

KIELI- JA KIELITAITOKÄSITYKSET TUTKIVAN OPETTAJAN KENTTÄPÄIVÄKIRJAMERKINNÖISSÄ

Mari Honko, Jyväskylän yliopisto

Artikkelissa tarkastellaan tutkivan opettajan kenttäpäiväkirjojen (n=19) heijastamia kieli- ja kielenoppimiskäsityksiä. Päiväkirjamerkintöjä tarkastellaan sekä itsenäisesti että suhteessa niissä kuvattuun keskusteluvuorovaikutukseen. Lisäksi havainnoidaan päiväkirjamerkintöjen diskursiivisuutta ja sitä, miten kieli(taito)käsitteet suhteutuvat siihen sosiokulttuuriseen kontekstiin, jossa aineisto on tuotettu. Tutkimus on laadullinen, ja keskeisimpänä analysointimenetelmänä käytetään teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Havainnot osoittavat, että päiväkirjassa risteilee useita, osin ristiriitaisiakin käsityksiä kielestä ja kielitaidosta. Formalistinen, monologinen näkemys kielestä on voimakas, ja päähuomio kohdentuu oppilaiden kielitaidon kuvailuun yksittäisten osa-alueiden kautta. Myös kielen vuorovaikutuksellinen funktio nousee esille, mutta kieli näyttäytyy silti ennen kaikkea yksilön tuottamana koodina, ei vuorovaikutuksessa muotoutuvana. Kielitaidon vertailukohdaksi hahmottuu sekä eksplisiittisesti nimettynä että implisiittisesti kielitaidon kuvauksen kautta natiivi-ideaali, jota kohti kielenoppija taivaltaa. Tekstilajina tutkivan opettajan päiväkirja on monikerroksinen. Vaikka sen ainoa ilmeinen kirjoittaja ja oletuslukija on kirjoittaja itse, siihen rakentuu moniäänisyyttä, jonka kautta kirjoittajan sosiaaliset ja kulttuuriset sidokset tulevat näkyviin.

Avainsanat: kielikäsitteet, kielenäkemys, kielitaito, monologisuus, tutkiva opettaja

JOHDANTO

Tutkimustehtävä

Kaikki kielten opiskelun käytännöt – niin opettajan kuin oppijankin teot ja toiminta – perustuvat käsityksiin kielestä (Dufva, 2014; Varis, 2012). Opettajan käsitykset kielestä vaikuttavat muun muassa siihen, miten hän suunnittelee ja toteuttaa opetustaan ja arviointia (Salo, 2006; ks. myös Nikula, 2010). Tämä laaja-alainen vaikuttavuus tekee kielikäsitteistä paitsi kiinnostavia myös

yhteiskunnallisesti merkittäviä ja perusteltuja tutkimuskohteita. Kielitaitokäsityksillä puolestaan on merkitystä kaikessa vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi monikielistyvän Suomen kieli(koulutus)poliittisia ratkaisuja tehtäessä tai yksittäisen kielenpuhujan kielitaitoa arvioitaessa otetaan aina kantaa myös siihen, mistä kielitaito koostuu ja millaiseen kielitaitoon tulisi pyrkiä, eivätkä arvioijina toimi ainoastaan pedagogiset ja poliittiset auktoriteetit vaan myös kielenkäyttäjät itse (Kokkonen, Laakso & Priiki, 2008; Kuukka & Metsämuuronen, 2016; Tarnanen & Pöyhönen, 2011).

Tämän tutkimuksen kohteena ovat tutkivan opettajan aineistonkeruumatkoillaan kirjoittamien kenttäpäiväkirjamerkintöjen heijastamat kieli- ja kielenoppimiskäsityk-

Kirjoittajan yhteystiedot:

Mari Honko

F305, PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto

mari.h.honko@jyu.fi / honko.mari@gmail.com

set. Päiväkirjamerkintöjä tarkastellaan sekä itsenäisesti että suhteessa niissä kuvattuun puhutun kielen aineistoon, joka koostuu litteroiduista sadutustuokioista (ks. luku Aineisto ja metodi). Ensisijaisena aineistona toimivat päiväkirjamerkinnät, jotka on kirjoitettu sadutustuokioiden yleiskuvauksena 10 vuotta niiden tarkasteluhetkeä aiemmin. Vaikka aineistonkeruun laajempaan kontekstina on kielitaitotutkimus, päiväkirjan sisältöjä ei ole tuotettu tai jäsenneilty tietoisesti kielikäsitteiden tai kielitaidon muodostumisen näkökulmasta. Siksi päiväkirjan välittämää merkityksiä on tutkittava implisiittisesti: Millaisia kieli- ja kielitaitokäsitteitä merkinnät ilmentävät eli millaisiin kielellisiin ja kontekstuaalisiin ilmiöihin niissä keskitytään, keiden osallisuutta kielelliseen vuorovaikutukseen merkinnöissä kommentoidaan ja millaisin kielellisin keinoin kielestä ja kielitaidosta puhutaan? Havaintojen kautta hahmotellaan lisäksi, millainen oletuslukija muotoutuu teksteille, jotka alun perin on kirjoitettu ainoastaan tutkijan omaan käyttöön, ja millaisiin positiivisiin tutkiva opettaja samalla asettuu.

Päiväkirjamerkintöjen analysoinnissa on olennaista ottaa huomioon aineiston keruun funktio sekä yhteiskunnallinen ja ajallinen ilmasto, johon aineisto on syntynyt. Sen vuoksi tuloksia peilataan myös siihen laajempaan sosiokulttuuriseen kontekstiin (ks. esim. van Lier, 2004), johon päiväkirjamerkinnät on kirjoitettu. Yksi keskeinen yksittäisen opettajan, opettajankoulutuksen ja oppimateriaalien kielikäsitteitä muokkaava tekijä on valtakunnallinen opetussuunnitelmatyö (ks. myös Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen, 2008). Päiväkirjamerkintöjen tulkintakehyksen hahmottelussa on tässä yhteydessä siksi perusteltua keskittyä tutkimuksellisen viitekehyksen lisäksi tutkimuksen aikana vaikuttaneisiin sekä myöhemmin käyttöön otettuihin opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2004 ja POPS 2014), joihin

nyky-Suomen perusopetuksen kielipedagogiikka vahvimmin nojautuu.

Olen itse tutkimuksessa kuvattu tutkiva opettaja – aineistonkeruuhetkellä muutamaa vuotta aiemmin valmistunut mutta jo pidempään opetustyötä tehnyt äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja sekä tuore soveltavan kielentutkimuksen alan tohtorikoulutettava. Päiväkirjamerkintöjen hyödyntäminen tutkimuskäytössä ei ollut tiedossani kirjoittamishetkellä. En myöskään tehnyt tutkimusta suoraan opetustyöni osana. Tutkimuksellinen orientaatio kuitenkin syntyi suomi toisena kielenä -opettajan työssä tehtyjen havaintojen myötä ja johti tutkivan opettajuuden syvenemiseen ja opetustyön jatkamiseen niin väitöskirjatyön lomassa kuin sen jälkeenkin.¹ Tutkimuksen kriittiseen arviointiin palaan artikkelin päätäntöluvussa.

Kytökset aiempaan tutkimukseen

Keskeinen vertailukohta tutkimukselle on opettajaopiskelijoiden ja nuorten opettajien parissa aiemmin tehty tutkimus, erityisesti reflektointitutkimus. Kummassakin ryhmässä valintojen ja toiminnan itsenäisyys on havaittu monessa suhteessa näennäiseksi, sillä tietoa, arvoja ja käsityksiä rakennetaan ympäristössä omaksuttujen, usein laajalti konventionaalistuneiden mallien ehdoilla ja tuttuja käytänteitä uusintaen. Jo opiskeluvaiheessa ajattelu- ja työskentelytavat saattavat olla varsin yhteneväisiä mutta eivät silti välttämättä vastaa tutkimusperusteisen opettajankoulutuksen tavoitteita (ks. esim. Aalto, Kauppi-

¹ Kiitän kielentutkimuksen tutkijakoulu Langnetia ja Tampereen yliopistoa sekä Tampereen Yliopiston Tukisäätiötä, jotka ovat mahdollistaneet tutkimuksen kohteena olevan aineiston keräämisen työskennellessäni ensimmäistä vuotta tohtorikoulutettavana vuonna 2007. Lisäksi haluan kiittää Jyväskylän yliopistoa tämän artikkelin kirjoittamisen mahdollistaneesta tutkimusajasta ja kahta Puhe ja kieli -lehden nimetöntä arvioijaa sekä lehden toimitusta arvokkaista neuvoista ja tarkennuspyynnöistä artikkelin viimeistelyvaiheessa.

nen & Tarnanen, 2014; Alanen, Kajander & Nyman, 2013). Kielenopettajien kieli(taito) käsitykset voivat toisaalta olla epäyhtenäisiä ja sisältää vastakkaisiinkin näkemyksiin palautuvia elementtejä, mihin palataan tarkemmin artikkelin muissa osioissa.

Tutkimusasetelma on kontekstinsa ja osallistujensa vuoksi likeinen kouluetnografialle, jossa tutkija liikkuu kouluympäristössä yhtä aikaa sen ulkopuolisena tarkkailijana ja sisäpuolisena osallistujana (ks. esim. Lappalainen, 2007). Etnografisen kenttätöön tutkimusperinteen kanssa yhteistä on myös kenttäpäiväkirja tutkimusprosessin tyypillisenä tekstilajina (Grönfors, 2011). Sadutuksessa tutkija ei asetu puhtaasti tarkkailijan rooliin, vaan sadutustilanteet muistuttavat roolituksestaan teemahaastatteluja, joissa tutkija on sekä toiminnan alkuunpanija että aktiivinen kuuliija. Sadutettavien näkökulmasta tutkija on kouluyhteisössä toimiessaan ennen kaikkea ulkopuolinen vierailija. Toisaalta tutkijalla on sadutuksen intiimiyteen ja luottamuksellisuuteen perustuva erityinen suhde lapseen itse sadutustilanteessa (ks. myös Karlsson, 2003). Lisäksi hänellä on myönnettyjen tutkimuslupien kautta huoltajien, kouluviranomaisten ja opettajan antama valtuutus toiminnalleen.

Laajemman kehityksen aineiston tarkastelulle muodostaa diskurssintutkimus, jonka tutkimuskohteena voivat olla niin kielenkäytön tuottamat merkitykset, merkitysten tuottamisen tavat kuin kontekstitkin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).² Kielenkäytön tuottamia merkityksiä tässä tutkimuksessa vastaavat aineiston kieli- ja kielenoppimiskäsitykset, merkitysten tuottamisen tapoja esimerkiksi päiväkirjamerkinnöissä käytetyt sanavalinnat sekä huomion kohdistamiseen liittyvät valinnat. Konteksteja puolestaan edustavat muun muassa itse sadutustilanne ja

tutkivan opettajan yksityisen ja ammatillisen kasvun taustat mutta myös kenttäpäiväkirja tekstilajina. Sadutusaineisto on alun perin kerätty kielen oppimiseen ja erityisesti toisen kielen oppimiseen keskittyvän kielitaitotutkimuksen kontekstissa (ks. Honko, 2013, 2015), eikä sitä voida irrottaa tästäkään viitekehystä.

KOHTI FUNKTIONAALISTA KIELI(TAITO)KÄSITYSTÄ

Soveltavan kielitieteen parissa käsityksiä on erityisesti vieraan kielen opettamisen kontekstissa tutkittu 1980-luvulta saakka (Kalaja & Ferreira Barcelos, 2003) – aluksi keskittyen siihen, *millaisia* käsityksiä oppilailla ja opettajilla on, myöhemmin yhä enemmän siihen, *miten* käsitykset muodostuvat ja toimivat (Ferreira Barcelos & Kalaja, 2011). Kielikäsityksille ei ole olemassa yhtä yhtenäistä määrittelytapaa, mutta väljästi määriteltynä niillä tarkoitetaan näkemyksiä kielestä järjestelmänä ja toimintana (ks. esim. Aro, 2006, 2009; Dufva, 2014; Dufva, Aro, Suni & Salo, 2011; Kauppinen, 2007; Salo, 2006; Varis, 2012). Kielikäsitykseen kuuluvat muun muassa ajatukset siitä, millaisista yksiköistä ja ilmiöistä kieli koostuu ja miten nämä jäsentyvät suhteessa toisiinsa, kielenulkoiseen todellisuuteen ja aikaan. Kielikäsitykseen kuuluu siten myös ymmärrys kielen rajoista ja vaikutusmahdollisuuksista (ks. Varis, 2012).

Kielikäsityksiä voidaan tarkastella suhteellisen pysyvinä ja yksilön toimintaa ohjaavina ominaisuuksina (kognitiivinen lähestymistapa) tai muuttuvina ja kollektiivisesti muotoutuvina (diskursiivinen lähestymistapa). Kollektiivisuutta on painottanut etenkin suomalaisiin opetussuunnitelmateksteihin kohdistunut tutkimus (Varis, 2012; ks. myös Kauppinen, 2007). Dialoginen näkemys kielikäsityksistä sisältää piirteitä molemmista: vaikka kielikäsitykset rakentuvat sosiaalisen

² Tosin kyseessä ei ole yhtenäinen metodologia, vaan kielikäsityksiä on diskurssintutkimuksen nimissäkin tutkittu eri tavoin (ks. esim. Riley, 1994).

ja kulttuurisen ympäristön ehdoilla, niissä on aina myös yksilöllisyyttä jo sen vuoksi, että eri yksilöt eivät jaa samaa kokemusmaailmaa. (Ks. esim. Aro, 2006; dialogisuudesta Bahtinin ja Vološinovin kautta myös Dufva, 2014; Dufva ym., 2011).

Tutkija voi lähestyä kielikäsitteitä joko eksplisiittisinä lausumina kielestä tai implisiittisinä kielen käytön tai toiminnan kautta rakentuvina merkityskonstruktiona (ks. esim. Aro, 2006; Riley, 1994). Molemmissa tapauksissa kielikäsitteitä jäsennetään tyyppillisesti dikotomioina (Salo, 2006): Strukturalistinen kielikäsite näkyy keskittymisenä kielen rakenteisiin, kommunikatiivinen sen vuorovaikutuksellisuuteen. Formalismi korostaa kielen muotopiirteitä, funktionalismi puolestaan keskittyy sen merkitystehtäviin. Atomistinen ajattelu lähestyy kieltä yksityiskohtien kautta, holistisina kokonaisuuksina. Normatiivinen orientaatio johtaa kielen tarkasteluun sääntöjärjestelmänä, deskriptiivinen kielen käytön kautta muotoutuvana. Monologisella näkemyksellä viitataan kieleen yksilön hallitsemana koodina ja merkityksen välittymiseen lähettäjältä vastaanottajalle hallitun koodin avulla, dialogisuudella puolestaan kielen sosiaaliseen, kontekstisidonnaiseen ja varioivaan olemukseen. Dikotomiat ovat hyödyllisiä lähinnä kielikäsitteiden käsitteellistämisen välineinä, sillä todellisuudessa kielikäsitteet harvoin edustavat puhtaasti dikotomioiden ääripäitä. Dikotomiat auttavat silti jäsentämään keskustelua kielestä ja sekä opettajaa että tutkijaa tunnistamaan omia kieli- ja kielenoppimiskäsitteitään, minkä vuoksi niitä hyödynnetään myös tämän tutkimuksen aineiston analysoinnissa. (Ks. Salo, 2006; Vaattovaara, 2016.)

Nykyisissä kielenopetuksen periaatteissa painotetaan funktionaalisuutta, mikä Kaupisen (2010) mukaan liittyy opetuksen ja arvioinnin aiempaa paremmin koulun ul-

kopuolisiin kielenkäyttötilanteisiin. Funktionaalista kielikäsitteistä edustavan kielenkuvauksen lähtökohtana on tarkastella kieltä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja edetä rakenteelliseen tarkasteluun vasta kielen toiminnallisuuden ja sen välittämien merkitysten kautta (Luukka, 1995). Kieltä koskeva yhteinen eurooppalainen viitekehys soveluksineen (CEFR 2001; EVK 2003), joka on 2000-luvun alusta saakka voimakkaasti ohjannut toisen ja vieraan kielen omaksumisen pedagogisia käytänteitä myös Suomessa, nostaa fokuksen kielen dynaamisuuden, vaihtelevuuden ja kontekstisidonnaisuuden. Viitekehysten uudistusvoimassa yksi merkittävä tekijä on juuri irtiotto kielenopetuksesta, oppimateriaaleista ja kielitaitotutkimuksesta pitkään leimanneesta rakennekeskeisyydestä ja monologisesta kielinäkemystä. Tämän tutkimuksen aineistonkeruun tienoille ajoittunut pedagoginen uudistus lienee vaikuttanut tutkivan opettajan ajattelutapaan paitsi suoraan voimassa olevien opetussuunnitelman perusteiden kautta, myös välillisesti muun muassa opetuksessa käytettyjen materiaalien sekä tutkimuksen taustaksi luetun tutkimuskirjallisuuden kautta.

Kielitaitokäsitteet muotoutuvat kielikäsitteiden tapaan dialogisesti sosiokulttuurisissa kontekstissaan, ja niiden ilmenemisessä voidaan osoittaa yksittäisten opettajien ja kielitaitotutkijoiden toimintaa ohjaavia kehityskulkuja. 1960-luvun lopulle saakka kielitaidon määrittelyssä painottuivat erillisten osataitojen, lähinnä sanaston ja rakenteiden hallinta. Myös kielitaidon arviointia leimasivat rakenne- ja yksilökeskeisyys sekä arvioinnin erillisyyden arkisista kielenkäyttötilanteista. 1970-luvulta alkaen kielitaitoa on pyritty tarkastelemaan yhä hienosyisemmin muun muassa pilkkomalla reseptiivisiä ja produktiivisia taitoja sekä sanaston ja rakenteiden hallintaa ja kehittämällä näiden arviointiin paremmin soveltuvia mittareita. Samaan aikaan on toisaalta pyritty

kokonaisvaltaisempaan lähestymistapaan kuten eri osataitojen sisällyttämiseen osaksi kielitaidon määrittelyä sekä arvioinnin sitomiseen tiukemmin todelliseen kielenkäyttöön.

1980-luvun taitteessa syntyi ymmärrys siitä, että kielitaidon arviointi on oma, kehittämisen arvoinen ja sitä vaativa tieteenalansa (Davies, 2014). 1980-luvulta asti on yleistynyt myös kielitaidon tarkasteleminen konkreettisten vuorovaikutustilanteiden ja -tarpeiden näkökulmasta. Canalen ja Swainin (1980) lanseeraamat kielellisen kompetenssin osa-alueet – kommunikatiivinen, sosiaalinen ja strateginen kompetenssi – otettiin osaksi kielitaitokeskustelua (ks. myös Bachman, 1982). Pulmaksi kuitenkin muodostui, että kielitaidon tarkastelussa keskityttiin nimenomaan yksilön kompetenssiin, ei todelliseen kielenkäyttöön (Davies, 2014). Hiljalleen kielitaitokäsitys on kuitenkin väljentynyt: yksilönäkökulman sijaan on ryhdytty korostamaan viestinnällisyyttä ja tarkastelemaan kielitaitoa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa rakentuvana ja kehittyvänä toimintana ja käytänteinä. Myös ymmärrys kielitaidon vaihteellisuudesta ja sidoksista yksilöllisiin tekijöihin on lisääntynyt. (Ks. esim. Luukka ym., 2008; POPS 2004; POPS 2014.)

Eurooppalaisen kielikoulutuksen arviointikäytännöt ovat 2000-luvun alusta saakka nojautuneet eurooppalaisen viitekehyksen kriteeriviitteiseen arviointikehikkoon, jonka perustan muodostaa ajatus kielitaidosta ennen kaikkea toiminnan mahdollistajana. Viestinnällinen kieli(taito)käsitys kiteytyy viestinnän funktion ja kontekstin huomioon ottamiseen: miksi ja mihin tarkoitukseen kieltä käytetään, millaisia sisältöjä käsitellään, keitä vuorovaikutukseen osallistuu, millaisia ehtoja ja rajoituksia tilanne ja osallistujat vuorovaikutustilanteeseen synnyttävät. Ajatus pala palalta sisäistettävästä kielisysteemistä on vanhentunut (Dufva ym., 2011). Sen sijaan kielitaito nähdään dynaamisena systeeminä,

jonka kehittyminen edellyttää ympäristön havainnointia ja keinoja hyödyntää havaintoja oman toiminnan ohjaamisessa – siksi myös kielellistä tietoisuutta (van Lier, 1996, 2004; ks. myös Aalto ym., 2014).

Kieli(taito)käsitykset ovat haasteellisia tarkastella, koska ne ovat usein piiloisia tai epäyhtenäisiä (ks. esim. Vaattovaara, 2016). Myös eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitokuvauksessa on nähty sisäisiä ristiriitoja, jotka väistämättä kierrättyvät edelleen: esimerkiksi monikielisten resurssien arvostus ei välttämättä yllä käytäntöön, jos eri kielten arviointi pyritään pitämään siististi erillään toisistaan (ks. CEFR:stä Kalliokoski, 2011).

AINEISTO JA METODI

Tutkimuksen aineiston muodostavat tutkivan opettajan kenttäpäiväkirjamerkinnot, jotka on kirjoitettu keväällä 2007 lokikirjaksi sadutustilanteista, ja aineistoa täydentävät sadutustilanteiden keskustelunauhoitukset. Sadutukset järjestettiin eri puolilla Suomea osana laajempaa peruskouluikäisten lasten kielitaitoa kartoittavaa tutkimushanketta (ks. esim. Honko, 2013).

Sadutus on osallistava metodi, jota on käytetty käytännön työvälineenä muun muassa varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa mutta myös tutkimuksessa ja aikuisten parissa. Sadutuksessa lasta pyydetään kertomaan satu tai tarina. Aikuinen ei määrää kerronnan mittaa eikä arvota kerrontaa, mutta hänen tehtävänsä on tukea kertomista. Aikuinen ei myöskään ohjaile kertomista esimerkiksi määräämällä sen sisältöjä tai pyytämällä lasta kertomaan kuvista. Sadutus voidaan toteuttaa joko vapaana kerrontana (esim. *kerro satu tai tarina*) tai aihesadutuksena. (Karlsson, 2003, 2010.) Tässä tutkimuksessa käytettiin aihesadutusta, jossa alkuun pääsyä ohjataan tutun teeman avulla (esim. *kerro satu tai tarina hauska päivästä*).

Sadutukseen osallistui kaikkiaan 102 toista ja kolmasluokkalaista eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvaa lasta. Saduttaja (sama kaikissa tilanteissa) kirjoitti päiväkirjaa sadutustilanteen aikana sekä pian sen päätyttyä äänitteen kuuntelun yhteydessä.³ Kirjoittamisen sisällöt ja kirjoittamissyklit muotoutuivat kussakin sadutustilanteessa ilman tarkkaa ennakkosuunnittelua, mutta tavoitteena oli välttää runsasta kirjoittamista lapsen läsnä ollessa. Tarkempaan tarkasteluun sadutusaineistosta poimitiin aineiston rajaamiseksi 19 ensimmäistä sadutustuokiota päiväkirjamerkintöineen. Kaikki 19 lasta opiskelivat koulussa suomi toisena kielenä -oppimäärää, mutta heistä 13 oli asunut Suomessa syntymästään saakka ja muutkin vähintään vuoden jo ennen koulun aloittamista.

Tyypillisesti kenttäpäiväkirjaan kirjataan tutkimuksen yleiseen kulkuun, tutkimuksen metodologiaan ja oman toiminnan arviointiin liittyviä asioita (Grönfors, 2011.) Sadutuksen yhteydessä kenttäpäiväkirjan ensisijainen tehtävä oli toimia tutkivan opettajan muistin tukena kertomusaineiston analysoinnissa. Tekstilajinäkökulmasta kenttäpäiväkirjan funktio on kuitenkin laajempi: muistiinpanot muodostavat tutkimusprosessia kuvaavan asiakirjan ja ovat tutkijan ajattelun välineitä, eivät ainoastaan ajatusten säilöntäpaikkoja. Päiväkirjamenetelmää on versioitu ja melko laajalti käytetty myös opettajaopiskelijoiden ja opettajien käsitysten tutkimisessa (ks. esim. Debreli, 2011; Erkmen, 2012; Jarvis, 1992; Numrich, 1996), mutta tietojeni mukaan tutkivan opettajan käsityksiä ei aiemmin ole tutkittu päiväkirjoista puhevuorovaikutuksen tarkasteluun yhdistettynä.

³ Tilanteiden kulku noudatti aina samaa perusrakennetta: tutkimusluvan saaneita lapsia sadutettiin tutun koulurakennuksen tiloissa puolistrukturoidun, tilanteen introna toimineen sadutusohjeen mukaisesti. Kertomista viritettiin hiljaisella mietintähetkellä ja kertomisen jälkeen kertomusta kuunneltiin yhdessä nauhalta, minkä jälkeen sitä oli sadutusmetodin hengen mukaisesti mahdollista täydentää.

Päiväkirja-aineiston analysoinnissa käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, joka sopii myös pienen aineiston ja strukturoimattomien tekstien analysointiin (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Ensimmäisessä vaiheessa päiväkirjamerkinnät pelkistettiin ja ryhmiteltiin (emt.) sisällön mukaan etsimällä niitä yhdistäviä ja erottavia kieli- ja kielitaitokäsityksiä ilmentäviä piirteitä (strukturalistinen – kommunikatiivinen, formalistinen – funktionaalinen, atomistinen – holistinen, normatiivinen – deskriptiivinen). Huomiota kiinnitettiin kielestä ja kielitaidosta puhumisen tapoihin ja näkökulmien vaihteluun. Lisäksi tarkasteltiin sadutustilanteen vuorovaikutuksen rakentumista ja itse sadutustilanteen sekä siihen liittyvän affektiivisuuden kommentointia.⁴ Ensimmäisen vaiheen jälkeen poimitut tekstikatkelmat analysoitiin ryhmittäin tarkastelemalla niiden sisältöjä suhteessa monologiseen ja dialogiseen kielikäsitukseen (ks. myös Vaattovaara, 2016), joita voidaan pitää eräänlaisia sateenvarjokategorioina muille dikotomioille. Analyysissa ei pyritty ensisijaisesti tulosten kvantifointiin vaan aineiston kokonaisvaltaiseen, laadulliseen tarkasteluun. Sisällönanalyysin keskeiset tulokset koottiin kuitenkin liitteeseen 1, jossa päiväkirjojen kielikäsittejä edustavat sisällöt on jäsennelty monologista ja dialogista kielikäsitteistä edustaviksi kimpuiksi sen mukaan, kuinka monessa tutkituista 19 päiväkirjaosista kukin sisältötyyppi esiintyy.

Seuraavaksi analysoitiin tarkemmin päiväkirjan diskursiivisuutta ja tutkittiin päiväkirjamerkintöjen suhdetta vuorovaikutuksen kulkuun sadutuslitteraattien avulla. Diskursiivisuuden tarkastelussa keskityttiin siihen, millainen oletuslukija tai -lukijoita päiväkirjatekstiin kielikäsitteiden ja käytettyjen kielellisten keinojen perusteella rakentuu ja

⁴ Tässä noudatetaan Alasen (2000) näkemystä kielellisestä tietoisuudesta sekä kielestä kommentointina että kielellisenä toimintana.

millaisiin positioihin tutkiva opettaja päiväkirjan kirjoittajana samalla asettuu. Päiväkirjamerkintöjä ja sadutuslitteraatteja tarkasteltiin sekä toisistaan irrallaan että vertaamalla päiväkirjamerkintöjä samaa vuorovaikutustilannetta kuvaavaan kohtaan litteraatissa. Havaintoja tarkasteltiin lopuksi suhteessa tutkivan opettajan sosiaaliseen ja kulttuuriseen viitekehykseen, erityisesti voimassa olleisiin ja sittemmin voimaan astuneisiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin.

TULOKSET

Muotokeskeisesti kielestä

Viestinnällisyys oli jo aineistonkeruun aikaan, 10 vuotta sen tarkastelua aiemmin, löytänyt tiensä osaksi kielenopetuksen ohjausasiakirjoja sekä kielitaidon arvioinnin ohjeistusta (EVK 2001, ks. POPS 2004 ja YKI-arviointi vuodesta 2002). Kielellisestä viestintätaidosta on ollut tapana eritellä varsinaiset kielelliset tiedot ja taidot kuten fonologian, morfologian, syntaksin, semantiikan ja sanaston hallinta sekä tekstitaidot eri muodoissaan. Viestinnälliseen kielitaitokäsitykseen on lisäksi katsottu kuuluvaksi sosiaaliset ja pragmaattiset taidot eli esimerkiksi sosiaalisten roolien mukaan toimiminen ja kohteliaisuuden osoittaminen. Kielio pillisten kategorioiden käyttämistä lähtökohdaksi vuorovaikutusaineiston kuvauksessa on toisaalta jo sinällään pidetty funktionaalisen kielenkuvauksen hengen vastaisena (Luukka, 1995). Tämän tutkimuksen tuloksissa huomiota herättävää on, että sadutustilanteita kuvaavissa päiväkirjamerkinnoissä kielelliset osataidot nousevat hyvin korosteiseen asemaan. Lapsen käyttämää kieltä kuvaillaan johdonmukaisesti, vaikkakaan ei yksinomaan, erillisten kielellisten taitojen ja aivan erityisesti puheen sujuvuuden sekä morfofonologian hallinnan kautta, vaikka nämä tekijät eivät olleet tutkimuskohteina tutkimushankkeen missään

aineistoa koskevassa osatutkimuksessa (esimerkit 1–5). Paikoin kielen käytön kuvailua havainnollistetaan myös esimerkeiksi nostetulla kielenaineksella (4, 5).

- (1) kestot jäävät usein lyhyiksi ja taivutus päätteet sekä sananloppuiset konsonantit ja diftongit pois tai vajaiksi (PK⁵7)
- (2) selviä S2-piirteitä (aspiraatio, artikulaatiobaasis, intonaatio) ja pitkät ja lyhyet äänteet vielä usein liian lyhyitä tai pitkiä [-] käyttää edistyneitä sanoja ja ilmauksia (PK9)
- (3) taivutusrakenteissa S2-vaikutteita (PK13)
- (4) paljon yhdistelmämuotoja ”moltiin, motettiin” (PK3)
- (5) välillä korjaa itseään, kun huomaa pienen virheen (oteli > otteli, va- > vuot- > vuo(d)i = vuosi). aikamuotojen käyttö alussa horjuvaa, imperfekti-ki⁶ vakiintuu alun jälkeen (PK19)

Itse kertomukseen, sadutustilanteeseen ja vuorovaikutukseen liittyviä huomioita tehdään vähän. Niinpä hallitsevaksi diskurssiksi aineistossa rakentuukin kieli yksilön hallitsemina muotoina, mikä näkyy kielen piirteiden nimeämisenä mutta osittain myös juuri kielentämättä jätettyjen asioiden kautta (ks. Fairclough, 1997).

Muotokeskeisyyden ohella päiväkirjamerkinnoistä nousee esille syntyperäisen kielenkäyttäjän ideaali, jota kohti suomi toisena kielenä -oppija taivaltaa. Päiväkirjamerkinnoissa toistuvien elementtien perusteella nuori opettaja liittyy ”natiivin” puhetapaan kielen rakenteellisen kompleksisuuden mutta myös nopean tai vaihtelevan puherytmin ja assimilaatioilmiöiden käytön (6–8). Syntyperäisen

⁵ Päiväkirjamerkintöjen (PK) järjestysnumerot vastavat sadutustilanteiden (1–19) järjestystä.

⁶ Esimerkkien kirjoitusasu noudattaa päiväkirjamerkintöjä.

kaltaiseen kielenkäyttöön yhdistetään lisäksi itsekorjauksina ilmenevä kyky prosessoida ja monitoroida puheen tuottamista vuorovaikutustilanteessa sekä kyky jatkaa vuorovaikutusta syntyneistä virheistä huolimatta.

- (6) Ei kiinnitä näkyvästi huomioita yksittäisiin taivutus- yms. virheisiin. [--] käyttää monipuolisia, vaikeitakin rakenteita. paljon yhdyssanoja ja funktio-sanoja. natiivipuhetta hyvin lähellä, ellei jo ole sellaista. (PK15)
- (7) käyttää kielellisesti jo monipuolisia rakenteita (konjunktiolauseet, pronominin, sijataivutus, kieltomuodot, upotetut lauseet) (PK8)
- (8) paljon täytesanoja ja sanavälien liukumia (assimilaatiot), ja rytmivaihdoksia (venytetyt ja nopeutetut kohdat esim. eivät näy käytetystä litteraatiosta) jotka tässä yhteydessä näyttävät viittaavaan natiivin puhetapaan. (PK9)

Merkille pantavaa on, että vaikka sadutettavat lapset tai heidän kielenoppimisprosessinsa eivät ole tutkijalle tuttuja, kielitaidon kuvailussa korostuu pysyvyyden sijaan muutos ja kontekstuaalisuus, mitä ilmentää muun muassa esimerkeissä 5 ja 6 toistuva *jo*-partikkelin käyttö ja esimerkin 8 täsmennys *tässä yhteydessä*. Sanaston ja rakenteiden hallinnan

yksityiskohtainen kuvailu ei siis osoita puhtaan strukturalistista tai staattista lähestymistapaa kieleen tai kielitaitoon.

Funktionaalisen kielenäkemyksen piirteitä

Kielellisten muotojen kommentoinnista ja kielitaidon osa-alueiden erittelystä huolimatta sekä sadustustilanteet että päiväkirjamerkinnot heijastavat myös kielipedagogiikan kommunikatiivista murrosta ja funktionaaliseen kielipedagogiikkaan hyvin istuvaa *using to learn*-ajattelua (ks. Howatt, 1984), joka on ominaista muun muassa CLIL-opetukselle: kieltä ei tarvitse osata täydellisesti voidakseen käyttää sitä. Kielen käyttö on *using to learn*-näkömyksen mukaan päinvastoin oppimisen edellytys, ja osaaminen lisääntyy käytön myötä. Esimerkki 9 on ote päiväkirjakatkelman kohdasta, jossa kuvataan sadutustilannetta. Tilanteessa lapsi on hyvin vuolas kertoja mutta epävarma kertomansa ja käytetyn kielen oikeellisuudesta (ks. myös litteraattikatkelma sadutustilanteesta, esimerkki 10). Kuvailun kohteeksi nostetaan puutteet ja myös niiden merkitys vuorovaikutustilanteessa: epävarmuus ei estä lasta ilmaisemasta itseään tai tulemasta ymmärretyksi.

- (9) kieliopillinen horjunta tai pieni ääntämisen vieraus eivät häiritse kertomista tai ymmärtämistä (PK2)

10) *littaraatti 17, sadutus 2*

01 L: =ja sit susi **mm- puraili** sitä mut ankka lähti pakoo >ja sitten se meni yhtee piiloo
 02 sit se laitto (silmän) jalkaa sit se juoksi koko **m- nopeudella**. sit se **kaatu. lens-**
 03 **pääs-** tohon, .hhh mä **en tiiä olik**s se noin mut .hh noim mä **kekkasin** äskö.
 04 (.)
 05 T: **nii son sun satu nii [sehän on sit just nii.]**
 06 L: [se l- se lens] se lens ja sit pää osu @puuhun@.
 07 (..)
 08 L: @mm@
 09 (...)
 10 T: @mm@
 11 L: =>se oli,<
 12 (..)
 13 T: #oliko se unelmien päivä?# (.) vai olik s se toinen tarina?
 14 (...)
 15 L: soli se, unelmien

⁷ Käytetyt litterointimerkit on esitetty liitteessä 2.

Päiväkirjamerkinnät sekä edellisestä (9) että muista sadutustilanteista (ks. esimerkki 11) osoittavat, että lapsen kielitaitoa kuvataan irrallisten osataitojen rinnalla myös suhteessa vuorovaikutuksellisen funktion toteutumiseen.

(11) vastailee kysymyksiin aluksi hyvin lyhyesti ja hiljaisella äänellä, **vähitellen luottaa tilanteeseen** enemmän ja vastauksetkin (taustatiedot) runsastuvat. Ei innostu kertomisesta, pieni ”jarru” on koko ajan päällä. Vastauksissa toistuu ”en tiiä mitä tekisin”. piirtäminen ei auta keksimistä. puhe on muuten selkeää ja sujuvaa, mutta artikulaatio on hieman ”laiskaa”, mikä tekee puheesta välillä epäselvää (saattaa liittyä pelkästään tilanteen outouteen). **kun tarinaa käydään yhdessä läpi, K kuitenkin on siitä aivan ylpeä ja yhdessä nauretaan.** (PK5)

Funktionaalisen kielitaitokäsityksen mukaan kaikki kielenkehityksen vaiheet ovat arvokkaita (ks. Aalto, Mustonen & Tukia,

2009). Myös sadutusmetodiin itseensä sisältyy ajatus jokaisen kokemuksen jakamisen tärkeydestä ja siitä, että sadutettavan on saatava olla kertomukseensa tyytyväinen (Karls-son, 2003). Päiväkirjamerkinnöissä oppimisen erilaisia vaiheita ja monenlaisia kielellisiä resursseja kuvataan tiiviisti ja suorasanaisesti mutta silti arvostavasti. Tämä näkyy positiivisen kuvailun lisäksi erilaisten pehmentimien käyttönä: *horjunta* [-] ja *pieni* ääntämisen vieraus *eivät häiritse* (9); *artikulaatio on bie-* *man ”laiskaa”, mikä tekee puheesta välillä epäselvää (saattaa liittyä pelkästään tilan-* *teen outouteen)* (11).

Kielen vuorovaikutuksellisen luonteen huomioiminen ilmenee puheen ymmärrettävyyden kommentoinnin lisäksi kokemuksellisuuden korostamisena (11–16). Kokemuksellisuus rakennetaan sadutustilanteessa yhdessä mutta se kuvataan päiväkirjamerkinnöissä lähes pelkästään lapsen toiminnan kautta ilmenevänä. Kun lapsen orientaatiota kuvailaan päiväkirjassa jokaisen sadutustilanteen yhteydessä mutta tutkijan oma orientaatio ja tunteet sivuutetaan, rajautuu kokemuk-

sellisuus samalla voimakkaasti vain vuorovai-
kutuksen toista osapuolta koskevaksi. Tämä
sopii vain osittain funktionaalisen kieli(taito)
käsitteksen ajatukseen yhteistoiminnallisuud-
esta ja tilanteisuudesta. (Ks. myös liite 1.)

- (12) kertoo reippaasti ja innostuneesti
ryöpsähdellen omista kokemuksistaan
(PK2)
- (13) viihtyy tilanteessa (nauraa yms.), vaika
kertominen ei olekaan erityisen
helppoa. (PK6)
- (14) Kertoo innokkaasti ja vuolaasti, pääsee
hyvin mukaan mielikuviutumailma-
leikkiin. (PK17)

Kuten esimerkkeihin 15 ja 16 liitetyt litte-
raattikatkelmat osoittavat, päiväkirjamerkin-
nät vastaavat pääpiirteittäin sadutustilanteen
kulkua (*rohkaiseva palaute*) mutta sisältävät
myös asioita, joita ei ole kielennetty lapselle
(*kyseessä ei ole pituuskilpailu*), sekä keskuste-
luvuorojen funktioihin perustuvia tulkintoja
lapsen kielellisestä ilmaisusta. Lapsi ei esimer-
kiksi todellisuudessa esitä kysymystä, josta
päiväkirjassa puhutaan (16), mutta hänen
toteamuksensa *mä en ymmärrä* toimii aloit-
teena tutkijan antamalle selitykselle, joka voisi
yhtä hyvin olla vastaus kysymykseen. Mer-
kittävämpi ero sadutustilanteiden ja niiden
kuvaamisen välillä kuitenkin on sisällöllisten
ristiriitojen sijaan aikuisen osallistujaroolin
lähes säännönmukainen sivuuttaminen päi-
väkirjamerkinneissä.

- (15) J:tä harmittaa selvästi, kun hän ei keksi-
nyt enempää, mutta **rohkaiseva palau-**
te, kyseessä ei pituuskilpailu! (PK1)

kohta litteraatissa

T: joo: ne oli tosi hyviä tärkeitä
asioita. =kyllä. .hh [--] joo hyvä.
(..) kiitos. =nyt saat kuunnella vähän
itse.

- (16) vastaa kysymyksiin aluksi ujosti, mut-
ta **kysyy**, kun ei ymmärrä tehtävää
(PK12)

kohta litteraatissa

T: ja sitte ku oot valmis, oot
keksiny, sit saat kertoa. sitte lopuks
kuunnellaan tuolta ja sä saat vielä
lisätä jos unohtu jotai tosi tärkeitä.
voit kertoa monta monta asiaa mitä
kaikkei sulle tulee mieleen. mitä ois
unelmien päivä voi laittaa vaikka
silmit kiinni ja vähä miettii mitä
siellä näkyy.

(7 s.)

L: **mä en ymmärrä mikä on unelma.**

T:=aa hyvä ku sanoit. = Unelma on
niininku semmonen .h tosi mukava juttu.

Vaikka päiväkirjamerkinneet osoittavat
ymmärrystä keskusteluvuorovaiikutuksen
pragmaattisten piirteiden tärkeyttä kohtaan,
helposti havaittavat ja paikannettavat lapsen
tuottaman kielen nyanssit nousevat niissä
päähuomion kohteeksi. Näitä nyansseja ovat
muun muassa erilaiset normipoikkeamat
käytetyissä kielen rakenteissa sekä poikke-
vuudet puheen sujuvuudessa ja prosodisissa
piirteissä. Kielen osa-alueita kommentoidaan
pitkälti toisistaan irrallisina elementteinä, ja
tässä mielessä tutkivan opettajan kielikäsi-
työs on ennemmin atomistinen kuin holistinen.

Kielitaidon kaksoisvalottamisen tarve

Päiväkirjamerkinneissä sadutetun lapsen kie-
litaitoa kuvaillaan kautta linjan polaaraisesti
sekä jo osatun että haltuun otettavan näkö-
kulmasta, mikä tekee teksteistä moniäänisiä.
Tuotaessa ilmi kielitaidon puutteita ilmaistaan
samassa yhteydessä lähes poikkeuksetta
lieventäviä tekijöitä, jotka joko selittävät tai
kompensovat puutteita (17–20). Vaikka
kielen tarkkuutta analysoidaan, siinä näkyy
irtiotto toisen ja vieraan kielen opetusta ja

tutkimusta 1900-luvun loppupuolelle asti leimanneesta virhekeskeisyydestä, jossa virheet nähtiin pitkälti osoituksina kielen hallinnan puutteesta (*unwanted forms*, George, 1972). Kaksoisvalotus vastaa kielen oppimisesta ja arvioinnista 2000-luvun taitteessa käytyä kansainvälistä keskustelua: virheitä on ryhdytty tarkastelemaan monista lähteistä syntyvinä ja kaikkien kielenkäyttäjryhmien kieleen kuuluvina piirteinä, jotka voivat olla myös osoituksia käynnissä olevasta oppimisprosessista (ks. esim. Chipere, 2009; Frodesen & Holten, 2003; Mitchell & Myles, 2004).

Käsitykset ideaalikielystä – siitä, jota kohti S2-oppija pinnistelee – lyövät voimakkaasti läpi jokaista sadutustilannetta kuvaavista merkinnöistä. Silti merkitysten välittyminen vuorovaikutuksen perustehtävänä on kirjattu näkyviin noin puolessa sadutustilanteista ja sadutuksen vuorovaikutuksellisuus neljänneksessä. Päiväkirjan syntaktisen rakenteen näkökulmasta kielellisten resurssien onnistunut, luovakin käyttö nousee (puutteiden sijaan) jopa lapsen kielitaitoa keskeisimmin määrittäväksi tekijäksi. Sivulauseissa ja rinnasteisissa päälauseissa tarkentavan tiedon paikalle asettuvat varaukset (*vaikka – , mutta – , kun –*) toisaalta kertovat kirjoittajan huomioiden kiinnittyvän juuri kielitaidon kehittymistarpeisiin (17–20).

- (17) **sujuvaa ja selkeää puhetta**, vaikka toisen kielen vaikutus onkin selkeästi esillä (PK2)
- (18) **innokkaasti mukana**, vaikka määrällisesti tarina ei olekaan erityisen runsas. (PK4)
- (19) **puhe on muuten selkeää ja sujuvaa**, mutta artikulaatio on hieman ”laiskaa”, mikä tekee puheesta välillä epäselvää (**saattaa liittyä pelkästään tilanteen outouteen**). (PK5)

- (20) **käyttää omia ilmauksia/taivutusmuotoja silloin**, kun kielitaito ei riitä. (PK6)

Opettajien kielikäsitteille moniulotteisuus ja lomittaisuus ei ole poikkeuksellista, vaan erilaiset käsitykset voivat sekoittua ristiriitaisellakin tavalla (ks. esim. Bogdanoff, 2016; Salmela, 2011; Vaattovaara, 2016). Ristiriitaa voidaan pyrkiä selittämään normatiivisen kielinäkemyksen ontologiaa tarkastelemalla: Kielenhuoltoa ohjaa ajatus suositeltavasta tavasta käyttää kieltä. Suomen kielen kuvauksessa, opetuksessa ja oppimisen tutkimuksessa puolestaan on parin viimeisen vuosikymmenen aikana pyritty irtiottoon normatiivisuudesta. Niitä – saati kielitaidon arviointia ja arviointitutkimusta – ei kuitenkaan voida toteuttaa ilman käsitystä liikkumavarasta, joka vielä mahdollistaa toimivan vuorovaikutuksen. Kielikäsitteiden reflektointi edellyttää tietoisuutta kielestä, ja kielentuntemus on yksi tärkeä kielitietoisuuden rakentaja (ks. myös Varis, 2012).

Kieli yksilön omana

”Sosiokulttuurisesta ja funktionaalisesta näkökulmasta kieli ei ole koskaan vain yksilön oman pään sisäistä toimintaa”, toteavat Aalto, Mustonen ja Tukia (2009: 411) funktionaalisuutta toisen kielen opetuksessa käsittelevässä artikkelissaan. Myös sadutustilanteen alustuksessa lapselle rakennettu tila on dialoginen, yhdessä tekemistä ja kielenkäytön yhteistä funktiota korostava (*me tänään tehdään; meidän aihe on; nyt [me] laitetaan [--] silmät kiinni*).

(21) *litteraatti 3 (sadutustilanteen ohjeistus), sadutus 1*

01 T: se mitä **me tänään tehdään** on siis semmonen tarina. mikä menee
02 tuonne nauhalle. tänään **meidän aihe on** unelmien päivä.

Konkreettisen tehtävänannon antamisen jälkeen dialogisuus kuitenkin väistyy (litteraattit 4 ja 5). Samalla lapsille luodaan omistajuus syntyvään tarinaan (*saat laittaa* [--] ja *mieltä; näkykö siellä; sinä kerrot; sinun*

tarina). Itse sadutustilanteissa lapsia ei tosin puhutella vain yksilöinä vaan myös osana lasten ryhmää (*teiän lasten satuja, teiän lasten tarinoita*).

(22) *litteraatti 4, sadutus 1*

01 T: **nyt laitetaan**, ihan hetkeks **saat laittaa** silmät kiinni ja **mieltä**, et mitä kaikkea
02 siinä unelmien päivässä vois olla.
03 (PITKÄ TAUKO, MIETTII)
04 T: nyt **voit avata** silmät.
05 (PITKÄ TAUKO, MIETTII)
06 T: näkykö **siellä**?
07 O: joo

(23) *litteraatti 5, sadutus 4*

01 T: no **tänään me kerrotaan**, tai **SINÄ kerrot** semmosen sadun tai tarinan son hirmu
02 tärkeää että mä saan **kaikkien teiän lasten** tarinoita

Orientaatio kielen käytön yksilökeskeisyyteen näkyy myös päiväkirjamerkinnöissä, joissa korostetaan lapsen oma-aloitteisuutta ja itsenäistä kerrontaa (24–27). Havainnot implikoivat oletusta, jonka mukaan lapsen pitäisi sadutustilanteessa pärjätä ilman ohjailua ja tuottaa itsenäisesti kieltä ”valmiina tuotteena”.

(24) tarvitsee ohjailua dialogilla (PK11)

(25) puhuu oma-aloitteisesti, vain vähän tukireplikkejä. (PK 15)

(26) kertoo oman version kuulemastaan sadusta lähes ilman taukoja ja lisäkysymyksiä (PK18)

(27) kertoo koko tarinan lähes ilman apukysymyksiä tai vihjeitä (PK19)

Vuorovaikutuksen vastavuoroisuutta kommentoidaan vain neljäsosaa sadutustilanteista koskevissa päiväkirjamerkinnöistä. Näissä merkinnöissä kuvataan lapsen tutkijalle antamaa minimipalautetta (28), tutkijan eikielellisen tuen merkitystä lapsen kerrontaan (29) sekä lapsen harmistumista ymmärryksen rakoillessa (11) ja sadutusäänitteen kuuntelun herättämiä tunteita (15).

(28) antaa myös puhekuppanille pientä minimipalautetta (*niä, joo* yms., tarkentavia kysymyksiä)

(29) innostui saman tien kertomaan lisää, kun huomasi, että häntä kuunnellaan kiinnostuneena (PK14)

Tilan antaminen sadutettavalle kuuluu sadutusmetodin luonteeseen ja aineiston keruun laajempaan kontekstiin mutta heijastaa myös kielenopetuksessa pitkään vallinnutta kielitaitokäsitystä, jonka mukaan toisen kielen oppijan kielitaito on ennen kaikkea yksilön omaisuutta, ei sosiaalisesti ja tilanteisesti vuorovaikutuksessa rakentuva. Lisäksi tutkijan voimakasta tarvetta ulkoistaa itsensä sadutustilanteessa voi selittää se, että aineisto kerättiin nimenomaan kielitaidon kehittymistä tutkivassa hankkeessa.

Rokka (2011) on väitöstutkimuksessaan havainnoinut vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetus suunnitelmateksteissä toistuvia sisältöjä, joita hän kutsuu politisoituneiksi teemoiksi. Hänen mukaansa yksi suomalaisen perusopetuksen ohjausasiakirjoja leimanneista keskeisistä piirteistä on juuri yksilökeskeisyys, jonka asema opetus suunnitelmissa on 2000-luvulle tultaessa vankistunut entisestään (Rokka, 2011). POPSin eri osa-alueiden vertailu paljastaa, että vuoden 2004 opetus suunnitelman perusteissa yhteisöllisyys ei myöskään saanut S2-oppimäärän tavoite- ja sisältökuvauksissa yhtä suurta painoarvoa kuin suomi äidinkielenä -kuvauksessa. Kansainvälisessäkin toisen ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa 2000-luvun taitteessa voimakkaasti vaikuttanut kognitiivis-konstruktivistinen käsitys kielenoppimisesta määritteli kielitaidon yksilön sisäisen prosessoinnin kautta syntyvänä, mikä voi selittää vuorovaikutuksen palastelua melko tiukasti tuottajan (lapsi) ja kuuntelijan (tutkija) rooleihin myös tutkivan opettajan päiväkirjassa.

Tavoitteena autenttinen kieli

Sadutustilanteen päiväkirjakuvauksen (30) mukaan tavoitteena on *autenttinen puhe*.

Autenttisuuden tavoittelu on kiinnostavaa, koska kyseessä ei ole tavanomainen puhetilanne sadutukseen osallistuneille lapsille – eikä

myöskään aikuiselle. Se ei vastaa tyypillistä luokkahuonetilannetta, jossa läsnä on yleensä kokonainen oppilasryhmä ja yksittäisen oppilaan saama tila väistämättä suhteellisen pieni. Sadutus ei myöskään vastaa aikuisen ja lapsen välistä arkista hoivavuorovaikutusta, jossa aikuinen usein tukee lasta kierrättämällä ja täydentämällä tämän puhetta omassa puheessaan (ks. esim. Paavola, 2006).

(30) *Sadutustilanteen kuvailu päiväkirjassa*

Esimerkki tehtävänannon toteutumisesta, **tavoitteena autenttinen puhe** ja jokaisen **oppilaan kohtaaminen** tilanteen mukaisesti, siksi **dialogisessa** paljonkin **variaatiota**. tarvittaessa (jos ohjeistus liian yksityiskohtaista/ohjeilevaa tms.) joitakin kohtia **joudutaan ehkä analyysistä jättämään pois** (esim. oppilas toistaa epäfrekventin sisältösanan tutkijan puheesta). **Väki-sin nyhtämistä** on pyritty välttämään, joten joidenkin lasten kohdalla dialogi on siksikin lyhyempi. **Piirtäminen** on toiminut **apukeinona** tarvittaessa. (PKO)

Autenttisuuden tavoite myös sisältää impliittisen väitteen, jonka mukaan *on* olemassa epäautenttista ja autenttista puhetta. Kielen vuorovaikutuksellisen perusluonteen kannalta erityisen merkityksellistä on, että sadutustilanteessa epäautenttiseksi tulevat tulkituksi lähinnä tilanteet, jossa kieltä tuotetaan yhdessä, autenttiseksi puolestaan ne, jossa lapsi puhuu yksin. Katkelma tyypillisestä sadutustilanteesta vastaa tätä havaintoa: palaute, jonka tutkija kohdistaa lapsen kerrontaan, on jatkuva mutta hyvin riisuttua (litteraatit 6 ja 7). Usein palautteena on pelkkä dialogipartikkeli *mm* tai *joo*, joilla kuitenkin on keskustelussa monia funktioita; niillä esimerkiksi osoitetaan kuulolla olemista tai ymmärrystä lapsen kertomaa kohtaan mutta myös ohjataan lasta jatkamaan kertomista (ks. myös ISK § 798).

(31) *Litteraatti 6, sadutus 2*

- 01 L: hyvä. =voinks mä kertoo yhen .hh tarinan minkä mä oon kekkanu, (.)
 02 L: [molin yks- yks] ku molin yksistee, .hhh
 03 T: [kyllä ole hyvä.]
 04 T: **mm?**⁸
 05 L: =niiku kato, .hh oli yks akuankka, [>s]e oli< sus-susin kaa kaveri,
 06 T: **[mm?]**
 07 T: =**mm?**
 08 L: =>ne anto kättä päälle et nei hakkaa toisii.
 09 T: **mm?**
 10 L: mut anka oli vahvempi,(.)
 11 T: @mmniinkö@?

(32) *Litteraatti 7, sadutus 12*

- 01 L: et mä tulisin (.) pianisti ja kaikki olisi .h niinku tuntenu mua. =mä haluaisin
 että
 02 mä olisin opettaja. .hh
 03 T: =**mm?**
 04 (.)
 05 L: (jo)ka niinku opiskelen tai opet- no pianoo. @h@
 06 T: =**joo?**
 07 (.)
 08 L: tuntia.
 09 (.)
 10 T: **joo,**
 11 (...)
 12 L: >em mä muuta, .h en keksi.

⁸ Tutkijan vuoroissa toistuva laskeva-nouseva intonaatiokulku on merkitty yksinkertaisuuden vuoksi nousevan intonaation merkillä.

Haluun kerätä mahdollisimman spontaania ja luonnollista puhetta rakennetussa tilanteessa sisältyy looginen ristiriita. Esimerkiksi epäsymmetrisyytensä vuoksi sadutus ei vastaa viestinnällisiltä periaateiltaan arkista vuorovaikutusta eikä siten spontaanin vuorovaikutuksen ihannetta, joka on viime vuosina omaksuttu myös opetuksen ja kielitaidon arviointiin. Toisaalta myös pedagogisia tehtäviä voidaan pitää viestinnällisinä, jos niiden tavoitteena on yhteisen ymmärryksen saavuttaminen merkityksellisessä tilanteessa (ks. CEFR 2001) ja jos niissä käsiteltävät sisällöt ovat lapselle tuttuja. Nämä ehdot sadutusmetodi täyttää.

Kenttäpäiväkirjan moniäänisyys

Aineiston tarkastelu osoittaa, että päiväkirjamerkinnoissa on paljon piirteitä, jotka sitovat ne lähemmäs tutkimuslauseen kuin päiväkirjan genreä. Sadutushetkiä ei jäsennetä kronologisesti tai ylipäätään sidota aikaan tai paikkaan. Oletuslukijaa ei eksplikoida. Kirjoittajan oman toiminnan suoraa reflektointia ei esiinny lainkaan, ja esittämistapa on toteava, ei esimerkiksi spekulatiivinen tai vetoava. Eri sadutustilanteisiin liittyvien kirjausten sisällöissä on päiväkirjoille epätyypillisempää analogisuutta. Lyhyisiin väitelauseisiin

kytketty täsmällinen käsitteistö, kielitaitokuvailussa esitetyt varaukset ja kirjoittajaminän häivyttäminen synnyttävät vaikutelman ammattimaisesta raportointitavasta, ja ”tutkijan epikriisissä” voikin nähdä tutkimusraportin diskursiivisia piirteitä.

Toisaalta teksti on asettelultaan vapaata ja osin viimeistelemätöntä. Emotionaalinen taso on välillä näkyvissä, kun tutkija kuvailee vuorovaikutuksen sujumista ja lapsen reaktioita (*temperamentti tulee esille, kun kuulija ei heti ymmärrä mitä T tarkoittaa: kimpaauntu- nut vastaus!*), mutta silloinkaan tutkijan omat tunteukset eivät ole lainkaan esillä. Päiväkirjoille emotionaalisuus taas on yksi tyyppilisimpiä ominaisuuksia.

Päiväkirjatekstien diskursiivisuuden tarkasteluun kuuluu kysymys siitä, kenelle päiväkirjatekstit on kirjoitettu. Ilmeisin vastaus on selvä: päiväkirjat kirjoitetaan vain itselle. Teksteihin kuitenkin rakentuu moniäänisyyden (Bahtin, 1986) kautta sekä useita oletuslukijoita että useita puhuvia ääniä, joita voidaan pitää osoituksena tutkivan opettajan ammatillisten diskurssien moninaisuudesta. Läsnä on pedagoginen auktoriteetti, joka sadutustilanteissa ohjaa ja kannustaa sadutettavaa lasta mutta päiväkirjamerkinnöissä myös arvottaa ja asemoi häntä kielenoppijana. Muun muassa modaalisten verbien ja adverbien (*saattaa* (18), *ehkä* (25)) käyttäminen, kokemuksellisuuden kirjaaminen näkyviin (15–16) ja kuuntelijaposition suhteuttaminen (33) osoittavat, että kirjoittaja tiedostaa kuvatun tilanteen kontekstisidonnaisuuden, tulkinnanvaraisuuden ja vuorovaikutusrooleihin – ehkä myös tutkivaan opettajuuteen – liittyvän kehityksellisyys.

(33) ääntämisessä epäselvyyttä (s erit.), mutta asiayhteydessä puhe on yleensä ymmärrettävää (**vaatii ensi kertaa kuuntelevalta** useamman toistokuuntelun ja hyvää keskittymistä) (PK 19)

Päiväkirjamerkintöjen ilmaisu on tiivistä ja pääosin toteavaa. Havaintoja kielestä tehdään paljon ja niistä kerrotaan tieteelliselle tekstille ominaiseen tapaan täsmällisin käsittein, vaikkakaan käsitteitä ei aina käytetä täsmällisesti (*pienstä minimipalautetta (nii, joo), S2-piirteitä (aspiraatio, artikulaatiobaasis, intonaatio); rektiöt kuten ”meen eri maihin”, ”aion tulla rehtoriksi”*). Sekä kerronnan sisällöistä että itse kertomisprosessista tehdään koonteja (34–35) mutta sadutuksen vuorovaikutukselliseen funktioon niitä suhteutetaan vain yksittäistapauksissa (36). Siten teksteihin rakentuu pedagogin rinnalle kielentutkijan kaksiuotteinen ääni. Ääni on eksplisiittisesti tutkijan yksinpuhelua, eikä sisällä viittauksia esimerkiksi tieteen kentälle tai tutkimukseen osallistuneissa kouluissa käytyihin keskusteluihin.⁹ Sisäisenä puheena tutkijan ääni on kohdennettu tutkijalle itselleen ja mahdollistaa sadutusaineiston analyysin tukemisen.

(34) tarina etenee kronologisessa järjestyksessä (PK12)

(35) prosessoi tarinaa mielessään pieninä paloina ennen kuin sanoo ääneen. (PK13)

(36) **Koska** pronomien ja subjektina/objektina olevien substantiivien **käyttö on välillä epätarkkaa** tai hyvin väljää ja tarina **ei aina etene loogisesti** esim. kronologisessa järjestyksessä (*tai aukkoja/muutoksia* tarinassa kesken kaiken), **tulee välillä myös väärinymmärryksiä**, joiden korjaaminen *voi V:sta tuntua turhauttavalta*. Kaikki *em. piirteet voivat sinänsä kyllä olla puhekielelle ominaisia, kasautuessaan vain voivat aiheuttaa* kommunikaatioon pulmia (PK14)

⁹ Tutkimuksen muissa kenttäkeruuseen liittyvissä päiväkirjoissa myös nämä ovat esillä.

Usempaan kuin yhteen näkökulmaan perustuva argumentointi ja varausten esittäminen viittaavat siihen, että pohdiskelu on kontrolloitua. Noviisin ajattelu suodattuu oman tieteenalan ja opetuksen kentällä vallinneiden ideologioiden läpi.

Päiväkirjamerkintöjen kuvaustapaa voidaan kutsua valistuneeksi normatiivisuudeksi, sillä lapsen kielellistä osaamista verrataan abstraktiin ideaaliin, vaikka samalla pyritään tuomaan esille arvostus hallussa jo olevia kielellisiä resursseja kohtaan – voimassa olleiden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden hengen mukaisesti (POPS 2004). Tehtyihin koonteihin esitetään varauksia ja niitä havainnollistetaan runsaasti esimerkeillä ikään kuin mahdollistamaan esitettyjen havaintojen kriittinen arviointi. Päiväkirjan oletuslukijaksi piirrettykin tutkivan opettajan itsensä lisäksi tutkijayhteisö, jonka asiantuntijajäsenyyttä päiväkirjan kirjoittaja tohtori-koulutettavana tavoittelee. Tutkijaa päiväkirjamerkinnät voisivat auttaa tutkimusta varten tehtyjen rajausten ja suoritettavan analyysin raportoinnissa ja tarvittaessa myös puolustamisessa. Tämä voi osaltaan selittää merkintöjen toteavaa, polaarista esittämistapaa.

Tulosten koonti ja kenttäpäiväkirjan sosiokulttuuriset sidokset

Artikkelissa on tarkasteltu tutkivan opettajan kenttäpäiväkirjamerkinnöistä heijastuvia kielijäsenyyttä päiväkirjan taustalla olevaan puhutun kielen aineistoon. Merkinnöissä painottuvat sadutukseen osallistuneen lapsen puheen sujuvuus ja kielen muotopiirteiden hallinta sekä orientaatio kertomistehtävään. Myös sadutuksen vuorovaikutuksellisuus, sisällöt, konteksti ja aikuisen rooli nostetaan huomion kohteeksi, mutta vain muutamia kertoja koko 19 sadutuksen aineistossa. Sadutusvuorovaikutuksen kuvailu kenttäpäiväkirjassa vaikuttaa totuu-

denmukaiselta pitäytyessään pitkälti litte-raattienkin kautta todennettavissa sisällöissä. Kuvailussa kuitenkin korostuu kieli yksilön omana: autenttista kieltä on ennen kaikkea ilman tukea tuotettu monologinen puhe, joka on analysoitavissa yksilöllisten, kielen rakenteellisia osioita peilaavien osataitojen näkökulmasta ilman keskustelukumppanin mukanaan tuomaa ”häiriövaikutusta”. Myös sadutustilanteen emotionaalista tasoa kommentoidaan ainoastaan lapsen osoittamien tunteiden kautta. Lähestymistapa kieleen on siis pitkälti atomistinen ja monologinen.

Vaikka päiväkirja on tekstilajina näennäisen yksiaäninen, tutkimuksen päiväkirja-aineiston diskursiivisuuden tarkastelu osoittaa, että sen kirjoittaja kierrättää teksteissään aineksia useista itselleen likeisiksi ja ymmärrettäviksi tulleista lähteistä, kuten opetussuunnitelman perusteista ja tutkimuskirjallisuudesta mutta mitä ilmeisimmin myös opettajankoulutuksesta ja opetuskokemuksestaan. Hän asemoi päiväkirjoissa kuvattuja asioita, erityisesti lasten kielitaitoa, monesta eri näkökulmasta ja rakentaa implisiittisesti myös itselleen ainakin kolme osin lomittaista asiantuntijaroolia: Pedagoginen auktoriteetti ohjaa ja kannustaa mutta myös arvottaa lasta. Lingvistisesti orientoitunut kielentutkija havainnoi ja kuvaa yksityiskohtaisesti lapsen tuottamaa kieltä, paikoin myös vuorovaikutustilannetta. Tutkijayhteisön asiantuntijajäsenyyttä tavoitteleva noviisi puolestaan tuo esille tehtyjen havaintojen monitulkintaisuuden ja kontekstisidonnaisuuden. Moniäänisyys itsessään ei ole ristiinriidassa nykyisten kielijäsenyyttä tavoittelevien kanssa, mutta osin tekstit heijastelevat myös vanhentunutta ideologiaa.

Päiväkirjamerkinnöissä vertailukohdaksi suomi toisena kielenä -oppijan kielitaidon kuvailulle nousee natiivi-ideaali. Nykyperspektiivistä tarkasteltuna natiivin käsite on toisen kielen oppimisen kontekstissa negatiivisesti latautunut, ja myös oletus äidinkielistä kie-

lenpuhujista yhtenäisenä kielenkäyttäjäjoukkona on vanhentunut (ks. esim. Chipere, 2009; Larsen-Freeman, 2007). Sadutukseen osallistuneiden lasten kielenoppimisen tavoitteiden kannalta se kuitenkin vastasi vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisältöjä, joissa S2-oppijan lopulliseksi kielitaitotavoitteeksi asetetaan “äidinkielisten veroisen suomen kielen taidon” saavuttaminen (POPS 2004, s. 96). Voimassa olevissa opetussuunnitelman perusteissa viittauksesta äidinkielen kielenpuhujan kielitaitoon on luovuttu eikä rakenteiden tai kielitiedon hallintaa enää nosteta omaksi tavoite- tai sisältöalueekseen. Kieli on uudistetussa opetussuunnitelman perusteissa kuitenkin jopa aiempaa voimakkaammin läsnä: kielitietoisuuden kasvattaminen on nostettu kaikki oppiaineet läpileikkaavaksi yhteisölliseksi tavoitteeksi, ja kielinäkökulman korostuminen näkyy myös kielestä puhumisen lisääntymisenä.¹⁰

POPS 2004 edustaa Salon (2006) mukaan ennen kaikkea toiminnallista, funktionaalista kielikäsitystä sekä holistista ja deskriptiivistä otetta. Äidinkielen ja kirjallisuuden osalta sen tekstikäsitystä on kuitenkin kuvattu rakennelähtöiseksi ja rakennekuvauksia enemmän käsite- kuin systeemiperustaisiksi (Kauppinen, 2010), mikä vastaa tutkivan opettajan päiväkirjan heijastamaa kielinäkemystä. Itse opetussuunnitelmatekstissä kieli- tai kielenoppimiskäsityksiä ei kuvata eksplisiittisesti, mutta laajemman oppimiskäsityksen mukaan “oppiminen ymmärtään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprojektiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus” (POPS 2004,

¹⁰ Karkeana mutta havainnollisena mittarina voi pitää kieli-sanojen esiintymistiheyden voimakasta kasvua (POPS 2004:n keskimäärin 5,9:stä POPS 2014:n 9,4:ään tekstisanaan sivua kohden). Laskelma tehtiin tarkastelemalla *kiel-*, *kiele-* ja *kieli-*vartaloisten sanojen ja (-)kieli-yhdyssanojen yhteismäärää suhteessa tekstien kokonaissivumäärään.

s. 18).¹¹ Suomi toisena kielenä -oppimäärän¹² tavoitteiden, sisältöjen ja arviointikriteerien esittelyn yhteydessä kieltä ja kielitaitoa eritellään laaja-alaisesti mutta vielä myös kielen osa-alueiden kuten rakenteiden ja kielitiedon näkökulmasta ja paikoin kielitieteellistä käsitteistöä käyttäen (ks. esim. POPS 2004, s. 97) toisin kuin vuoden 2014 POPSissa.

Tulokset liittävät päiväkirjamerkinnät laajempaan kielipedagogiseen keskusteluun: Kielitaidon opetuksessa ja arvioinnissa suomi toisena kielenä -opetus mukaan lukien on tunnistettu muotokeskeisyys ja monologista puhetta tukevien työskentelymuotojen suosiminen (ks. esim. Lehtonen, 2010). Havainnot muotoon keskittymisestä vastaavat myös Aallon, Kauppinen ja Tarnasen (2014) tutkimusta, jossa ensimmäisen lukuvuoden luokanopettajaopiskelijoita pyydettiin arvioimaan äidinkielen taitojaan. Itsearviointin tulokset viittasivat varsin formalistiseen ja stabiiliin kielikäsitukseen: nuoret opettajat näkivät kielen staattisena, ja sen arvioinnissa painottuivat kielen rakenteen tuntemus ja sanatason ilmiöt. Samansuuntaisia havaintoja on tehty myös kielten opetuksesta: funktionaalisuus siirtyy opetussuunnitelmista ja opettajan ideaaleista opetukseen hitaasti (ks. esim. Nikula, 2010, myös Vaattovaara, 2016).

Toiminnallisen kielitaidon tavoittelussa muotokeskeisyys on saanut ansaitusti osakseen paljon kritiikkiä. Toisaalta kielipedagogiikan ammattilaiselle monipuolinen kielitieto on ammattitaidon osa, jota voidaan pitää etenkin edistyneemmillä kielitaitotasolla kielestä ja oppimäärästä riippumatta myös laadukkaan opetuksen edellytyksenä (ks. myös

¹¹ Myöskään POPS 2014 ei esittele kielikäsitystä tai näkemystä kielenoppimisesta eksplisiittisesti. Tosin kielen keskeinen rooli näkyy siinä hyvin monella tavalla: POPS 2014 ensinnäkin nostaa kielitietoisuuden kaikkia oppiaineita koskevaksi yhteiseksi tavoitteeksi ja kehottaa rohkaisemaan toimimista vähäisilläkin kielellisillä resursseilla (s. 21).

¹² POPS 2014: suomi toisena kielenä ja kirjallisuus

Varis, 2012). Kieliyhteisön ”uskottava jäsenyys” edellyttää myös yksilöltä kielellisiä välineitä (Aalto ym., 2009, s. 410), joita voidaan tarkastella esimerkiksi kielen tarkkuutta, sujuvuutta tai kompleksisuutta havainnoimalla. Siksi tutkivan opettajan keskittymistä havainnoissaan kielen muotoihin tai osa-alueisiin ei voi pitää pelkästään ristiriitaisina myöskään funktionaalisen kielitaitokäsityksen kanssa.

Kielipedagogiikan kannalta kriittisen pisteen muodostaa sen sijaan tapa, jolla muutokeskeinen ja käytännön kielitaidon näkökulma kytketään opetuksessa ja arvioinnissa toisiinsa – jos ylipäättään kytketään: Käsitelläänkö esimerkiksi kielen rakenteita tilanteisesti merkitysten rakentajina vai kielenkäytöstä irrallisina, ulkoa opeteltavina elementteinä? Entä soveltaako opettaja kielitietoaan oppimisen tukemisessa vai kenties, ja ehkä jopa yksinomaan, sen arvottamisessa? Kuten Luukka (1995, s. 30) toteaa, kyse ei ”ole kahden eri lähestymistavan paremmuudesta tai huonommuudesta”, vaan erilaisista lähtökohdista, jotka onnistunut pedagogiikka saa täydentämään toisiaan. Vaattovaaran (2016) tutkimuksen perusteella kuitenkin näyttää siltä, että vielä korkeakoulutasollakin myös opettajien näkemys kielestä opittavana koodina korostuu dialogisuuden kustannuksella, eivätkä edes vuorovaikutuksellisuutta tärkeinä pitävien opettajien käytännön toimet välttämättä vastaa omaa ideaalia.

Sekä kognitiivisia, sosiaalisia että kulttuurisia näkökulmia painottaville sosiokonstruktivismia ja sosiokulttuurista ajattelua edustaville pedagogisille suuntauksille yhteistä on vuorovaikutuksen, tuetun oppimisen ja oppimisen kontekstisidonnaisuuden korostaminen (ks. esim. van Lier, 2004). Vuorovaikutuksen tilanteinen luonne sosiaalisine ja dynaamisine piirteineen nousee myös tutkivan opettajan päiväkirjamerkinnoissä välillä esille, mitä osoittavat esimerkiksi kuvaus oppilaan kohtaamisesta tilanteen mukaisesti ja

oletus vuorovaikutustilanteiden variaatiosta (ks. esimerkki 30). Aineistonkeruun aikaan vuorovaikutuksellinen näkemys kielestä teki Suomessa vahvasti tuloaan toisen ja vieraan kielen pedagogiikkaan muun muassa opetussuunnitelman perusteiden kautta. Tutkivan opettajan päiväkirjamerkinnoissä kieli näyttäytyy kuitenkin ennen kaikkea yksilön itsenäisesti tuottamana ja purkamana koodina, mitä selittänee osaltaan sadutusvuorovaikutukselle tyypillinen epäsymmetrisyys. Saduttaja lähtökohtaisesti vetäytyy sadustilanteessa ja antaa tilaa lapselle. Lisäksi tulokseen voi vaikuttaa se, että sadustekstit kerättiin tutkimushankkeessa, jossa niitä oli mahdollista tarkastella myös osana yksilön kielellisten resurssien arviointia. Molemmat tekijät voivat vahvistaa yksilökeskeisyyden korostumista tarkastellussa aineistossa, ja ne tulee ottaa huomioon tutkimuksen tuloksia arvioitaessa. Vain uuden tutkimuksen avulla on kuitenkin mahdollista todentaa, millaisiksi tulokset olisivat muotoutuneet toisentyyppisessä vuorovaikutuskontekstissa.

Aiemman tutkimuksen perusteella tiedetään, että teoreettinen osaaminen ja käytännön toiminta eivät pedagogiikassa myöskään aina kohtaa, ja opettajien – kuten myös tutkivan opettajan – toiminta voi olla vallan muuta kuin omaksuttu ideaali käsitys hyvästä toiminnasta (Hakulinen, 1997; Von Wright, 1997; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998; suomalaisesta kielikeskusopetuksesta Vaattovaara, 2016; S2-opetuksesta ks. esim. Bogdanoff, 2016). Nuorten opettajien toimintaa ohjaavat sekä eksplisiittisesti että implisiittisesti muun muassa omat koulukokemukset ja opiskeluaikaiset opetusmallit (Castro, Secru & Mendéz Garcia, 2004; Kaikkonen, 2004; Ruohotie-Lyhty & Kaikkonen, 2009). Koulutuksen ohuen tarttumapinnan syynä voi olla myös liian suuri kiulu opettajankoulutuksen sisältöjen ja opiskelijan kokemusmaailman välillä (Kessels & Korthagen, 2008) tai

opettajankoulutuksen kivettyneet traditiot (Zeichner ja Tabachnick, 1981).

Nuori kielenopettaja voi luopua pedagogisista ideoistaan esimerkiksi oman toimintansa ohjaamiseen liittyvien vaikeuksien vuoksi mutta myös sopeutuakseen uuteen työyhteisöön (Ruohotie-Lyhty, 2011, ks. myös Schempp, Sparkers & Templin, 1998). Samanlaisten ideologisten valintojen äärellä kamppailee myös akateemisen yhteisön jäsenyyttä tavoitteleva nuori tutkija (ks. esim. Aula, 2010). Tiedostuminen omien ideaalien ja toiminnan välisistä ristiriidoista voi olla tuskallista (Castro ym., 2004). Ristiriitojen tekeminen näkyväksi ja niiden syntyyn vaikuttavien tekijöiden pohdinta on kuitenkin tärkeää, sillä se mahdollistaa itsetarkailun ja yhdessä aktiivisen toimijuuden kanssa oman pedagogisen polun ja tutkijaidentiteetin löytämisen sekä oman ammatillisen toiminnan kehittämisen (ks. myös Alanen ym., 2013). Vaikka kehittävä ja reflektioiva ote on opettajan työssä olennaista, tutkiva opettajuus ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys eivätkä sen merkitys tai mahdolliset metodit opettajille välttämättä tuttuja (ks. esim. Borg, 2010). Päiväkirjamenetelmän ohjattu käyttö voisi olla yksi mahdollinen tapa tukea ammatillista kasvua.

Suomi toisena kielenä -opetuksen kontekstissa opettajien käsitysten tutkiminen on yleistynyt vasta viime vuosina ja keskittynyt opinnäytteisiin (esim. Bogdanoff, 2016; Salmela, 2011). Jatkossa olisi tarpeellista saada lisää tietoa muun muassa siitä, miten opettajien opetus- ja arviointikäytännöt vastaavat opettajankoulutuksen ja opetussuunnitelmien välittämiä kieli- ja kielitaitokäsityksiä. Lisäksi olisi perusteltua selvittää, millaisia – kenties ristiriitaisiakin – kieli- ja kielitaitokäsityksiä nykyinen opettajankoulutus ja opetusta ohjaavat asiakirjat itsessään välittävät.¹³

¹³ Kiitän artikkelin toista arvioijaa mahdollista jatkotutkimusta koskevista tarkentavista ja täydentävistä ehdotuksista.

Tämän tutkimuksen kannalta sosiokulttuurinen näkökulma on ollut tärkeä kahdella tasolla. Se on tarjonnut välineitä ymmärtää kielen ja kielitaidon olemusta mutta myös välineitä ymmärtää näiden parissa toimivaa tutkivaa opettajaa, joka ei voi irrottautua omasta historiastaan ja toimintaympäristöstään. Päiväkirjamerkinnät heijastavat tutkimuksen fokusta ja ammatillisen kasvun tilaa, johon näyttää liittyvän tarve tarkastella kieltä rakenteellisesti mutta silti sanoutua irti perinteisestä virheanalyttisestä kielentarkastelusta. Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan kielitaito muokkautuu ja ilmenee sosiaalisesti tuettuna ennen kuin yksilöllinen ja persoonallinen kehitys alkaa (Vygotsky, 1982, ks. Kauppinen, 2010). Samalla tavoin myös tutkivan opettajan toiminta voidaan nähdä tienä kohti omasta toiminnasta tiedostumista ja itsenäiseen toimintaan kasvua. Tutkimuksellinen orientaatio haastaa opettajaa, mutta samalla se on yksi tärkeä ammatillisen kehittymisen keino ja voimavara.

10 vuoden tutkimuksellinen aikaperspektiivi aineiston keruusta sen analyysiin on tehnyt minulle tutkijana ja tutkivana opettajana mahdolliseksi havainnoida oman kielinäkemykseni kehittymistä reaaliajassa. Pitkästä aikajänteestä huolimatta tutkimusasetelmaan kietoutuu tutkijan kaksoisroolin kautta väistämättä subjektiivisia piirteitä. Siksi olenkin halunnut tehdä roolini ja positioni sekä aineiston ja metodiikan esittelyn lukijalle mahdollisimman läpinäkyväksi.

Koska kyseessä on tapaustutkimus, tuloksista ei voida tehdä yleistäviä tulkintoja. Tutkijan toinen ammatillinen rooli kielen opettajana sekä kielen itsensä kaksoisrooli tutkimus- ja opetuskohteena tekevät aineiston tarkastelusta kuitenkin kiinnostavan myös yksittäistapausta laajemmassa kontekstissa: Tutkivan opettajan kenttäpäivämerkinnät voidaan nähdä heijastumina yksittäisen aineistonkerääjän kieli(taito)käsityksistä mutta yhtä lailla repre-

sentaatioina pedagogisen ja yhteiskunnallisen vaikuttajan – opettajan ja tutkijan – kielitietoisuudesta sekä kieleen, kielenoppijoihin ja kielentutkimukseenkin liittyvistä asenteista. Näistä käsityksistä ja asenteista tiedostuminen voi parhaimmillaan avata kiteytyneitä ajattelu- ja käyttäytymismalleja ja siten vahvistaa esimerkiksi arvioinnin kohteena olevan yksilön oikeutta tulla arvostetuksi kehittyvien kielellisten resurssiensa kautta. Siksi niiden tutkiminen on tasa-arvonäkökulmastakin merkityksellistä ja erittäin ajankohtaista myös kielitietoisuuden merkitystä korostavan uudistuneen POPSin myötä.

LÄHTEET

- Aalto, E., Kauppinen, M. & Tarnanen, M. (2014). Kielellinen tietoisuus kieliopin opetuksen kulmakivenä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, toukokuu 2014.
- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohdiana. *Virittäjä*, 3, 402–423.
- Alanen, R. (2000). Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen. Sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.), *Kielikoulussa – kieli koulussa* (s. 95–120). AFinLAn vuosikirja 58. Jyväskylä: AFinLA.
- Alanen, R., Kajander, K. & Nyman, T. (2013). Luin oppikirjoja ja kirjaimellisesti pänntäsin asioita – vieraiden kielten opettajaopiskelijat kielen oppimista ja opettamista pohtimassa. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 5, 24–40.
- Aro, M. (2006). Anteksi, kuka puhuu? Lasten kielikäsitteiden moniäänisyydestä. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.), *Kielen päällä: Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön* (s. 53–76). Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Aro, M. (2009). *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 116.
- Aula, H.-M. (2010). Hyveiden jäljillä tutkijaidentiteettiä etsimässä. Teoksessa K. Räsänen (toim.), *Joko tunnet tämän tutkijan? Esseitä akateemisesta työstä* (s. 38–50). Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Bachman, L. (1982). The trait structure of cloze test scores. *TESOL Quarterly*, 16, 61–70.
- Bahtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bogdanoff, M. (2016). *Turvapaikanhakijoiden opettajien ammatilliset identiteetit ja kielikäsitteet*. Kasvatustieteen ja suomen kielen gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos ja kielten laitos.
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43, 391–429.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Castro, P., Secru, L. & Mendéz Garcia, M. (2004). Integrating language-and-culture teaching: An investigation of Spanish teachers' perceptions of the objectives of foreign language education. *Intercultural Education*, 15, 91–104.
- CEFR 2001. *Common European framework of reference for languages*. Council of Europe.
- Chipere, N. (2009). Individual differences in processing complex grammatical structures. Teoksessa G. Sampson, D. Gill & P. Trudgill (toim.), *Language complexity as an evolving variable* (s. 178–191). Oxford: Oxford University Press.
- Davies, A. (2014). Fifty years of language assessment. Teoksessa J. Kunnan (toim.), *The companion to language assessment* (s. 1–14). New York: John Wiley & Sons.
- Debreli, E. (2011). Use of diaries to investigate and track pre-service teachers' beliefs about teaching and learning English as a foreign language throughout a pre-service training program. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 60–65.
- Dufva, H. (2014). Vieraasta kielestä omiksi sanoiksi: Mitä Vološinov sanoi kielen oppimisesta ja opettamisesta? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, maaliskuu 2014.
- Dufva, H. M. Aro, M., Suni, M. & Salo, O.-P. (2011). Onko kieltä olemassa? Teorettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 3, 22–34.
- Erkmen, B. (2012). Ways to uncover teachers' beliefs. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 141–146.

- EVK (2003). *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Suom. I. Huttunen & H. Jaakkola. Helsinki: SanomaPro.
- Fairclough, N. (1997). *Miten media puhuu* (suom. V. Blom & K. Hazard). Tampere: Vastapaino.
- Ferreira Barcelos, A. M. & Kalaja, P. (2011). Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39, 281–289.
- Frodesen, J. & Holten, C. (2003). Grammar and the ESL writing class. Teoksessa B. Kroll (toim.), *Exploring the dynamics of second language writing* (s. 141–161). Cambridge: Cambridge University Press.
- George, H. (1972). *Common errors in language learning: Insights from English*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Grönfors, M. (2011 [1982]). *Kvalitatiiviset kenttätutkimukset*. Vuonna 2011 päivitetyn verkkokoodition ovat toimittaneet M. Grönfors ja H. Vilkkä. http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf
- Hakulinen, A. (1997). Kielioppi apuna kielestä puhuttaessa. Esimerkkinä äidinkielenopetus. Teoksessa M. Ahtee & T. Markkanen (toim.), *Tiedeopetus kouluissa. Mitä tiede ja tieteellisyys merkitsevät* (s. 43–49). Helsingin yliopisto.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ISK = *Iso suomen kielioppi* 2004. A. Hakulinen, M. Vilkkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinenon & I. Alho (toim.), Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 950. Helsinki: SKS.
- Jarvis, J. (1991). Using diaries for teacher reflection on in-service courses. *ELT Journal*, 46, 133–143.
- Kaikkonen, P. (2004). *Kielenopetus kielikasvatuksena – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspotentiaali*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kalaja, P. & Ferreira Barcelos, A. M. (toim.) (2003). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kalliokoski, J. (2011). Plurilingual competence, styles and variation. *ESUKA – JEFUL*, 2, 87–110.
- Karlsson, L. (2003). *Sadutus. Avain osallistavan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, L. (2010). Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.), *Missä lapsuutta tehdään? Lapsuuden tilat – lapsuuden paikat* (s. 121–142). Helsinki: Lapsuudentutkimuksen seura ja Nuorisotutkimusverkosto.
- Kauppinen, M. (2007). Käsitteitä kielestä äidinkielen opetussuunnitelmissa. Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.), *Kieli oppimisessa – language in learning* (s. 13–32). Jyväskylä: AFinLa.
- Kauppinen, M. (2010). *Lukemisen linjaukset – lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 141.
- Kessels, J. & Korthagen F. A. J. (2008). The relation between theory and practice. Teoksessa F.A.J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (toim.), *Linking Practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (s. 20–31). Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kokkonen, M., Laakso, S. & Priiki, A. (2008). *Arvaanko vai arvioinko? Opas aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen arviointiin*. Helsinki: OPH.
- Kuukka, K. & Metsämuuronen, J. (2016). *Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015*. Helsinki: KARVI.
- Lappalainen, S. (2007). Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätutkimuksesta lasten kanssa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohdista koulutuksen tutkimukseen* (s. 64–88). Tampere: Vastapaino.
- Larsen-Freeman, D. (2007). Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 91 (supplement), 773–787.
- Lehtonen, T. (2010). Puhutaan vaan. Tasolta toiselle. *Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa* (s. 134–145). Helsinki: Opetushallitus.
- Luukka, M.-R. (1995). *Pubuttua ja kirjoitettua tiedettä: Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen interpersonaalisiin piirteisiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tärnänen, M. & Keränen, A. (2008). *Maa-ilmamaailma muuttuu – mitä tekee koulu?* Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja

- vapaa-ajalla. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second language learning theories* (2. painos). London: Hodden Arnold.
- Nikula, T. (2010). Kielikäsitteiden ja kielienopetuksen kytköksistä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, maaliskuu 2010.
- Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher: Insights from diary studies. *TESOL Quarterly*, 30, 131–153.
- Paavola, L. (2006). *Maternal sensitive responsiveness, characteristics and relations to child early communicative and linguistic development*. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis B 73.
- POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Riley, P. (1994). Aspects of learner discourse. Why listening to learners is so important. Teoksessa E. Esch (toim.), *Self-access and the adult language learner* (s. 7–18). London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Rokka, P. (2011). *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman tekstinä*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1615.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2011). *Opettajuuden alkutaival: Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 410.
- Ruohotie-Lyhty, M. & Kaikkonen, P. (2009). The difficulty of change – The impact of personal school experience and teacher education on the work of beginning language teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53, 295–309.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 15.03.2017.)
- Salmela, R. (2011). *Funktionaalisuus ja formaalisuus suomi toisena kielenä -opetuksessa. Opettajien ja opiskelijoiden haastattelukyselyn ja opiskelijoiden testitehtävän analyysi*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Salo, O.-P. (2006). Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuuko oppikirja? Huomioita 7. luokan vieraiden kielten oppikirjojen kielikäsitteistä. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.), *Kielenoppija tänään – language learners of today* (s. 237–254). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 64. Jyväskylä: AFinLA.
- Schempp, P., Sparkes, A. & Templin, T. (1998). Identity and induction: Establishing the self in the first years of teaching. Teoksessa R. Lipka (toim.), *Role of the self in teacher development* (s. 142–164). New York: State University of New York Press.
- Tarnanen, M. & Pöyhönen, S. (2012). Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuuden. *Puhe ja kieli*, 31, 139–152.
- Tuomi J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vaattovaara, J. (2016). Kieltenopettajien kielenäkemykset ja opetukselliset lähestymistavat kansainvälistymishaasteiden edessä. *Yliopistopedagogiikka*, 23 (1), 3–13.
- 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.
- Varis, M. (2012). *Kielikäsitteiden yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa*. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 127.
- von Wright, M. (1997). Student teachers' beliefs and a changing teacher role. *European Journal of Teacher Education*, 20, 257–266.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Ajattelu ja kieli* (suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes). Espoo: Weilin + Göös.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130–178.
- Zeichner, K. & Tabachnick, R. (1981). Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience? *Journal of Teacher Education* 32 (3), 7–11.

LIITE 1.

TUTKIVAN OPETTAJAN PÄIVÄKIRJAMERKINNÄT – KUVAILUN KOHTEENA
KIELI JA KIELITAITO

Sisältöklusterit esimerkkeineen	Sadutus- tilanteiden määrä*
Kieli monologisena	
puheen sujuvuus ja puherytmi	18
"luonteva puherytmi", "katkeamattomat puhejaksot keskimäärin pitkiä"	
rakenteiden hallinnan tarkkuus ja/tai kompleksisuus	16
"monipuolisia rakenteita käytetty lähes virheettömästi"	
"selvä S2-vaikutus etenkin taivutusrakenteiden käytössä ja sanajärjestyksessä"	
kertomisen itsenäisyys, eheys	14
"puhuu oma-aloitteisesti, vain vähän tukireplioikejä"	
"tarvitsee ohjailua dialogilla"	
ääntämisen tarkkuus, artikulaation huolellisuus	11
"ääntäminen välillä hieman puuroutuu", "hyvin selkeä ääntäminen"	
sisältöjen tarkkuus ja loogisuus	6
"kertoo tarkkoja yksityiskohtia ja etenee loogisesti"	
"asia muistuu mieleen eri tavalla kesken ilmauksen"	
puheen ymmärrettävyys	7
"muutama sana jää epäselväksi", "ei juuri vaikuta puheen ymmärrettävyyteen"	
ohjeiden ja tutkijan puheen ymmärtäminen	2
aikuisen kielenkäyttöön kohdistuvat huomiot	0
Kieli dialogisena ja tilanteisena	
lapsen tunteet, orientaatio kertomistilanteeseen	19
"kertoo reippaasti ja pohtien", "innostui"	
"viihtyy tilanteessa", "haluaa tietää, miksi pitää kertoa"	
sadutuksen vuorovaikutuksellisuus, dialogisuus	5
"ei keksinyt enempää, mutta rohkaiseva palaute"	
"antaa myös puhekuppanille pientä minimipalautetta"	
kertomistilanteen yleinen kuvailu	3
"läheisessä luokassa uskonnotunti tms. – laulu kuuluu melko selvästi läpi, saattaa hieman vaikeuttaa keskittymistä, "uudenlainen tilanne"	
tutkijan tunteet, orientaatio kertomistilanteeseen	0

*niiden sadutus-tilanteiden määrä (/19), joiden päiväkirjamerkinnöissä sisällön kuvailua esiintyy vähintään kerran

LIITE 2.

LITTEROINTIMERKIT

[joo]	päällekkäispuhunta
@joo@	hymyillen tai naurahtaen lausuttu jakso
joo-	kesken jäänyt ilmaus
(joo)	epäselvä ilmaus
>joo<	ympäristöään nopeammin lausuttu jakso
#joo#	narisevalla äänellä lausuttu jakso
JOO	painokkaasti lausuttu jakso
(.)	mikrotauko
(..), (...)	mikrotaukoa pidempi alle puolen sekunnin ja alle sekunnin tauko
(5,0)	pitkä tauko (aika sekunteina)
.	laskeva intonaatio
,	tasainen intonaatio
?	nouseva intonaatio

TEACHER-RESEARCHER'S BELIEFS ABOUT LANGUAGE AND LANGUAGE SKILLS

Mari Honko, University of Jyväskylä

This article focuses on a young teacher-researcher's beliefs about language and language skills. The research is motivated by findings of former studies according to which teachers' beliefs are often relatively permanent and have a strong effect on their teaching and evaluation practices. The data consists of a teacher-researcher's diary notes from storytelling events (n=19) in which storycrafting has been used with young primary school pupils. The study was carried out by a theory-driven content analysis in order to reveal and to be able to assess teacher-researcher's beliefs that are only implicitly present in the data: diary markings were analyzed by comparing them to widely used dichotomies which represent language beliefs (structural – communicative, formalistic – functional, atomistic – holistic, normative – descriptive, monological – dialogical). The results show that formalistic, atomistic and structure-centered orientation toward language and language skills dominate the diary notes of the young teacher-researcher. According to content analysis, language is mostly seen as a monological concept produced and received as a linguistic code. The more independently a child is able to use the language when creating a story, the more authentic that language is considered to be. Nativelikeness seems to be regarded as the goal of learning a language. However, diary markings are multi-voiced in a sense that they also represent a communicative, functional and dynamic view of language and an appreciative attitude to language learners' growing linguistic repertoire.

Keywords: language beliefs, language skills, language view, monologism, teacher-researcher