Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto
Jyväskylä University Digital Archive

UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is an electronic reprint of the original article.
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.

Author(s): Aalto, Eija

Title: Kohti kielitietoisempaa opettajankoulutusta

Year: 2013

Version:

Please cite the original version:

Aalto, E. (10.12.2013). Kohti kielitietoisempaa opettajankoulutusta. Kieli, koulutus ja yhteiskunta : Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti (Joulukuu). Retrieved from http://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.

Kohti kielitietoisempaa opettajankoulutusta

Eija Aalto

Kielitietoinen koulu ja opetus ovat käsitteinä nopeasti vakiintuneet suomalaiseen pedagogiseen keskusteluun mm. meneillään olevan perusopetuksen opetussuunnitelmatyön ansiosta. Vastaavaa kehittämistyötä tehdään parhaillaan monissa maissa, mutta kielitietoisten opettajien kouluttaminen tuntuu olevan kaikkialla vielä alkutekijöissään. Tässä artikkelissa pohdin kielitietoisten opettajien kouluttamisen haasteita ja esittelen joitakin käytänteitä ja kokeiluja Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta.

Koulun oppiaineita ja etenkin niiden oppikirjoja on kauan kritisoitu vaikeakielisyydestä (ks. esim. Karvonen 1995, Sinko 1994). Oppiaineiden kieli koetaan yleisesti haastavaksi ei vain suomenoppijoille vaan myös syntyperäisille suomenpuhujille. Yleisesti ajatellaan, että aineenopettajia ei kieli kiinnosta eikä oppiaineissa tarvittaviin tekstitaitoihin opetuksessa paljon kiinnitetä huomiota. Opettajayksilöiden väliset painotuserot lienevät kuitenkin suuria, ja opetussuunnitelmia katsoessa useimpien aineiden osaamistavoitteet ovat lopulta varsin kielellisiä. Niissä korostuvat mm. kuvaamisen ja selostamisen taidot sekä kyky hankkia tietoa, käyttää erilaisia lähteitä ja vertailla niitä sekä keskustella ja kirjoittaa ilmiöistä tarkoituksenmukaisia käsitteitä käyttäen (OPH 2004: 173, 182, 224).

Myös eri oppiaineiden pedagogisessa tutkimuksessa on kautta aikain eritelty paljon kielellisiäkin kysymyksiä aina luokkahuonevuorovaikutuksesta, käsitteiden oppimisesta ja ohjeiden antamisesta siihen, miten eri representaatioita eli esittämismuotoja (esim. kielelliset selitykset, graafit, kuvat, matemaattiset lausekkeet) tulkitaan ja selitetään. Kieleen on siis kyllä kiinnitetty huomiota vaikkakin eri tulokulmasta kuin kielitieteilijöiden tekemissä tutkimuksissa. Kielen roolia aineen sisältöjen opetuksessa ja oppimisessa ei kuitenkaan ole riittävästi pohdittu koulussa eikä opettajankoulutuksessa, vaikka on ilmeistä, että monien oppimisvaikeuksien ja koulussa pärjäämisen ongelmien taustalla ovat syntyperäisilläkin suomenpuhujilla juuri kielelliset vaikeudet. Kokemukseni mukaan opettajaopiskelija hyväksyy suhteellisen helposti ajatuksen, että hänenkin oppiaineessaan tietoa ja merkityksiä rakennetaan kielellä ja että kieli on sekä oppimisen väline että sen kohde. Isompi haaste on viedä hyvä asenne osaksi pedagogisia käytänteitä ja oppia hahmottamaan kieli erottamattomana osana opittavaa sisältöä.

Suomessa kielitietoisuuden kehittämistarve kytkeytyy vahvasti koulun monikielistymiseen ja -kulttuuristumiseen, sillä oppijaryhmien lisääntynyt heterogeenisyys on tuonut aineenopettajille lisähaasteita: Heidän olisi kyettävä arvioimaan oppilaiden suomen kielen taitoa ja kehitettävä keinoja sopeuttaa opetustaan vastaamaan oppilaiden kielellisiä ja oppimisvalmiuksia. Toisaalta heidän olisi myös kyettävä erittelemään oman oppiaineensa kieltä, jotta he pystyisivät opettamaan oman tiedonalansa kieltä ja kehittämään kielen ja oppiaineen sisällöt yhdistävää pedagogiikkaa. Monikielinen ja -kulttuurinen koulu tuottaakin palveluksen

kaikille oppilaille, sillä monikieliset oppilaat haastavat opettajat kiinnittämään enemmän huomiota oppiaineiden kieleen, jäsentämään sisältöjä uudella tavalla, opettamaan opiskelun tapoja sekä kehittämään pedagogisia käytänteitä, mikä hyödyttää lopulta kaikkia oppilaita.

Mitä on aineenopettajan kielitietoisuus ja kieliasiantuntijuus?

Kemianopettajaopiskelija eritteli pitämänsä oppitunnin kielellisiä haasteita toteamalla opintotehtävässään: *”Opetettavana asiana minulla on molekyylien väliset kovalenttiset sidokset, tai siis diipadaapan väliset lallallaat.”* Hän oli oivaltanut, miten vaikea oppikirjatekstiä on ymmärtää, jos avainsanat eivät aukea lukijalle. Hän mielsi uudet käsitteet keskeisimmäksi oppimisen haasteeksi. Oppiaineen käsitteet koetaankin yleisesti oppiaineiden kompastuskiviksi – nehän ovat uutta kieliainesta kaikille oppilaille. Käsitteet eivät tietenkään ole pelkästään sanoja vaan niiden haasteellisuus piilee siinä, että ne kattavat kokonaisen ajatusrakennelman. Käsitteet ovat kuitenkin eri tiedonalojen kielessä kenties helpoin selätettävä. Astetta vaativampaa on perehdyttää aineenopettaja tiedonalansa tiiviiseen, persoonattomaan ja abstraktiin kieleen ja siihen, miten esimerkiksi pitkiä määriteketjuja ja kielellisesti monimutkaisia rakenteita avataan: *Molekyylissä atomien välillä on atomit toisiinsa liittäviä yhteisiä elektronipareja. Ranskassa ja muissakin Saksan valloittamissa maissa asukkaiden suhtautuminen saksalaisiin vaihteli. Kädet tarvitsevat erityistä huolenpitoa, koska ne joutuvat alttiiksi lämpötilan ja sään vaihteluille sekä veden ja kemiallisten aineiden vaikutuksille.* (Oppiaineiden kielellisistä piirteistä ks. esim. Karvonen 1995; Schleppegrell 2001.) Kielitietoisen opettajan olisi hahmotettava, millaisia tekstikäytänteitä oppiaineessa on ja millaisia tekstitaitoja olisi syytä opettaa. Oppiaineiden tekstikäytänteethän ovat pitkälti institutionaalistuneet eli muuttuneet yhteisössä kyseenalaistamattomiksi tietorakenteiksi. Siksi tarvitaan usein ulkopuolista tahoa avaamaan silmiä. Koska vaikeaa kielellistä ainesta on paljon, opettajan on kyettävä määrittämään ydinaines ja keskityttävä siihen, millaisilla lukemisen tavoilla oppilas löytää ja ymmärtää tärkeimmät asiat ja millaista kieltä hän tarvitsee niiden selostamiseen suullisesti ja kirjallisesti.

Kansainvälisissä tutkimuksissa aineenopettajan kieliasiantuntijuutta on pyritty jäsentämään erilaisista lähtökohdista ja erilaisin käsittein. Tyypillisesti niissä on ollut lähtökohtana oppijaryhmän kielellinen heterogeenisuus ja tavoite taata kaikille oppilaille yhtäläiset menestymisen mahdollisuudet. Koulun eri tiedonalojen kieli on monissa kuvauksissa jaettu oppiainekohtaiseen kieleen ja kaikille oppiaineille yhteiseen abstraktiin kieleen (esim. Bailey & Butler 2003). Tutkimuksia pedagogista kielitietoisuutta kehittävistä opettajankoulutuksen hankkeista on vasta vähän, mutta olemassa olevissa tutkimuksissa opettajan pedagogista kielitietoa on lähestytty esimerkiksi erittelemällä oppikirjatekstien ja tehtävien kielellisiä piirteitä. On myös tutkittu kieltä osallistumisen resurssina koulukäytänteissä ja erilaisia oppilaan tukemisen muotoja sekä vuorovaikutusta oppimisen työkaluna. (Ks. esim. Bunch 2013.)

Suomenkielisestä oppiainekielestä on vain niukasti tutkimusta, ja oppiaineiden välisiä eroja tavataan kuvata varsin yleisluontoisesti. Lisätutkimus olisi tarpeen, mutta se ei yksin riitä. Tutkimustieto on syytä popularisoida ja pedagogisoida niin, että se avautuu suhteellisen vaivattomasti muun kuin kielialan ihmiselle ja että hän voi kokea sen merkityksellisenä ja omaan työhönsä aidosti sidostuvana asiana.

Kokemuksia opettajankoulutuksesta

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa on jo vuodesta 2006 alkaen järjestetty Kielitaito ja oppiminen -nimistä kaikille opettajaopiskelijoille pakollista opintojaksoa (vuosittain noin 400 opiskelijaa). Opintojakson tavoitteena on perehtyä 1) omalle oppiaineelle tyypilliseen kieleen ja 2) toisen kielen oppijan suomen kielen taitoon ja oppimisen tukemiseen monikielisessä ja -kulttuurisessa ryhmässä, jossa suomi ei ole kaikkien äidinkieli. Opintojakso toteutetaan aineryhmittäin ja se sisältää luentoja ja itsenäistä, omaan opetettavaan aineeseen kytkeytyvää työskentelyä verkossa (luentoihin liittyviä ennakkokyselyjä, pieniä

verkkokeskusteluja sekä pedagoginen kehittämistehtävä). Luento-opetuksen tueksi on kehitetty *SOPPI – suomeksi oppimassa* -nettisivusto (http://soppi.jyu.fi/), jossa on videoita maahanmuuttajaoppilaiden ohjaustilanteista, näytteitä oppikirjatekstien ja luokkahuonetilanteen haasteista sekä vinkkejä opetuksen tukitoimiksi.

Luennot on pyritty rakentamaan provosoiviksi, jotta ne herättelisivät tarkastelemaan omaa oppiainetta etäämpää ja kriittisesti. Yleiskuvana voisi sanoa, että vaikka näkökulma on uusi, aineenopettajaopiskelija on valmis hyväksymään roolinsa myös kielen opettajana erityisesti niille oppilaille, joille suomi ei ole äidinkieli. Oman oppiaineen kielen jäsentäminen on kuitenkin haasteellista – ylipäätään on vaikea tarkastella itselle tuttua ja helppoa oppiainetta etäisyyden päästä. Kokemus on opettanut, että opettajaopiskelija hahmottaa oman aineensa kielellisiä piirteitä parhaiten, kun normia rikotaan. Historian teksti luonnontieteiden tapaan kirjoitettuna kirvoittaa analysoimaan, mikä on pielessä ja miksei asiaa voi niin ilmaista. Myös oman aineen oppikirjatekstit kielellisestä näkökulmasta arvioituina saavat usein tylyjä tuomioita opiskelijoilta: kun keskitytään tekstin kieleen ja sen lukemisen haasteisiin, opiskelijat usein heräävät huomaamaan oppikirjoista piirteitä, joihin he eivät ole aiemmin tulleet kiinnittäneeksi huomiota.

Tällaisen opintojakson vaikuttavuus on kuitenkin kehno, jolleivät harjoittelu ja ainepedagogiset opinnot tue sitä. Harjoittelunohjaajina toimivilla aineenopettajilla on harvoin kovin kielitietoisia käytänteitä ja siksi opiskelijat eivät saa koulun arjesta eläviä malleja kielellisen tuen tavoista. Ainepedagogiikkaan kielinäkökulmaa on pyritty tuomaan siten, että olen kutsunut ainepedagogiikan lehtoreita mukaan oman ryhmänsä luennoille. Joidenkin kanssa luentoja on myös suunniteltu ja pidetty yhdessä. Silti oppiaineiden opetuksen perinteet ovat niin syvällä, että uuden ajattelun vakiinnuttaminen vaatii syventymistä ja kokeilua. Uusien koulutusmuotojen kehittelylle on siis tarvetta.

Keväällä 2013 opintojaksoon liitettiin valinnaisena mahdollisuus suorittaa soveltava ohjattu harjoittelu monikielisessä ja -kulttuurisessa ryhmässä kahta eri oppiainetta integroiden. Opiskelijaryhmät koostuivat 1–2 suomen kielen opettajaopiskelijasta ja 1–2 muun kouluaineen opettajaopiskelijasta. Yhdessä he suunnittelivat ja toteuttivat temaattisen, kieltä ja oppiainesisältöjä integroivan opetuskokonaisuuden monikieliselle ja -kulttuuriselle ryhmälle. Harjoittelut toteutettiin yläkoulussa ja aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa. Suomen kielen kanssa integroitavia aineita olivat englanti, fysiikka, matematiikka, ruotsi, tietotekniikka ja uskonto. Kokeilu jätti toki monenlaista jatkokehittelyn varaa, mutta kaikkiaan se koettiin erittäin antoisaksi ja opettavaiseksi harjoittelumuodoksi.

Opiskelijat kokivat toisen oppiaineen näkökulmaan perehtymisen arvokkaana, sillä se ohjasi näkemään omaakin oppiainetta uudella tavalla.

”Harjoittelun aikana huomasimme myös, että integraatio voi parhaimmillaan opettaa katsomaan omaa oppiainetta eri näkökulmista.”

”Opimme katsomaan oppimista toisen oppiaineen näkökulmasta (mitkä ovat oppiaineen opiskelun ongelmakohtia). Aluksi oppiaineiden integrointi tuntui vieraalta ja käsitys siitä oli melko yksipuolinen. Harjoittelun kuluessa kuitenkin huomasimme, että integraatio on lopulta yhdistelyä ja sitä, että on tietoinen toisen oppiaineen sisällöistä. Lopulta matematiikan ja suomen kielen yhdistäminen tuntui luonnolliselta ja helpolta.”

Yhdessä työskentely laajensi muutenkin omaa ajattelua, ja omaa oppiainetta ja sen käytänteitä joutui tarkastelemaan kriittisemmin. Totuttujen toimintatapojen perusteita täytyi pohtia ja perustella eri tavalla kuin omassa aineryhmässä toimiessa. Opiskelijat myös tiedostuivat oppiaineiden käytänteiden eroista ja joutuivat ulos omalta mukavuusalueeltaan, kun opetusta suunniteltiin yli oppiainerajojen:

”On kiinnittänyt huomiota ihan eri asioihin, kuin jos olisi ollut yksin pitämässä tunteja.”

”Vaikka on paljon ideoita, kriittistä ääntä on enemmän kuin yksin tehdessä – kaikkea täytyy perustella enemmän, joten valinnatkin ovat perustellumpia. On ollut monta näkökulmaa asioihin.”

”Osan meistä on ollut vaikea orientoitua, koska tämä on ollut niin erilaista kuin tavallinen opetus (esim. kirja runkona + täydentävät materiaalit). Heitimme kirjan syrjään heti alussa, kun muita ideoita tulvi niin paljon. Tässäkin näkyy aineidemme erot: äikässä edetään useammin laajojen teemojen mukaan, enkussa enemmän kronologisesti kirjan mukaan.”

Opiskelijat myös tiedostuivat omista tiedontarpeistaan: kielitietoinen opetus vaatii sellaista kielen erittelykykyä, jota ei ole kehittynyt opiskelijan aiemmissa koulu- ja yliopisto-opinnoissa.

”Matematiikan opiskelijana kaipaisin lisää tietoa kielen ilmiöistä, jotta voisin paremmin ymmärtää oman oppiaineen sisältöihin liittyviä kielellisiä ongelmakohtia.”

Käytännössä opetusta integroidessa myös kielen ja sisältöjen suhde kirkastui varmasti luento-opetusta tehokkaammin. Tähän vaikuttivat varmasti myös monikieliset ryhmät, joissa osalle opiskelijoista sisältöjen opiskelu suomen kielellä oli erittäin haasteellista ja opettaja joutui jatkuvasti miettimään, miten kielentää ja mallintaa opittavaa sisältöä.

”Opetuskokeilumme myötä haluammekin nostaa esille, kuinka erottamattomassa suhteessa oppiaineen sisältöjen sekä kielen oppiminen ja opettaminen ovat. Opettajien tietoisuus oman oppiaineensa ja opetuksensa kielestä on tärkeää. Integraation toteuttaminen etenkin monikielisessä ryhmässä vaatii opettajaa pohtimaan, millaisen kielen varaan opetettava oppiaine rakentuu. Tulevina opettajina haluamme lähteä edistämään oppiaineiden välistä integraatiota korostaen, että se ei lopultakaan vaadi ihmeitä – opettajien välisellä keskustelulla ja yhteistyöllä voidaan tukea ja edistää oppimista tarkoituksenmukaisilla tavoilla.”

”Esimerkiksi oppiaineen kielen esillä pitäminen on meille tärkeämpää nyt kuin aikaisemmin. Emme myöskään pitäisi oppiaineidemme kieltä yhtä helppona ja itsestään selvänä kuin aikaisemmin.”

Opiskelijoiden kuvauksia ja pohdintoja toteuttamistaan opetusinterventioista voi lukea tarkemmin Soppi – suomeksi oppimassa -sivustolta: http://soppi.jyu.fi/lue-lisaa/opiskelijoiden-opetuskokeiluja.

Opettajankoulutus haasteiden edessä

Kielitietoisten opettajien kouluttamisessa on monenlaisia haasteita, mutta ne ovat toki ylitettävissä. Yksi merkittävä apu on opettajankoulutuslaitosten monitieteisyys. Kun eri alojen asiantuntijat tekevät jatkuvaa yhteistyötä, on kenties helpompi välttää sokeutumasta omalle aineelle. Sokeus omalle aineelle kun on merkittävä kehittämisen este. Pakkaa on sekoitettava enemmän ja pantava eri aineiden opettajaopiskelijat neuvottelemaan keskenään, tekemään yhteistyötä ja myös kriittisesti arvioimaan toisen oppiaineen tavoitteita, sisältöjä ja työskentelytapoja. Jyväskylän yliopistossa opettajankoulutusta on jo vuosia toteutettu suurimmaksi osaksi sekaryhmissä, ikään kuin pienoisopettajanhuoneissa. Tällöin niin opiskelijoiden kuin opettajankouluttajienkin on pakko irrota oman aineensa näkökulmasta ja antautua vuoropuheluun. Jokaisessa oppiaineessa tarvitaan ulkopuolisia soraääniä kyseenalaistamaan totuttuja ajatus- ja toimintakäytänteitä.

Myös opettajankouluttajat tarvitsevat tietoa tiedonalojen erilaisista tavoista käyttää kieltä. Kielitietoisuuden opettamista ei saa ulkoistaa työyhteisön kieliasiantuntijoille vaan siitä olisi saatava kaikkien osaamisaluetta. Tehokkainta tässä on varmasti kielipedagogien ja eri aineiden pedagogien välinen yhteistyö. Yhteistyö vaatii valmiutta aitoon vuoropuheluun myös kielipedagogeilta: kollegat tuskin taipuvat kieli-ihmisten hyvää tarkoittaviin ehdotuksiin tuosta vaan. Heillä saattaa olla maanläheisempi lähestymistapa kieleen – on hyvä kuunnella heidän tulkintaansa kielestä ja jäsentää yhä uudelleen, millaista kieliosaamista aineenopettaja lopulta oikeasti tarvitsee.

Ydinkysymys kuuluu, miten kielitietoisuudesta tehdään merkityksellistä aineenopettajille. Uskoakseni

kielipedagogeilla on vielä paljon työtä kielellisen erittelyn jäsentämisessä ja kuvaamisessa sillä tavoin, että aineenopettaja kokee sisältöjen ja kielen aidosti niveltyvän saumattomasti toisiinsa. Tarvitaan tutkimusta aineenopettajien ja opettajaopiskelijoiden kielitietoisuudesta, ja ennakkoluulotonta uusien koulutusmallien kehittämistä tuon ymmärryksen varaan.

Lopulta kieltä on mahdoton erottaa laajemmin pedagogiikasta: kyky eritellä kieltä ja tukea oppimista liittyy kiinteästi siihen, miten oppiaineen ydinaines määritellään, miten oppilaiden aiemmat tiedot ja resurssit otetaan käyttöön ja opetus rakennetaan niiden varaan, millainen kognitiivinen haaste oppilaille asetetaan ja miten sen saavuttamista yksilöllisesti tuetaan (vrt. Cummins 2006). Kielitietoinen opettaja tarkasteleekin oppiaineensa sisältöjä laajemmin oppimisen merkityksellisyyden näkökulmasta, jolloin oppiaineen kielelliset käytänteetkin asettuvat osaksi laajempaa pedagogista ajattelua.

Kirjoittaja toimii lehtorina Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa, jossa hänen erityisalueenaan on suomen kielen ja kirjallisuuden pedagogiikka sekä monikielisen ja ?kulttuurisen koulun kysymykset.

Lähteitä

Bailey, A. & Butler, F. 2003. An evidentiary framework for operationalizing academic language for broad application to K-12 education: A design document. *CSE Report* 611.

Bunch, G. C. 2013. Pedagogical Language Knowledge: Preparing Mainstream Teachers for English Learners in the New Standards Era. *Review of research in education* 37: 298–341.

Cummins, J. 2006. Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. Teoksessa Garcia, O., T. Skutnabb-Kangas & M. E. Torres-Guzmán (toim.) *Imagining multilingual schools. Language in education and globalization*. Clevedon: Multilingual Matters, 51–68.

Karvonen, P. 1995. *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: SKS.

OPH 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.* Helsinki: Opetushallitus.

Esiopetuksen, perusopetuksen ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016. http://www.oph.fi/ops2016

Schleppegrell, M. J. 2001. Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and education* 12(4): 431–459.

Sinko, P. 1994. Millaista oppimista, sellaista kieltä – opetushallituksen näkökulma reaaliaineiden oppikirjojen kieleen. *Kielikello* 1. Luettavissa: http://arkisto.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=13&aid=170