



Kieliverkosto (<https://www.kieliverkosto.fi/fi>)

Miten oppikirjat tukevat oppijan kielitietoista toimintaa? – Kielitietoisuus KUPERAn arviointi- ja tutkimushankkeen oppikirja-aineistossa

Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus KUPERA on Helsingin yliopistossa vuosina 2019–2020 toimiva hanke, joka jakautuu kahteen osaan: materiaalihankkeeseen ja arviointi- ja tutkimushankkeeseen. Molempien osahankkeiden tavoitteena on tuottaa tutkimusperustaisia työkaluja, joilla kehittää ja arvioida koulun kulttuuriseen, katsomukselliseen ja kielelliseen moninaisuuteen liittyviä toimintatapoja erityisesti perusopetuksessa. Hanketta rahoittaa Opetushallitus. Tässä artikkelissa avaamme KUPERAn arviointi- ja tutkimushankkeen lähtökohtia ja kysymyksenasetteluja. Hankkeen tutkimustavoitteet ovat laajat, joten tässä artikkelissa keskitymme niistä yhteen: oppikirjojen kielitietoisuuden analyysiin ja arviointiin. Pohdimme tutkimusteemaa ja asetamme joitakin tavoitteita, joilla voidaan edistää niin oppimateriaalien kielitietoista käyttöä opetuksessa kuin kielitietoisien oppimateriaalin tuottamista.

Julkaistu: 13. toukokuuta 2020 | Kirjoittanut: Henri Satokangas ja Salla-Maaria Suuriniemi

KUPERAn arviointi- ja tutkimushanke selvittää oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuutta

Arviointi- ja tutkimushankkeessa on kaksi laajaa aineistoa: oppikirja-aineisto ja kyselyaineisto. Oppikirja-aineisto kattaa valikoiman eri oppiaineiden (äidinkieli ja kirjallisuus, matematiikka, yhteiskuntaoppi, maantieto, ympäristöoppi, elämäkatsomustieto ja uskonnot) suomenkielisiä oppikirjoja 2., 6. ja 9. vuosiluokalta. Yhteensä oppikirjoja on aineistossa 34. Aineistoon on otettu mukaan vain sellaiset oppikirjat, jotka on painettu vuoden 2014 jälkeen eli joiden tulisi olla uuden opetussuunnitelman mukaisia.

Oppikirja-aineiston analyysin lisäksi arviointi- ja tutkimushankkeessa toteutetaan perusopetuksen opettajille ja rehtoreille suunnatut kyselyt, joilla kartoitetaan heidän näkemyksiään siitä, miten oppimateriaalit edesauttavat kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuuden opetuksen toteuttamista. Kyselyjen avulla tutkitaan myös vastaajien näkemyksiä ja asenteita koulun kulttuuriseen, katsomukselliseen ja kielelliseen moninaisuuteen liittyen. Arviointi- ja tutkimushanke julkaisee tuloksista loppuraportin vuoden 2020 lopussa. Lisäksi aineistoa hyödynnetään hankkeessa työskentelevien tohtorikoulutettavien väitöstutkimuksissa. Hankkeen etenemistä voi seurata [KUPERAn verkkosivuilta \(https://www.helsinki.fi/fi/projektit/kulttuuri-katsomus-ja-kielitietoinen-perusopetus\)](https://www.helsinki.fi/fi/projektit/kulttuuri-katsomus-ja-kielitietoinen-perusopetus).

Kielitietoisuus oppimateriaaleissa

Kielitietoisuus on juuri nyt kielikasvatuksen kentällä tiheästi toistuva teema, ja sen merkitystä voidaan tarkastella erilaisten määrittelyiden kautta (ks. esim. Aalto & Tarnanen 2015, Lilja, Luukka & Latomaa 2017, Dufva 2018, Suuriniemi 2019). Määrittelyistä voidaan pedagogisesta näkökulmasta nostaa esiin erityisesti kaksi pääteemaa: tiedonalakohtaisen kielen opettaminen kaikissa oppiaineissa ja oppijan monikielisyyden arvostus ja tukeminen osana oppimista ja laajemmin kouluyhteisössä. Lähestymistavasta riippuen kielitietoisuuden merkitystä voidaan esimerkiksi tarkastella erityisesti niiden oppijoiden näkökulmasta, joiden äidinkieli koulun opetuskieli ei ole. Tällöin kielitietoisuus on toisaalta koulun opetuskielen hallintaa, toisaalta oman äidinkielen tai -kielten tukemista ja vahvistamista. Kielitietoisuus kytkeytyy myös laajempaan kulttuuritietoisuuteen ja kattaa kielellisen tuen tai monikielisen pedagogiikan lisäksi kieliasenteiden ja -ideologioiden tarkastelun. Kielitietoisuuden määrittelyissä on aina myös pyritty korostamaan sitä, että vaikka tarve kielitietoiselle opetukselle on noussut vahvasti esiin erityisesti koulujen monikielistymisen myötä, ovat kielitietoiset käytänteet merkityksellisiä kaikille oppijoille ja tukevat jokaisen oppilaan koulukielen taidon ja kieli-identiteetin vahvistumista.

Kielitietoisuuden monimerkityksisessä hetteikössä oppimateriaalin kielitietoisuutta arvioiva ja analysoiva tutkimuksemme suunnistaa suuntaviivoinaan edellä mainittu kahtiajako. Tässä artikkelissa tarkastelemme oppimateriaalien kielitietoisuutta erityisesti kahden kysymyksen kautta: 1) Miten oppikirjat opettavat ja ohjaavat oppilasta tutkimaan eri oppiaineiden kieltä ja keskeisiä käsitteitä? ja 2) Miten oppikirjat ohjaavat oppilasta tutkimaan ja hyödyntämään omaa kielitaitoaan ja monikielistä repertoariaan?

Tiedonalojen käsitteiden ja ilmaisutapojen tarkastelu avaimena osallisuuteen

Koulun kieli, joka tunnetaan myös nimillä akateeminen kieli tai tiedonalojen kieli, ei ole kenenkään äidinkieli, vaan kaikkien koululaisten on opetettava se ”vieraana kielenä”. Kyseessä on käsitteellisen ajattelun ilmaisuun kehittynyt ja erikoistunut kielimuoto, joka edelleen jakautuu eri tiedonalojen omiin kieliin. (Esim. Kuukka 2020, 20.) Kullekin tiedonalalle on muotoutunut omia tapoja ilmaista asioita tietyistä näkökulmista. Koulun oppiaineille ominaisten kielten taustalla vaikuttavat tieteenalojen tiedonmuodostuksen käytänteet – esimerkiksi tutkimusperinteet,

menetelmät ja käsitteenmäärittely –, jotka ohjaavat niiden tapoja pukea tieteenalan tuottamaa tietoa sanoiksi. Tiedonalan käsite yhdistää tieteenalat ja oppiaineet, vaikka koulun oppiaineet ja tieteenalat eivät vastaakaan toisiaan yksi yhteen, vaan oppiaineet rakentuvat usein monitieteiselle pohjalle (Saario & Sulkunen 2020, 127).

Siinä missä oppiaineelle ominaiset kielelliset käytänteet ja ilmaisutavat on usein vanhastaan oppittu implisiittisesti sosiaalistumalla, kielitietoisessa opetuksessa ne nostetaan erikseen oppilaan huomion kohteeksi. Koulun ja sen tiedonalakohtaisten kielten pariin tullaan erilaisista lähtökohdista: tiedonalojen kieliin jo kotona tutustuneilla saattaa olla matala kynnyks omaksua tiedonalakohtaisia kielikäytänteitä, kun taas monessa kodissa ei edes puhuta koulun opetuskieltä. Siksi tiedonalakohtaisten kielellisten käytänteiden näkyväksi tekeminen on olennaista oppilaiden osallisuuden ja yhdenvertaisuuden kannalta. Oppiaineiden kielten kielitietoinen opetus tukee oppilaiden pääsyä vaikutusvaltaisiin kielimuotoihin, joilla voi osallistua tiedon tulkintaan, arviointiin ja tuottamiseen sekä yhteiskunnan toimintaan.

Kielitietoisessa oppimateriaalissa tehdään näkyväksi tiedonalan kielen erikoistuneet tehtävät, jotka perustelevat sen rakenteiden muotoutumista tietynlaisiksi. Tiedonalakohtaista kielitietoisuutta on esimerkiksi se, että yhteiskuntaopin kirjassa perustellaan, miksi lakikieli on muodostunut sellaiseksi kuin se on (Satokangas 2020, 145). Ainedidaktisessa tutkimuksessa oppiaineille ominaisiin tapoihin muodostaa lauseita ja rakentaa tekstikokonaisuuksia on viitattu myös oppiainekohtaisina tekstitaitoina. Esimerkiksi historian tekstitaitojen näkökulmasta voidaan tarkastella, ketkä historian teksteissä ovat toimijan roolissa ja miten tietolähteisiin viitataan (esim. Rantala & Khawaja 2016; Paldanius 2018).

Käsitteet ovat tiedonalakohtaisten kielten kehyksessä selkeästi erottuva kokonaisuus, johon kiinnitetään usein erityistä huomiota opetuksessa ja oppikirjoissa. Monien oppiaineiden oppikirjoissa säännöllisesti toistuva tehtävänannon tyyppi on käsitteenselitystehtävä. Reaaliaineiden kirjoissa keskeisten käsitteiden esittelylle tyypillinen strategia on, että luvun aloittavassa johdannossa tai tietolaatikossa esitellään keskeiset käsitteet, jotka sitten käydään läpi leipätekstissä ja joita tehtävänannoissa ohjataan prosessoimaan. Näin esimerkiksi "markkinat"-käsite selitetään Forumissa, joka on 6. luokan yhteiskuntaopin kirja.

Aikaisemmin markkinat oli kaupungissa järjestetty tapahtuma, jossa kaikenlaisten tavaroiden ostajat ja myyjät tapasivat toisensa. Mutta mitä markkinoilla nykyään tarkoitetaan?

--

Nykyään markkinat ei ole enää mikään varsinainen paikka, koska kauppaa voidaan käydä missä vain. Tavallinen kauppakeskus on hyvä esimerkki markkinoista, koska siellä kohtaa toisensa suuri joukko ihmisiä, jotka haluavat ostaa ja myydä. Nettikin on yksi iso markkinapaikka. Siellä on yrityksiä, jotka kauppaavat erilaisia asioita, ja ihmisiä, jotka haluavat ostaa myytävänä olevia tuotteita.

--

Tehtävä 3. Mitä tarkoittaa sana markkinat?

(Forum s. 72–73.)

Sanan *markkinat* erilaisia merkityksiä erottavaksi tekijäksi esitetään tässä ajallinen ulottuvuus. Tämä on sikäli kiinnostavaa, että alkuperäinen merkitys ei ole kadonnut minnekään: esimerkiksi Kielitoimiston sanakirja tunnistaa konkreettisen käytön ilman erikoismerkintää. Sen sijaan sanakirjassa oppikirjassa annettu abstraktimpi merkitys ymmärretään ennen kaikkea erikoisalan, talouden, käsitteeksi (*vars. tal.*). Oppikirjan kirjoittaja on siis päätenyt rakentamaan ymmärrystä markkinoiden merkitykselle talouden käsitteenä rakentamalla vastakkainasettelun eri ajankohtien kielenkäytölle ja sivuuttanut ehkä relevanttimman eronteon yleiskielen ja tiedonalan kielen välillä. Pedagogisena ratkaisuna tämä on kuitenkin varsin perusteltu etenkin siksi, että leipäteksti tarjoaa runsaasti esimerkkejä markkinoiden toiminnasta arjessa eli siitä, mitä käsitteellä käytännössä katetaan. Käsitteen fokukseen nostaminen ja monipuolinen käsittely tukee talouden kielen ymmärrystä.

Alakoulun matematiikan oppikirjoissa tutustutaan peruskäsitteisiin tyypillisesti käytännön kautta. Kielen rooliin kiinnittää huomiota usein jo käsitteeksi nimeäminen, ja kappaleen tavoitteeksi saatetaan esimerkiksi mainita käsitteiden oppiminen: *Tavoitteesi on oppia ja käyttää geometrisia peruskäsitteitä* (Yykaakoo s. 160). Matematiikan kirjoissa peruskäsitteitä usein selitetään tiiviisti, mutta tavallinen on sellainenkin strategia, että käsitteitä ei välttämättä erikseen selitetä, vaan niiden merkitys käy ilmi tehtävien ja soveltamisen kautta. Erikoisemmat, vähemmän perustyökaluiksi hahmottuvat käsitteet on ehkä luontevampi nostaa fokukseen. Tässä tarkastellaan *Goldbachin otaksumaa*:

Ota selvää, kuka Goldbach oli. Selvitä myös, miksi Goldbachin otaksumaa ei kutsuta Goldbachin säännöksi. (Neeviikuu s. 168.)

Tehtävä ohjaa tarkastelemaan käsitettä historiallisesti syntyneenä: sillä on alkuperä tiettyssä kontekstissa ja se liittyy tiettyyn henkilöön. Samalla käsitteenmuodostusta ohjataan tarkastelemaan konkreettisen sananvalinnan kautta siten, että samalla tuodaan esiin sen

vaihtoehtoisuus.

Käsitteiden kielitietoiseen käsittelyyn ohjaa myös seuraava yläkoulun elämänkatsomustiedon oppikirjan tehtävä, joka tarttuu itse käsitteenmuodostukseen ja ihmisten toimijuuteen siinä: käsitteet eivät vain ole sellaisenaan maailmassa, vaan joku määrittelee ne.

Pohdi, kuka tai ketkä pyrkivät yhteiskunnassa määrittelemään, mitä sukupuoli on. Kenellä mielestäsi loppujen lopuksi on tähän oikeus? (Kompassi s. 220.)

Tehtävänanto on esimerkki kriittisen kielitietoisuuden soveltamisesta, ja siinä korostuu ymmärrys käsitteiden neuvottelunalaisuudesta (ks. Satokangas 2020).

Käsitteet nousevat usein ensimmäisenä esiin tiedonalojen kieliä ajatellessa, ja muihin kielellisiin valintoihin saattaa olla vaikeampaa tarttua. Eri tiedonaloilla on ominaiset tapansa esimerkiksi asettaa lauseisiin toimijoita ja valita verbejä. Tällaisten valintojen lainalaisuuksien tunnistaminen tukee tiedonalakohtaisia tekstitaitoja. Monikielisten käytänteiden tavoin oppiainekohtaisten tekstitaitojen ajatukseen on herätty opetussuunnitelmissa, tekeillä on materiaaleja ja meneillään on hankkeita (ks. esim. <http://opettajat.hislit.fi/> (<http://opettajat.hislit.fi/>)).

Kielitietoisten käytänteiden kirjakohtainen vaihtelu on suurta. Olemme tässä luvussa nostaneet esiin tiedonalakohtaisten kielten tausta-ajatuksia ja esimerkkejä kielitietoisista käytänteistä. Kuitenkin fokuksen eksplisiittinen kiinnittäminen kielen rakenteisiin on yleisesti ottaen edelleen hyvin harvinaista (ks. kuitenkin Satokangas 2020, 144–145). Kun rakenteelliset tiedonalakohtaiset ilmaisutavat näyttäytyvät itsestään selvinä ja jäävät vähäiselle huomiolle, lukija ei saa tekstistä työkaluja tarttua tiedonalojen kieliin. Tällöin vastuu jää opettajan harteille.

Oppikirjat osana monikielitetietoista pedagogiikkaa

Suomalaisten koulujen kasvava monikielisyys on jo tunnettu tosiasia, jonka tilastot ja ennusteet vahvistavat (esim. Tainio & Kallioniemi 2019, 18–21; Vipunen 2018). Uusin perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014) korostaakin kouluyhteisön monikielisyyttä rikkautena ja oppimisen resurssina. Opetussuunnitelman monikielisyyspainotuksessa voi nähdä yhtymäkohtia monikielisyuden tutkimuksen kentällä vahvana vallalla olevaan pyrkimykseen, jossa yksikielisestä kielenoppimisen ja -opetuksen näkökulmasta ollaan siirtymässä monikieliseen ja laajaan kielinäkemykseen (ks. esim. Cenoz & Gorter 2011).

Miten tämä paradigman muutos näkyy oppimateriaaleissa? Onko oppikirjojen oletettu lukija edelleen yksikielinen, suomea äidinkielenään puhuva oppija? Tarjoavatko oppimateriaalit mahdollisuuden hyödyntää oppijan osaamia muita kieliä oppimisessa? Miten eri kieliä ylipäättään tarkastellaan? Mitkä kielet ovat arvokkaita tai tarpeellisia? Entä mitkä kielet esitetään “vieraina kielinä” ja mitkä sellaisina, joita Suomessa ja mahdollisesti omassa luokkahuoneessa puhutaan äidinkielenä? Näitä kysymyksiä olemme tarkastelleet osana oppimateriaaliaineistomme analyysia. Analyysista on valmistumassa tämän artikkelin kirjoittajilta laajempi tutkimusartikkeli,

jossa käsitellään erityisesti oppikirjojen kielimaisemaa. Käsillä olevassa artikkelissa nostamme esiin näkökulmia monikielistä työskentelyä ja ajattelutapaa tukeviin tai heikentäviin tehtävänantoihin.

Yleinen havainto oppikirja-aineistostamme monikielitetietoisuudesta (ks. esim. Lilja, Luukka & Latomaa 2017) on se, että alakoulun oppikirjoissa kielellistä moninaisuutta ei juurikaan nosteta oppimisen tai oppijoiden tarkastelun kohteeksi tai käsitellä oppikirjojen tarinoissa tai teksteissä. Yläkoulun oppikirjoista sen sijaan erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden sekä maantiedon oppikirjoissa käsitellään maailman ja Suomen monikielisyyttä omissa teemaluvuissaan. Näissä oppikirjoissa eri kielet nousevat eksplisiittiseen tarkasteluun ja oppijaa ohjataan esimerkiksi analysoimaan omaa (monikielistä) kieli-identiteettiään sekä tutkimaan omaa luokkaansa monikielisyyden näkökulmasta.

Millä kaikilla kielillä luokassanne osataan sanoa *kiitos*? (Särmä s. 90)

Mitä kieliä tai murteita kotona ja lähipiirissäsi puhutaan? (Särmä s. 99)

Oma teksti: Minun kieleni

Kirjoita pohdiskeleva teksti, jossa tarkastelet eri kielten merkitystä sinulle.

1. Millä kielellä ajattelet?
2. Millä kielellä tunnet?
3. Millä kielellä näet unia?

(...)

(Kärki s. 35)

3. Luokkanne kielet

4. a) Kuinka montaa eri kieltä luokassanne puhutaan?
5. b) Missä valtioissa nämä ovat yleisiä?

(Geoidi s. 43)

Tämänkaltaiset tehtävänannot tekevät luokassa puhuttavat kielet näkyviksi ja antavat oppijalle mahdollisuuden pohtia omaa monikielisyyttään. Toisaalta hyvin satunnaisina tehtävätyypeinä monikielisyyttä tarkastelevat tehtävät voivat näyttäytyä kurioositeettina tai jopa tokenismina eli näennäisesti arvostusta osoittavana, mutta silti marginaaliseksi jäävänä huomioimisena. Lisäksi kieli-identiteetin tarkasteluakin voi leimata yksikielisyyden oletus ja monikielisyyttä tarkastellaan joko yhden kielen sisäisenä variaationa (kuten murteina ja tyyli- sekä tilannekohtaisina valintoina) tai vieraiden kielten opiskelun näkökulmasta.

Kieli-identiteettini

Tutki omaa kielenkäyttöäsi.

(...)

Millä eri tavoin käytät kieltä viikon aikana? Miten käytät kieltä koulun eri oppiaineissa, kavereiden kanssa, kotona tai harrastusten parissa? Kuvaile esimerkkien avulla erilaisia tilanteita.

(...)

Mitä muita kieliä osaat? Millaista on opiskella vieraita kieliä?

(Kärki s. 58)

Osana oppimateriaalien monikielitetietoista tarkastelua analysoimme myös sitä, sisältävätkö uuden opetus suunnitelman mukaiset oppikirjat tehtäviä, joissa oppija voi käyttää mahdollisia muita osaamiaan kieliä oppimisen tukena. Monikielistä oppimista tukevien tehtävätyyppien merkitys voisi olla suuri, sillä kuten useammat tutkimukset osoittavat, suomalaiset opettajat kyllä arvostavat ja tunnustavat oppilaidensa kielellisen moninaisuuden, mutta harvoin ottavat eri kieliä aktiivisesti käyttöön osana oppimista (mm. Tarnanen & Palviainen 2018, Shestunova 2019). Aktiivinen monikielinen luokkatoiminta on keskeinen tapa vahvistaa sekä monikielisen kielenoppijan kielitaitoa että lisätä eri kieliä koskevaa arvostusta luokkatilassa ja koko kouluyhteisössä.

Tutkimamme oppimateriaalit sisältävät kuitenkin hyvin vähän tehtävänantoja, joissa oppija voisi käyttää monikielisyyttään oppimisensa tukena. Aineistostamme löytyy satunnaisia tehtäviä, joissa oppijalle tarjotaan mahdollisuutta kääntää vastaus jollekin muulle osaamalleen kielelle (esim. Kärki s. 39 t. 4) tai etsiä tietoa englanninkielisillä hakusanoilla (esim. Taitaja s. 123).

Monikielisten tehtävien vähydestä tai puutteesta on vaikea syyttää oppikirjojen tekijöitä – ovathan monikieliset toimintatavat vielä monella tavalla uusia ja vasta kehitymässä arkisiksi työtavoiksi. Ylipäätään monikielistä oppimateriaalia on vasta vähän tarjolla ja monikielisen pedagogiikan käytänteet muotoutumassa. Teemaan liittyviä hankkeita ja koulutuksia (esim. Vastaantulo-hanke) sekä julkaisuja (esim. Honko & Mustonen 2018) on kuitenkin ilmestynyt jo ilahduttavan paljon. Toisaalta on hyvä muistaa, että Suomessa on myös edelleen paljon kouluja ja luokkahuoneita, joissa monikielinen työskentely ei näyttäytyy yhtä merkityksellisenä kuin niissä luokkahuoneissa, joissa eri kieliä puhuvien oppilaiden määrä on suuri.

Monikieliseen pedagogiikkaan ohjaavien tehtävänantojen vähäinen määrä oppikirjoissa ei ole yllättävä tulos. Sen sijaan voidaan kysyä, millaisia kieli-ideologioita välittävät sellaiset aineistomme kohdat, joissa kielet kehystetään hyvin vahvasti kuuluvaksi vain tiettyyn maahan ja Eurooppa yleisesti esitetään alueena, joka koostuu yksikielisistä ja -kulttuurisista valtioista (esim. Geoidi s. 63, 66). Aineistossa on myös tehtävänantoja, joissa tiettyä kieltä tarkastellaan kuin vieraana ja eksoottisena kielenä, jota kenenkään luokassa ei oleteta osaavan. Esimerkiksi

perinteiset vähemmistökielet, saamen kielet, kehystetään näin (Hyvän elämän peili s. 93 t. 2). Samoin sukulaiskieltä viroa, joka myös on yksi Suomen puhutuimmista vähemmistökielistä, tarkastellaan tästä näkökulmasta (Kärki s. 26–27).

Lopuksi

Tutkimuksessamme tunnistamme oppikirja-analyysin rajoitukset ja tiedostamme, että pelkkä oppikirjojen tarkastelu ei kerro siitä, mitä luokassa ja oppitunneilla tapahtuu (vrt. Karvonen 2019). Opettajan valitsema muu materiaali ja oppilaiden omat havainnot ja kysymykset voivat nostaa oppitunnin keskiöön aivan muut asiat kuin mitä oppimateriaali tarjoaa. Kuitenkin olisi toivottavaa, että oppimateriaali tukisi opettajan ja oppilaiden kielitietoista toimintaa nostamalla esiin sellaisia kysymyksiä, jotka ohjaavat tarkastelemaan oppiaineita kielinä sekä tukevat oppilaiden mahdollisuuksia hyödyntää osaamiaan kieliä.

Henri Satokangas ja Salla-Maaria Suuriniemi työskentelevät tohtorikoulutettavina KUPERA-hankkeessa.

Aineistolähteet

Forum = Hämäläinen, E., Kohi, A., Päivärinta, K., Turtiainen, S. & Vihervä, V. (2016). *Forum. Yhteiskuntaoppi II*. Helsinki: Otava.

Geoidi = Cantell, H., Jutila, H., Keskitalo, R., Moilanen, J., Petrelius, M. & Viipuri, M. (2019). *Geoidi. Ihmiset ja kulttuuri*. Helsinki: Sanoma Pro. (Maantieto.)

Hyvän elämän peili = Calonius, L., Lehtinen, E., Lindfors, J. & Tuominen, R. (2019). *Hyvän elämän peili*. Helsinki: Opetushallitus. (Elämäkatsomustieto.)

Kompassi = Calonius, L., Hakala, O., Hirvonen, I., Huotari, E. & Mäkikangas, M. (2018). *Kompassi 7–9 yläkoulun elämäkatsomustieto*. Helsinki: Otava.

Kärki = Karvonen, K., Lottonen, S. & Ruuska, H. (2017). *Kärki 9*. Helsinki: Sanoma Pro. (Äidinkieli ja kirjallisuus.)

Neeviikuu = Nousiainen, P., Pykäläinen, M., Renlund, T. & Silvander, Y. (2018). *Neeviikuu 6A*. Helsinki: Edukustannus. (Matematiikka.)

Särmä = Aarnio, R., Kaseva, T., Kuohukoski, S., Matinlassi, E. & Tylli, A. (2015). *Särmä 9. Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava.

Taitaja = Hieta, P., Johansson, M., Kokkonen, O., Piekkola-Fabrin, H. & Virolainen, M. (2018). *Yhteiskuntaopin taitaja 9*. Helsinki: Sanoma Pro.

Yykaakoo = Hartikainen, S., Häggblom, L., Sipilä, A.-R. & Väistö, M. (2018). *Yykaakoo 2A*. Helsinki: Edukustannus. (Matematiikka.)

Kirjallisuuslähteet

- Aalto, E. & Tarnanen, M. (2016). Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. AFinLA-E: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia, (8), 72–90. Noudettu osoitteesta:
<https://journal.fi/afinla/article/view/53773> (<https://journal.fi/afinla/article/view/53773>)
- Dufva, H. (2018). Outoa kieltä ymmärtämässä – näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. Teoksessa L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian, & S. Stolt (toim.), Monimuotoinen monikielisyys: Puheen ja kielen tutkimuksen päivät Helsingissä 5.–6.4.2018. S. 66–77. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 50. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2011). A Holistic Approach in Multilingual Education: Introduction. Special issue: Toward a Multilingual Approach in the Study of Multilingualism in School Contexts, *The Modern Language Journal*, 95, 3, 339–343, DOI:10.1111/j.1540-4781.2011.01204.x (https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1111%2Fj.1540-4781.2011.01204.x?_sg%5B0%5D=MRaiDq5SmX4gFKNiudc2fwzTM2z356xRZzPb-QG-blSTT0jUilfgyBM4-VLFxNgpFPC6Vt2dLDfYL8OTepvJIGn99Q.iN4ubNuRCrC7kMSlor3oHTRwdxqWrorM4Go6TcZZBrlgwzf4ykeBSh6JmwT_kN85iVZt6JOAdqzyDxKnBQfXHA)
- Honko, M. & Mustonen, S. (toim., 2018). *Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen.* Helsinki: Finn Lectura.
- Karvonen, U. (2019). Tekstit luokahuonevuorovaikutuksessa. Oppimateriaalit toteutuvan opetussuunnitelman rakentumisessa. Helsingin yliopisto.
- Kuukka, I. (2020). Kielitietoinen koulu rakentaa oppijan identiteettiä. Teoksessa Katriina Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*, 12–24. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa, S. (2017). Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. AFinLAn vuosikirja, (75), 11–29. Noudettu osoitteesta:
<https://journal.fi/afinlavk/article/view/66742> (<https://journal.fi/afinlavk/article/view/66742>)
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* Helsinki: Opetushallitus.
- Paldanius, H. (2018). Tiedonalakohtaiset tekstitaidot – historian oppiaineen essee kriittisen ajattelun kehittäjänä. Teoksessa Anne Mäntynen & Jonna Riikonen (toim.), *Kirjoittamisen käännteitä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja*, 107–122. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Rantala, J. & Khawaja, A. (2016). Historian tekstitaitojen arvioiminen peruskoulun kuudesluokkalaisilla. Teoksessa Heini-Marja Pakula, Elina Kouki, Harry Silfverberg ja Eija Yli-Panula (toim.) *Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka.* Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, s. 77–93.

Shestunova, T. (2019). Multilingualism in the Finnish preparatory classroom – does it exist?. AFinLan vuosikirja, 77, 60–76. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.78157>
(<https://doi.org/10.30661/afinlavk.78157>)

Saario, J. & Sulkunen, S. (2020). Tiedonalan kielenkäyttö lukion äidinkieli ja kirjallisuus - oppiaineessa. Teoksessa Katriina Rapatti (toim.), Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä, 125–138. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Satokangas, H. (2020). Tiedonaloja ja käsitteitä – kielitietoisuus oppimateriaaleissa. Teoksessa Katriina Rapatti (toim.), Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä, 139–156. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Suuriniemi, S.-M. (2019). Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa. Pidetään kielet elävinä. AFinLan vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu 77, s. 42–49.

Tainio, L. & Kallioniemi, A. (toim., 2019). Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019.

Tarnanen, M. & Palviainen, Å. (2018). Finnish teachers as policy agents in a changing society. Language and Education. 32:5. 428–443. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747>
(<https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747>)

Vastaantulo-hanke: <https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/> (<https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/>)

Vipunen. Opetushallinnon tilastopalvelu (2018). Väestö äidinkielen ja kansalaisuuden mukaan. Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineisto 4.10.2018. Viitattu 9.4.2020: https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/V%C3%A4est%C3%B6rakenne%20%C3%A4idinkielen%20mukaan.xlsb
(https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/V%C3%A4est%C3%B6rakenne%20%C3%A4idinkielen%20mukaan.xlsb)

Artikkeliin viittaaminen

Satokangas, H. & Suuriniemi, S.-M. (2020). Miten oppikirjat tukevat oppijan kielitietoista toimintaa? – Kielitietoisuus KUPERAn arviointi- ja tutkimushankkeen oppikirja-aineistossa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/miten-oppikirjat-tukevat-oppijan-kielitietoista-toimintaa-kielitietoisuus-kuperan-arviointi-ja-tutkimushankkeen-oppikirja-aineistossa> (<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/miten-oppikirjat-tukevat-oppijan-kielitietoista-toimintaa-kielitietoisuus-kuperan-arviointi-ja-tutkimushankkeen-oppikirja-aineistossa>)