuus ilmeni opiskelijoiden kirjoituksissa myös oman toiminnan reflektiona tai ilmiöiden liittämisenä laajempiin yhteiskunnallisiin ja koulutuksellisiin teemoihin.

4.2.1 Kieli osana kielitietoista toimijuutta

Monikielisessä kontekstissa opettajaopiskelijat kiinnittivät huomiota oppijoiden kielitaidon piirteisiin, oppiaineiden ja materiaalien kielellisiin haasteisiin ja myös omaan kielenkäyttöönsä. Vaikka kaikkien opiskelijoiden havainnot osoittivat samansuuntaisia näkökulmia kieleen, varsinkin opiskelijat L12* ja L13* sanoittivat huomioitaan erityisen monipuolisesti. Heidän tehtävänannossaan oli myös eksplisiittisesti kehotettu tekemään huomioita kielen oppimisesta. Kuitenkin useimmilla opiskelijoilla oli käytössä erilaisia kielitietoista käytänteitä aina kielten vertailusta havainnollistamisen tekniikoihin ja tehtävänantojen selkokielistämiseen (esim. Ali-saari ym., 2020; Kangasvieri ym., 2021).

Opettajaopiskelijat saivat vaihtelevasti etukäteen tietoa oppijoiden suomen kielen taidosta ja monikielisistä resursseista. Varsin monille oppijoiden kielitaidon taso oli epäselvä, ja ohjaus tuli rakentaa tilanteisten kielitaidon osoittimien varaan. Tällainen tilanne haastoi opettajaopiskelijoiden toimijuutta tavalla, joka vaati heittäytymistä epämukavuusalueelle ja ennakkosuunnitelmista irrottautumista. Opettajaopiskelijat havaitsivat oppijoilla haasteita niin luetun ymmärtämisessä kuin kirjoittamisessa. Myös tekniikan käytössä huomattiin kielestä johtuvia pulmia. Opiskelijoiden saattoi toisinaan olla hankalaa tulkita, mikä oppijoiden ujoudessa oli arkuutta ja opetettavaksi asettautumista ja mikä taas esimerkiksi kielellisten valmiuksien puutetta. Parhaimmillaan opiskelijat oivalsivat, että kontakti heidän kanssaan saattoi etäkouluoloissa olla oppijoille ainoa suomen kielen käyttöyhteys: ”hänen [oppijan] kotonaan ei puhuta suomea, eikä hänellä ole koulun lisäksi korona-aikana oikein muita lähteitä puhua ja opetella kieltä.” (L5/L10)

Opiskelijat oivalsivat myös kouriintuntuvasti kielen roolin merkitysten rakentamisessa ja ajatteluprosessien avaamisessa:

(6) Sain ehdottomasti suurimman voittajafiliksen tältä tapaamiselta! Ajattelin ennen tapaamista, että ei tule onnistumaan, koska viime kerralla tuli ilmi, että hän ei osaa kertolaskuja ja niiden logiikkaa on vaikea selittää varsinkin etäyhteyksillä ja koska selittämiseen tarvitsee yhteistä kieltä ja kielitaitoa. Olen ymmärtänyt vahvasti sen, kuinka kieli on sidoksissa ajatteluun ja ymmärtämiseen juuri tämän kautta. On erittäin vaikeaa myös ymmärtää oppijan ajatusprosesseja kun hän ei pysty niitä minulle ilmaisemaan kielellisesti. Varsinkin matematiikassa ajatusprosessit ovat päänsisäisiä ja niitä olisi tärkeää pystyä sanoittamaan, jotta voisi paremmin ohjata toista. (L12)*

Opiskelija sai esimerkissä 6 vahvistusta toimijuudelleen, kun matematiikan tehtävien avaaminen onnistui, vaikka hän koki vaikeaksi hahmottaa oppijan ajatteluprosessia tämän vähäisen suomen kielen taidon takia. Opettajan kielitietoisuuden kehittämiseksi on olennaista hahmottaa, miten kielen ja ajattelun taitoja kehitetään kytköksissä toisiinsa. Opiskelijat pohivatkin raporteissaan, kuinka paljon monikielisiä oppijoita voi tukea antamalla valmiita vastauksia, jos kieli näytti olevan opiskelun esteenä.

Useimmissa ohjaussuhteissa hyödynnettiin suomen lisäksi myös muita kieliresursseja, esimerkiksi oppijoiden omaa äidinkieltä tai englantia. Oppijoiden omien äidinkielten käyttö saattoi joskus hämmentää opettajaopiskelijoita, jos he putosivat pois yhteisestä vuorovaikutustilanteesta. Toisaalta sen raportoitiin myös vahvistavan oppijoiden toimijuutta ja siten tukevan myös tilanteiden sujuvuutta:

(7) Oppilaat keskustelivat välillä keskenään yhdessä omalla äidinkielellään ja näin pudottivat meidät pois vuorovaikutuksesta. Alussa oppilaat tekivät kielenvaihdon yllättäen, mutta projektin loppupuolella he kertoivat ensin vaihtavansa kielestä toiseen. Oman kielen käyttäminen nopeutti oppilaiden päätöksentekoa eikä siksi häirinnyt meitä. (L4/L7)

Esimerkki 7 osoittaa, miten oppijoiden monikieliset resurssit voidaan valjastaa kaikkien toimijuutta vahvistaviksi tiedon rakentamisen välineiksi. Opiskelijat onnistuivat luomaan vuorovaikutusilmapiirin, jossa oppijoiden omaa äidinkieltä käytettiin tukemaan oppimista mutta jossa myös huomioitiin kaikki osapuolet. Joskus myös kielenoppijaksi heittäytyminen tuki ohjaajan ja oppilaan suhdetta: ”*Sanoin pari sanaa hänen omalla äidinkiellellään ja löysimme mahdollisesti tätä kautta jonkinlaisen yhdistävän tekijän: ruotsi voi olla hankalaa heille mutta minulle kiryaruandan lausuminen on vaikeaa.*” (V1)

Oppimateriaalit koettiin kielellisesti vaikeaselkoisiksi, mutta opettaja-opiskelijat myös hahmottivat keinoja tukea oppijoita materiaalien ymmärtämisessä ja tehtävien tekemisessä. He muun muassa muotoilivat lauserakenteita yksinkertaisemmiksi, avasivat abstrakteja käsitteitä ja ohjasivat lukemista opettamalla tilanteessa toimivia lukustrategioita. Opiskelijat raportoivat onnistuneensa tukemaan oppijoita siten, että oppijat jatkossa pystyivät toimimaan itsenäisemmin. Onnistumisen kokemukset ongelmien ratkaisussa ja pedagogisten käytänteiden kehittämisessä vahvistivat niin opettajaopiskelijoiden kuin oppijoidenkin toimijuutta.

(8) Matematiikassa sanalliset tehtävät ovat haastavia monille oppilaille, mutta tämän ohjauksen myötä oivalsin, miten kompleksisia tehtävänannot voivat itseasiassa olla. Kontekstin ymmärtämisen lisäksi laskutehtävässä täytyy kiinnittää tarkasti huomiota itse kysymykseen: käsitteet enemmän – vähemmän, lisää, paljon, kuin jne. yhdistettynä monimutkaiseen lauserakenteeseen voivat olla erittäin haastavia ymmärtää. Ohjattavani kohdalla kysymysten uudelleen muotoilu yksinkertaisemmiksi lauserakenteiksi auttoi monissa tapauksissa ja hän pystyi laskemaan mahdottomalta tuntuneen tehtävän täysin itsenäisesti. Tässä tuli hyvä muistutus myös itselleni opettajana: tehtävänantoja laatiessa kaksi lyhyttä virkettä on yleensä parempi kuin yksi pitkä. (L13)*

Esimerkki 8 osoittaa luokanopettajaopiskelijan valmiuksia eritellä tehtävänannon kielellisiä haasteita ja pedagogisesti tukea hänen taitojaan selviytyä matematiikan sanallisista tehtävistä yhä itsenäisemmin. Tällainen kielellinen erittelykyky lisää opettajan kielitietoista toimijuutta ja auttaa vastuullisen ja tavoitteellisen pedagogiikan suunnittelua ja toteuttamista (ks. myös Alisaari, Heikkola & Harju-Autti tässä numerossa).

Opettajaopiskelijoiden kielitietoista toimijuutta ilmensivät myös monet pedagogiset ratkaisut, joiden avulla he taittoivat tehtävänannon haasteita:

(9) Myös jotkin tehtäviin liittyvät kulttuuriset tai yhteiskunnalliset käsitteet voivat olla haastavia ymmärtää. Eräässä laskussa puhuttiin brutto- ja nettopalkasta, jotka kävimme käsitteinä läpi ennen tehtävän tekemistä. Jos tulevassa tehtävässä oli haastavalta näyttäviä käsitteitä, pyysin yleensä ohjattavaa selittämään niitä ennen tehtävän tekemistä. Yleensä tässä vaiheessa kävi ilmi, jos käsitteet olivat täysin vieraita ja kaipasivat selittämistä. (L13)*

Esimerkki 9 osoittaa, että opiskelijalla oli valmiutta arvioida, millaiset käsitteet saattaisivat olla kulttuurisesti latautuneita ja oppijalle haasteellisia ja miten niitä kannattaa lähteä avaamaan. Opiskelija ohjasi oppijan kielen-tämään ymmärrystään ja näin hahmotti oppijalähtöisesti itselleen, millaista ohjaamista oppija kenties kyseisten käsitteiden osalta tarvitsisi:

(10) Ohjattavani oli yrittänyt tehdä tehtäviä itsenäisesti ”monta päivää” ja lähtökohta päivän ohjaustunnille oli pieni epätoivo ja usko siihen, ettei ikinä saa tehtäviä valmiiksi. Lähdimme etenemään pala palalta ja tunnin edetessä innostuksen ja motivaation taso kasvoi koko ajan, kun ohjattavani huomasi, että hän sai tuloksia aikaiseksi. (L13)*

Tehtävänantojen purkaminen ”pala palalta” hallittavammiksi kokonaisuusiksi vahvisti myös oppijoiden toimijuutta, kun onnistumisen kokemukset innostivat ja vahvistivat oppimismotivaatiota.

Ymmärtämisongelmiin kytkeytyi myös ohjaajan käyttämä kieli. Useimmat ohjaajat raportoivat jonkinasteisista ymmärtämisongelmista vuorovaikutustilanteissa. Moni kertoi varmistavansa ymmärtämistä eri tavoin, joskin se koettiin myös hankalaksi:

(11) Aktiivinen ymmärtämisen varmistaminen on toisaalta hyvä keino, mutta siitä tulee itselleni välillä myös holhoava ja aliarvioiva olo. (”Taas tuo kyselee, se ei varmaan usko että osaan suomea”). (L13)*

Esimerkissä 11 tulee esille opiskelijan kielitietoisuuden eettinen luonne. Suuntautuminen oppijan kielitaitoon luo tilanteeseen epäsymmetriaa syventämällä opettaja–oppija-valta-asetelmaa entisestään. Opettajaopiskelijan kielitietoinen toimijuus kattaa myös eettisen havainnoinnin ja pohdinnan siitä, miten kohdella oppijaa täysivaltaisena aikuisena, mikä liittyy vuorovaikutussuhteeseen mutta myös oppimisen ja oppijan autonomian tukemiseen.

4.2.2 Muut multimodaaliset resurssit osana kielitietoista toimijuutta

Monikielisten oppijoiden etäohjauksessa multimodaaliset resurssit tulivat erityisen tärkeiksi, kun ohjaaminen ei aina edennyt pelkän jaetun kielen varassa. Opiskelijat joutuivat kokeilemaan erilaisia toimintatapoja ja tekemään tilanteisia ratkaisuja. Opiskelijat raportoivat ottaneensa käyttöön monikielisten resurssien lisäksi erityisesti ilmeitä, eleitä ja piirtämistä. Usein kannettiin huolta myös tarpeenmukaisten resurssien riittävydestä:

(12) Monikielisten oppilaiden kanssa olen yrittänyt vältellä mahdollisimman paljon englantia, ja sen sijaan piirtänyt asioita auki. Olen nojannut etäopetuksen ajan vielä enemmän elekielen ja ilmeiden varaan. Koin, että nämä keinot eivät aina riittäneet tai toimineet, koska oppilaat eivät aina voineet pitää kameraa päällä eikä näyttöä jakaessa oppilaat nähnyt minunkaan kasvoja. Osa ei myöskään omistanut toimivaa kameraa. (V6)

Kuten esimerkiksi 12 käy ilmi, useimmiten multimodaalisten resurssien käytölle oli välttämätöntä pitää yllä näköyhteyttä ohjattaviin. Opiskelijat huomasivat, että kun multimodaalisista resursseista puuttuivat ilmeet ja eleet, oli haastavaa tulkita oppijoiden suhtautumistapoja, arvioida oppimista, osaamista ja ymmärtämistä sekä ylipäätään hahmottaa, mitä oppijat tekevät ja kuka oppijoista kulloinkin on äänessä (ks. myös Bergroth & Haagensen tässä numerossa). Kamerayhteyden puuttuminen mainittiin usein ohjausvuorovaikutuksen esteenä, joka häiritsi toimintaa ja sen myötä ohjaajien toimijuutta. Sulkemalla kamerayhteyden ohjattavat saattoivat myös osoittaa omaa vastustavaa toimijuuttaan, jos ohjaustilanne ei jostain syystä ollut heille mieluisa.

Etäyhteys vaikeutti usein opittavien asioiden hahmottamista konkreettisesti, kun ohjaaja ei voinut esimerkiksi osoittaa tiettyä kohtaa oppikirjassa tai havainnollistaa opittavaa asiaa luokkahuoneesta tutuin keinoin, kuten esimerkiksi 14 ilmenee. Opiskelijat kertoivat pitävänsä havainnollistamisen mahdollisuutta erityisen tärkeänä juuri monikielisten oppijoiden ohjauksessa (myös Pasanen, 2021):

(13) Etäohjauksessa suurin haaste on nimenomaan rajoittunut mahdollisuus havainnollistaa asioita: sopivia havainnollistamisvälineitä tai piirtämislustoja ei välttämättä ole saatavilla. (L13)*

Yleisesti hyväksi havaitut keinot eivät kuitenkaan aina toimineet halutulla tavalla. Yleensä esimerkiksi näytön jakaminen mahdollistaa esimerkkien näyttämisen nopeasti ja helposti sekä auttaa ohjattavia seuraamaan opetusta. Kaikkia käytettyjä ohjelmia ei kuitenkaan välttämättä ole suunniteltu etäopetuksen tarpeisiin, mikä näkyy silloin, kun niitä käytetään yhtä aikaa. Tällöin opiskelijat turvautuivat luoviin ratkaisuihin, kuten V6 tekee:

(14) Itseä haastoi se, ettei voinut alleviivata tai tehdä muitakaan merkintöjä oppilaan avuksi näyttöä jakaessa esimerkiksi SanomaPro:ssa. Tätä ratkoin suunnittelemalla osan tehtävistä Google Docs:n, jossa pystyin selvittämään kieliopin asioita eri väreillä ja fonteilla. (V6)

Joissain tapauksissa etäohjausympäristö ja siinä käytetty tekniikka tarjosi kontaktiopetusta paremmat edellytykset paitsi yksilölliselle ohjaukselle, myös koko ryhmän keskinäisen vuorovaikutuksen kehittymiselle.

(15) Huomasin, että joidenkin oppilaiden kohdalla etäopetus helpotti sekä heidän koulunkäyntiänsä että vuorovaikutusta. [Nimi] rakastaa kahdestaan tekemistä ja sanoi useasti, että osaa keskittyä paremmin etätunneilla kuin normaaleilla tunneilla. - - Minusta oli mukava huomata, että myös oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus kehittyi etäopetuksen aikana. Alkuun esiintyi huutelua eikä kukaan malttanut pitää mikkiään kiinni ja odottaa vuoroaan. Oppilaat kehittyvät toistensa auttamisessa ja huomioimisessa, mihin varmasti vaikutti sosiaalisten kohtaamisten kaipuu. (V6)

Yhdessä tapauksessa ohjauksen toteutuminen etäyhteyksin mahdollisti myös tiiviin yhteyden ohjattavan perheeseen, jolloin kommunikointi ta-

pahtui enimmäkseen ohjattavan vanhemman kanssa. Tuli nopeasti ilmi, että ohjattavan ongelmat koulussa liittyvät ennemmin perheen heikkoon tietotekniseen osaamiseen. Opiskelijat tarttuivatkin tähän selittämällä ohjattavan vanhemmalle, miten koulussa käytetyt järjestelmät toimivat. Tämä johti molemminpuolisiin onnistumisen kokemuksiin ja vahvisti siten opettajaopiskelijoiden toimijuutta:

(16) Yritimme kysyä äidiltä voiko hän tarvittaessa kysyä opettajalta apua, mutta hän kertoi, että tyttö ei anna hänen keskustella opettajan kanssa meet-tapaamisten aikana. - - Vaikka emme olekaan niinkään vielä auttaneet itse tyttöä tehtävissä, olemme tajunneet miten tärkeää kommunikaatio kaikkien perheenjäsenten kanssa on opettajan työssä. Erityisesti monikielisiä perheitä tulisi tukea parhaan mukaan esimerkiksi juuri teknologian kanssa, mikä on osoittautunut hankalaksi auttamallemme perheelle. On hyvä olla avuksi kaikilla mahdollisilla tavoilla, vaikka se olisikin järjestelmän selittämistä. Vanhempien olisikin hyvä tietää, mitä heidän lapsensa opetuksessa tapahtuu varsinkin tällaisessa tilanteessa ja onneksi pystyimme auttamaan tässä. (A5)

Opettajaopiskelijoiden kielitietoinen toimijuus ulottuu tässä esimerkissä kodin ja koulun yhteistyöhön ja laajenee sen kautta yhteiskunnalliseksi ulottuvuudeksi, jossa tavoitellaan yhteiskunnallista yhtenäisyyttä tukemalla perheen tasavertaisen osallisuuden mahdollisuuksia.

4.2.3 Tilannesensitiivisyys osana kielitietoista toimijuutta

Opiskelijoiden kirjoituksissa ohjaustilanteiden toimijuus näkyi paitsi ulospäin havaittavana toimintana myös kokemuksina siitä, miten he pystyivät tarttumaan ohjauksessa tärkeinä pitämiinsä asioihin ja toimimaan omien ajatustensa, suunnitelmiansa ja arvojensa mukaisesti (ks. myös Juutilainen, 2018). Näissä kokemuksissa ilmeni opiskelijoiden sensitiivisyys monikielisten oppijoiden hyvinvointia ja kokonaiselämäntilannetta kohtaan. Tämä joko vahvisti tai heikensi kielitietoisen toimijuuden kokemuksia, ja sillä oli seurauksia ohjauksen toteutumiselle.

Keskeisimmiksi merkityksellisyyden kokemusta tuottaviksi tekijöiksi muodostuivat halu auttaa kielellisten vaikeuksien kanssa painivia oppijoita ja havainto siitä, että omalla toiminnalla oli merkitystä oppijalle. Opettajaopiskelijoiden merkityksellisyyden kokemus vaihteli tilanteittain, kun tavoitteen täytyminen ja siitä saatu välitön palaute synnytti paikoin voimakkaitakin tunteita. Nämä hetket sitoutuivat opiskelijat emotionaalisesti ohjaussuhteeseen. Merkityksellisyyden tunne syntyi oman työn tulosten näkemisestä ohjattavan edistyessä, ohjaustoiminnan ymmärtämisestä osana laajempaa yhteiskunnallista kehystä sekä myönteisistä kohtaamisen hetkistä:

(17) Minulle kaikkein antoisimpia vuorovaikutussuhteen rakentumisen hetkiä olivat pienet asiat; mukavat sanat, joita sain kuulla, esimerkiksi ”kiitos [nimi]” tai ”terveisiä sinun perheellesi”. Ne saivat minulle merkityksellisen olon ja tunteen siitä, että oikeasti edistän hänen oppimistaan ja teen tärkeitä asioita. (L12)*

Esimerkissä 17 tulee esille myönteisen kontaktin syntymisen ja avoimen ja arvostavan ilmapiirin tärkeys sekä ohjauksen sujumiselle että ohjaajan toimijuudelle. Esimerkin opiskelija pohtii oppijan tapaa antaa myönteistä palautetta ja olla vuorovaikutuksessa tämän kulttuuriseen taustaan liittyvänä seikkana. Erityisesti monikielisiä aikuisia ohjanneet opiskelijat kertoivat pyrkineensä oppijan kanssa tasa-arvoiseen suhteeseen, jossa molemmat osapuolet oppivat toisiltaan ja toimijuus oli jaettua.

Moni koki etenkin ohjaussuhteen alussa epävarmuutta omasta toiminnastaan monikielisten oppijoiden kanssa, ja etätyöskentely korosti sitä entisestään. Epävarmuus näkyi alun epäilevänä asenteena ohjaustehtävää kohtaan, kuten esimerkistä 18 näkyy:

(18) Ensin tämä tuntui vähän vieraalta, kiusalliselta ja pakkopullalta. Sitten hetken päästä alkoi hieman ärsyttää, tuntui niin vaikealta kun opettaja sysäsi meille opetettavia asioita ilman taustatietoja. Kuitenkin noin puolessa välissä tuli sydäntä lämmittävä palaute, joka sitten sai hyvillä mielin jatkaamaan; toinen oppilaista oli sanonut näin: “[Nimi] ja sen toisen pitämä tunti on minun viikon kohokohta”. Tämä sai hymyn huulille, ja muistutti kuinka tärkeä tämä pieni juttu voi lapselle olla. Koen, että olimme myös tärkeä suomenkielen kontakti tälle lapselle poikkeusoloissa. Hän antoi myös palautetta aina, kuten että tarinan kuunteleminen on kivaa. Tämä palaute sitten sai työn tuntumaan merkitykselliseltä, eikä vaan pakkopullalta. (L5 & L10)

Kuten esimerkistä 18 tulee ilmi, oppijoilta saatu positiivinen ja välitön palaute kuitenkin sai opiskelijat ymmärtämään ohjaussuhteen merkityksellisyden paitsi monikielistä oppijaa tukevana toimintana, myös tärkeänä kielikontaktina. Tämä vahvisti opettajaopiskelijoiden kielitietoista toimijuutta.

Oppijoiden välittämät tunteet ja asenteet itseä ja ohjaustoimintaa kohtaan heikensivät toisinaan opiskelijoiden toimijuutta. Joillakin oppijoilla oli monikielisyteen liittyviä huonommuuden tunteita, joita ohjaajat pyrkivät hälventämään. Esimerkissä 19 opettajaopiskelija osoittaa vahvaa tilannesensitiivisyyttä ja kielitietoista toimijuutta tunnistamalla monikielisen oppijan identiteettipohdinnat ja tarjoamalla tukea kielellisen identiteetin rakentamiseen asioiden eksplisiittisellä pohdinnalla ohjattavien kanssa:

(19) Tunnin aihe ei tuntunut kiinnostavan ja koska tunsin oppilaat hyvin, niin tiesin, että heitä aika ajoin harmitti S2-oppilain olemisen ja kokivat sen vuoksi huonommuuden tunnetta. Tsemppauksen ja kannustuksen näen näissä tilanteissa erittäin tärkeäksi, kuten myös asian selittäminen niin kuin se on. Avasin enemmän S2-tuntien tarkoitusta ja toin esille heidän monipuolisen kielitaitonsa rikkautena. (V6)

Entuudestaan tuntemattomien oppijoiden kanssa työskennelleet opiskelijat havaitsivat ohjattavien kipuilua ja reagoivat siihen vaihtelevasti. Näiden tekijöiden tiedostamisen ja tunnistamisen edellyttää paitsi hyvää tilannesensitiivisyyttä, usein myös tietoa oppilaan kyvystä ilmaista itseään. Oppilaantuntemus nimettiin usein yhdeksi keskeisimmistä edellytyksistä monikielisen oppijan onnistuneelle ohjaukselle.

(20) *Monikielisen oppijan kohdalla opiskelijantuntemus on erityisen tärkeää, sillä jokaisella on yksilöllinen tapa ilmaista tunteita, turhautumista, mielipiteitä tai kuormittumistaan erilaisin elein, ilmein ja sanoin. Jos suomen kielen taito ei ole vielä tasolla, jossa kaiken haluamansa pystyy ilmaisemaan, tulee ohjaajana olla erityisen herkkä tulkitsemaan myös näitä sanattomia signaaleja. (L13*)*

Osa opiskelijoista tiedosti erityisesti kehittyvän kielitaidon haasteet itseilmaisussa, minkä vuoksi ilmeiden, eleiden ja äänensävyjen havainnointia ja tulkintaa pidettiin tärkeinä. Tarkka havainnointi ja tilannesensitiivisyys vahvistivat opettajaopiskelijoiden kielitietoista toimijuutta.

Ohjaustilanteeseen osallistuvien keskinäiset suhteet saattoivat myös vaikuttaa siihen, millaiseksi kokemus ohjattavan näkökulmasta muodostui:

(21) *Tilanteesta teki hankalan myös se, että toinen tytöistä jakoi näytön, jolloin paineet kirjoittaa kaikkien nähden kasvoi, myös toisen tytön töksähtelevät kommentit eivät edesauttaneet asiaa. (L4/L7)*

Esimerkki 21 valottaa ohjaajan kielitietoisien toimijuuden sitä puolta, miten osata asettua oppijan asemaan vaihtelevissa tilanteissa, jotka oppija voi kokea omia kasvojaan uhkaaviksi. Kielitietoinen toimijuus edellyttää metapuhetta kielitaidosta ja sen kehittymisestä sekä oppijoiden kielellisen identiteetin tukemista nostamalla keskusteluun myös arkoja aiheita.

Vaikka ohjaus ei useimmiten edennyt alkusuunnitelmien mukaan, ylättävät ja hankalatkin asiat saattoivat kääntyä oppimismahdollisuuksiksi. Opiskelijat kuvasivat raporteissaan tiivistyneitä oppimiskokemuksiaan pedagogisina työkaluina tulevaisuuteen:

(22) *Ohjauksessa ja opetuksessa yhdistyi oppiaineiden opetus, konkreettinen tuki koulutehtävissä sekä henkinen tuki. - - Tulevana opettajana ja kasvattajana tiedostan vielä enemmän meidän tärkeintä tehtävää opetuksen ja kasvatuksen rinnalla - aitoa läsnäoloa ja yhteistä vuorovaikutusta. (V6)*

Esimerkki 22 osoittaa, että toimijuutta käytettiin myös oman toiminnan reflektointiin, jossa kokemuksista suodattui oppimisen tuloksena uutta pedagogista ajattelua. Ohjaustilanteet hahmottuivat monivivahteisiksi vuorovaikutustilanteiksi, joissa tarvittiin paitsi pedagogista osaamista myös herkkyyttä ja tunnetason läsnäoloa.

5 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu varhaiskasvatuksen, luokanopettajakoulutuksen ja kielten aineenopettajakoulutuksen opiskelijoiden kielitietoista toimijuutta monikielisten oppijoiden etäohjaustilanteissa. Opiskelijoiden toimijuuden on ymmärretty rakentuvan ekologisesti monitasoisten

sosiaalisten ja materiaalistien suhteiden verkostossa, jossa vaihtelevia tarjoumia tuottavat ohjattavat ja heidän perheensä, ohjaustehtävä, oppilaitosten kontekstit sekä etäohjaus. Esimerkiksi opettajien tuki ja ohjaus tai niiden vähäisyys vaikuttivat merkittävästi ohjaukseen ja opiskelijoiden toimijuuden mahdollisuuksiin. Kielitietoinen toimijuus syventää ja tarkentaa tässä artikkelissa laajempaa käsitystä toimijuudesta. Aiheen tarkastelu pohjautuu opiskelijoiden laatimiin oppimistehtäviin, joissa he raportoivat ja pohtivat etäohjauskokemuksiaan erilaisten oppiaineiden aihepiireistä.

Opettajaopiskelijoiden kielitietoinen toimijuus vaihteli sekä yksilöllisesti että tilanteisesti ohjausprosessin aikana. Osa opettajaopiskelijoista ratkoi aktiivisesti eteen tulleita ongelmia, ja tulkitsimme heidän raporttiansa ilmentävän ammatillista kehittymistä. Heille yhteistä oli se, että he kokivat toiminnan merkityksellisenä ja kykenivät luomaan hyvän kontaktin monikieliseen ohjattavaan myös etäohjaustilanteessa. He ottivat aktiivisesti vastuuta omasta toiminnastaan ja reflektoivat oppimistehtävässään oppimistaan prosessin aikana. Vaikka he kohtasivat monia vaikeuksia, kyky ratkaista niitä ja siten päästä eteenpäin voimautti ja motivoi heitä sitoutumaan ohjaamiseen.

Joidenkin opettajaopiskelijoiden kokemat haasteet saattoivat olla niin suuria ja toistuvia, etteivät he löytäneet niihin ratkaisua, ja osa heistä jopa keskeytti ohjaamisen ennen aikaisesti. Nämä opettajaopiskelijat kokivat, että he olisivat tarvinneet enemmän ohjausta oppilaitoksen opettajalta. Heidän toimijuuttaan heikensi myös tunne liian suuresta vastuusta ja epäselvyys omasta roolista oppilaitoksen kontekstissa. Ohjaustyö kävi heille kuormittavaksi ja rapautti motivaatiota toimia ammattimaisesti ja sitoutuneesti. Lisäksi kävi ilmi, että pandemiatilanne oli kuormittanut monia opiskelijoita myös muilla elämänaloilla. Opiskelijat joutuivat punnitsemaan panostamista ja toimijuutensa käyttöä juuri tähän oppimistehtävään muiden opintojensa ja henkilökohtaisten haasteidensa lisäksi (ks. myös Eteläpelto ym., 2013). Yhden opiskelijajarin tietoinen ratkaisu päättää toimimattomaksi kokemansa ohjaus suunniteltua aikaisemmin oli myös osoitus toimijuuden käytöstä, vaikka päätös ei suuntautunut tehtävän mukaisesti ohjauksen onnistumiseen.

Aiempi tutkimus (Soini ym., 2015; Lipponen & Kumpulainen, 2011) osoittaa, että jotta opettajankoulutus voisi edistää opiskelijoiden toimijuutta ja ohjata heitä oppijoiden dialogiseen tukemiseen myös omassa opetuksessaan, tulisi erityisesti kehittää opiskelijoiden ja opettajankouluttajien suhdetta. Opintojen alusta lähtien opiskelijoilla tulisi olla mahdollisuus ottaa jaettava vastuuta, luoda uusia ideoita ja toimintatapoja, kokeilla niitä käytännössä ja arvioida yhteisöllisten pyrkimystensä toimivuutta (Moate & Ruohotie-Lyhty, 2014). Opintojakson suorittamisen tavanomaisten haasteiden lisäksi rohkeutta ja uudenlaista toimijuutta opiskelijoilta vaati ennalta tuntemattoman monikielisen oppijan kohtaaminen sekä ohjauksen ennakoimaton etätoteutus, johon ei oppilaitoksissa tai opettajankoulutuksessa ollut etukäteen valmiita välineitä ja malleja. Opiskelijat olivat valmiita käyttämään kommunikointiin useammanlaisia viestimiä, mikä onkin oleellista etäopetuksessa (Pasanen, 2021). Jotkut opiskelijoista käyttivät vaativan tilanteen hyväkseen kokeilemalla uudenlaisia ratkaisuja ja samal-

la laajentamalla toimijuutensa rajoja, mutta toiset olisivat voineet hyötyä paremmin oppilaitoksilta ja opettajankoulutukselta saatavasta tuesta. Oli yllättävää, miten harvat opiskelijat tarttuivat tilaisuuteen tulla keskustelemaan kokemuksistaan klinikkamuotoisissa etätilanteissa opettajankouluttajien kanssa. On mahdollista, että oma ohjaajapari koettiin läheisimmäksi tuen antajaksi ja omaa epävarmuutta kesken olleessa prosessissa ei haluttu jakaa opettajankouluttajien kanssa.

Pelkkä tietoisuus monikielisydestä ja monikielisyyspedagogiikasta ei riitä saamaan aikaan vaikuttavaa pedagogista toimintaa kouluissa (Aalto, 2019; Szabó ym., 2021). Opettajaopiskelijoiden on voitava harjoitella monikielisten oppijoiden kohtaamista niin, että he voivat kokea mahdollisia ongelma- ja ristiriitatilanteita ja saada tarvitessaan niihin ohjeita ja tukea. Opiskelijoiden kielitietoisuuden kehittyminen vaatii kokemusten syventävää reflektointia, monikielisen oppijan osallistumisen tukemisen pohdintaa ja pedagogisen ajattelun kehittymistä ymmärtämään laajempia yhteiskunnallisia ilmiöitä koulutuksen oikeudenmukaisuudesta (ks. Aalto, 2019; Bergroth ym., 2020; Bergroth & Haagensen tässä numerossa). Osa opiskelijoista raportoi kehittäneensä monikielistä toimijuuttaan ja pedagogista ajatteluaan ja toimintaansa haasteiden ja omien oivallusten avulla.

Opettajaopiskelijoiden kielitietoista toimijuutta on tässä tutkimuksessa tutkittu heidän oppimistehtäviensä tarjoaman aineiston kautta. Tarkasteltaessa tutkimustuloksia on syytä huomioda, että vaikka opiskelijat ovat raporteissaan kuvanneet niin onnistumisen kuin vaikeuksienkin kokemuksia ohjaustoiminnassaan, on selvä, että monet ohjaustilanteissa vaikuttavat seikat ovat jääneet joko havaitsematta tai valikoitumatta raporteihin, minkä lisäksi havainnot ovat suodattuneet sekä opiskelijan että tutkijoiden tulkinnan kautta. Tutkimuksen lähtökohta on jo valmiiksi kerätyissä aineistoissa, joten tämän tutkimuksen tehtävä ja kysymykset ovat täsmentyneet iteratiivisesti vasta aineistoanalyysin myötä. Tutkimuksessa äänensä ovat saaneet kuuluville erityisesti yksittäiset opettajaopiskelijat; ohjausparien keskinäistä toimintaa oli raportoitu vähän, joten se rajattiin tarkastelun ulkopuolelle. Raporteissa opiskelijat ovat esittäneet kielitietoista toimijuuttaan valitsemallaan tavalla, kun ensisijaisena lukijana ovat olleet oppimistehtävän antaneet ja sen myös arvioineet opettajankouluttajat. Tämä on saattanut vähentää kriittisiä kommentteja oppimistehtävästä tai opettajankoulutuksesta yleensä. Tutkimusta motivoi se, mitä haastetta ja lisäarvoa pandemiatilanne toi opettajankoulutukseen ja miten haasteseen kyettiin vastaamaan. Kokonaisvaltaisemman kuvan pandemiatilanteen äkillisistä haasteista olisi voinut saada ottamalla mukaan oppijoiden sekä heidän opettajiensa näkökulmia esimerkiksi haastatteleamalla heitä ohjauksen kokemuksista. Toisaalta toimintaa havainnoimalla olisi voinut saada konkreettisemmän kuvan siitä, miten kielitietoinen toimijuus toteutui ohjauksen pedagogisissa käytänteissä. Myös kielitietoisuuden käsite monikielisyyspedagogisissa konteksteissa vaatii jatkossa lisää määrittelyä. Tässä on paikka lukuisille jatkotutkimuksille suomalaisissa ja kansainvälisissä opettajankoulutuksen konteksteissa sekä pedagogisten implikaatioiden pohdinnalle.

Tässä artikkelissa aineistomme oli kielitietoista pedagogiikkaa ja monikielisyttä käsitteleviltä opintojaksoilta, joihin opettajaopiskelijat olivat

hakeutuneet oman kiinnostuksensa pohjalta. Jotta kielitietoinen pedagogiikka ei olisi vain harvojen kiinnostuneiden käsissä, olemme Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa rakentaneet niin sanotun kielitietoisuuden polun, jossa tavoitteellisesti ja askelittain läpi 5-vuotisen koulutuksen ensin herätellään opiskelijoiden tietoisuutta kielen roolista oppimisessa ja osallisuuden tukemisessa sekä osana harjoitteluita ohjataan heitä myös kehittämään pedagogisia taitojaan

monikielisten oppijoiden opetuksessa (Moate ym., 2021). Tällä polkumallilla pyritään kehittämään sellaista adaptiivisuutta ja kielitietoista toimijuutta, jota opettajat tarvitsevat työssään niin kriisiaikoina kuin päivittäisessä arjessa kyetäkseen kehittämään pedagogiikkaansa tukemaan kaikkien oppijoiden oppimista vaihtuvissa tilanteissa (Darling-Hammond, 2006).

Kiitokset

Tässä artikkelissa käytetty aineisto on koottu pääosin kielitietoisuuteen ja monikielisyyttä tukevaan pedagogiikkaan keskittyvissä ns. KiMo-opinnoissa, jotka aineistonkeruuvuonna suunniteltiin ja toteutettiin yhteistyössä kollegoidemme, yliopistonopettajien Tiia Pappilan, Piia Parviaisen ja Paula Oksasen kanssa.

Lähteet

- Aalto, E. (2019). Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration. *JYU Dissertations*, 158. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7950-8>
- Alisaari, J., Jäppinen, E., Kekki, N., Kivimäki, R., Kivipelto, S., Kuusento, K., Lehtinen, E., Raunio, A., Repo, E., Sissonen, S., Tyrer, M. & Vigren, H. (2020). Kielestä koppi – Oppimateriaali kielitietoiseen perusopetukseen. Turku: Turun yliopisto. Saatavilla: <https://sites.utu.fi/minasta-ja-kielesta-kiinni/yhteystiedot/kielesta-koppi/>
- Bergroth, M. & Hansell, K. (2020). Language-aware operational culture – Developing in-service training for early childhood education and care. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 14(1), 85–102. doi.org/10.17011/apples/urn.202006043978
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching, theory and practice*, 21(6), 624–640. doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
- Bunch, G. (2013). Pedagogical language knowledge: Preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. *Review of Research in Education*, 37, 298–341. doi.org/10.3102/0091732X12461772
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57, 300–314. doi.org/10.1177/0022487105285962
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton-Mifflin: reprinted, (1986). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Haapasaari, A., Engeström, Y. & Kerosuo, H. (2016). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 29(2), 232–262. doi.org/10.1080/13639080.2014.900168
- Hakanurmi, S. & Suominen, R. (2013). *Verkko-opettaja*. 2. painos. Riihimäki: Klaava media.
- Juutilainen, M., Metsäpelto, R.-L. & Poikkeus, A.-M. (2018). Becoming agentic teachers: Experiences of the home group approach as a resource for supporting teacher students' agency. *Teaching and Teacher Education*, 76, 116–125. doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.013
- Kangasvieri, T., Lempel, L., Palojarvi, A. & Moate, J. (toim.) 2021. *Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta & kompassi: askeleita kehittämistyöhön / Karta och kompass för innovativ språkpedagogik: steg på vägen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8644-5>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. (2010). Toimijuus ja sen kehittymisen tukeminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (s. 333–345). Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812–819. doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001
- Love, K. (2009). Literacy pedagogical content knowledge in secondary teacher education: Reflecting on oral language and learning across the disciplines. *Language and Education*, 23(6), 541–560. doi.org/10.1080/09500780902822942
- Markauskaite, L. & Goodyear, P. (2014). Professional work and knowledge. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (s. 79–106). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Matikainen, J. (2003). Ohjaus verkkovuorovaikutuksena. Teoksessa J. Matikainen (toim.), *Oppimisen ohjaus verkossa* (s. 55–67). Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Moate, J., Sopanen, P. & Aalto, E. (2021). Kielitietoinen polku opettajankoulutuksessa. Verkkosivusto opettajankoulutukseen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Haettu 20.10.2021 osoitteesta <https://peda.net/id/ade4166e91>
- Moate, J. & Ruohotie-Lyhty, M. (2014). Identity, agency and community: Reconsidering the pedagogic responsibilities of teacher education. *British Journal of Educational Studies*, 62(3), 249–264. doi:10.1080/00071005.2014.955456
- Namgung, W., Moate, J. & Ruohotie-Lyhty, M. (2021). Repositioning teachers as assessors: Compromised aspirations and contested agency. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 15(2), 49–69. doi.org/10.47862/apples.101524
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pasanen, T. (2021). S2-oppija etäohjauksessa - näin selviän haasteista. Teoksessa S. Leiding & E. Tapio, *Samassa verkossa. Näkökulmia äidinkielen ja kirjallisuuden verkko-opetukseen*, (s. 51–59). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Priestley, M. & Drew, V. (2019). Professional enquiry: An ecological approach to developing teacher agency. Teoksessa D. Godfrey & C. Brown (Eds.), *An Ecosystem for Research Engaged Schools* (s. 154–169). London: Routledge.
- Skinari, K. & Mård-Miettinen, K. (2020). Kielitietoisuutta ja monikielisyyttä tukevaa opettajankoulutusta kehittämässä – kokemuksia KiMo-koulutuksesta Jyväskylässä. *Kielikukka* 1/2020, 34–39. Saatavilla: <https://finrainfo.fi/wp-content/uploads/2020/07/Kielikukka%201%202020%20www.pdf>
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. (2015). What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom? *Teachers and Teaching*, 21(6), 641–659. doi.org/10.1080/13540602.2015.1044326.

- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. (2015). What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom? *Teachers and Teaching*, 21(6), 641–659. doi.org/10.1080/13540602.2015.1044326.
- Szabó, T. P., Repo, E., Kekki, N. & Skinnari, K. (2021). Multilingualism in Finnish teacher education. Teoksessa M. Wernicke, S. Hammer, A. Hansen & T. Schroedler (toim.), *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners*, (s. 58-81). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: Technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 53–64. doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00341.x
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education*, 63, 126–136. doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.013
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- van Lier, L. (2008). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 3, 2–6. doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.005
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Räikkönen, E. & Hökkä, P. (2020). Professional agency in a university context: Academic freedom and fetters. *Teaching and Teacher Education*, 89. doi.org/10.1016/j.tate.2019.103000
- Walqui, A. & van Lier, L. (2010). *Scaffolding the academic success of adolescent English language learners*. San Francisco: WestEd.
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.