

**KIELITIETOISUUDELLA KOHTI MONIKIELISYYTTÄ -
MATERIAALIPAKETTI YLÄKOULUN ÄIDINKIELEN JA
KIRJALLISUUDEN OPETTAJILLE**

Leena Lammela
Maisterintutkielma
Soveltava kielitiede
Kieli- ja viestintätieteiden
laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Leena Lammela	
Työn nimi Kielitietoisuudella kohti monikielisyttä – Materiaalipaketti yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille	
Oppiaine Soveltava kielitiede	Työn laji Monimuototutkielma
Aika toukokuu 2022	Sivumäärä 44 + 66 liites.
<p>Tiivistelmä</p> <p>Maailmamme on kielellisesti yhä moninaisempi. Sen vuoksi myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) painottavat kielellistä tietoisuutta ja eri kielten ja kielimuotojen kohtaamista myös kouluarjessa. Opetuksen edellytetään olevan kielellisesti vastuullista. (Alisaari 2020; Opetushallitus 2014.) Tämän opinnäytetyön tavoitteena olikin luoda yläkoululaisten äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen oppimateriaalipaketti, jolla tuetaan oppilaiden monikielisyttä. Monikielisyys ymmärretään nykyisin sekä kielten väliseksi että kielen sisäiseksi ilmiöksi, eli monikielisyttä on sekä usean kielen osaaminen että yhden kielen eri kielimuotojen ja käyttötapojen hallinta (Dufva & Nikula 2010). Kielen ymmärretään nykyään muuttuvan jatkuvasti kielen käyttäjänsä ja tilanteensa mukaan (Dufva & Pietikäinen 2009), jolloin kielen muodot ja käyttötavat vaihtelevat samankin kielen sisällä. Myös POPS 2014 näkee oppilaan kielitaidon aiempaa monipuolisempana, ja esimerkiksi jokainen oppilas nähdään monikielisenä (Opetushallitus 2014).</p> <p>Tämän opinnäytetyön myötä syntynyt materiaalipaketti pyrkii vahvistamaan oppilaan omaa, monimuotoista monikielisyttä, jota tuetaan vahvistamalla oppilaan kielitietoisuutta. Koulun kielitietoisuuden toiminnan on nimittäin todettu kehittävän oppilaiden monikielisyttä ja kykyä toimia monikielisinä yksilöinä (Oliveira & Ançã 2009). Kielitietoisuutta tukevat tehtävät parantavat myös yksilön käsitystä kielistä sosiaalisina resursseina (Hélot 2017). Kielitietoisuus määriteltiin tässä työssä kielitietoisuuden viisijaon pohjalta, jonka mukaan kielitietoisuus sisältää kielen huomioimisen, kielellisen luovuuden, kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvat asenteet, metakielellisen tiedon ja pohdinnan (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019). Tätä määritelmää täydennettiin esimerkiksi Byramin (2012) määritelmällä, joka painottaa kielitietoisuudessa yksilöä ja hänen omaa käsitystään itsestään kielenoppijana ja -käyttäjänä. Näin luodun määritelmän avulla oppilaan kehitystä pystytään tukemaan kokonaisvaltaisesti ottaen huomioon kielijärjestelmänä, yksilön käsitykset kielestä sekä kielen merkitys osana yhteiskunnallista kontekstia.</p> <p>Oppimateriaalipaketin avulla opettajan on mahdollista rikastaa ja täydentää opetustaan. Paketissa on kolme teemaa: Minun kieleni, Puhuttu suomi – monta eri suomea ja Äänetön kieli. Näistä jokainen sisältää pohdinta-, vuorovaikutus- ja toiminta-tehtäviä. Tehtävillä harjoitellaan kielitietoisuuden eri osa-alueita. Tehtäväpaketissa kieltä tarkastellaan käytännön tilanteissa, ja näihin tilanteisiin yhdistetään reflektointia pohdintaa. Näin tehtävät noudattavat Oliveiran ja Ançã'n (2019) näkemyksiä hyvästä kielitietoisesta toiminnasta, jonka pitäisi olla esimerkiksi erojen ja yhtäläisyyksien tarkastelua sekä monipuolista keskustelua kielestä. Tehtävissä hyödynnetään paljon kielen sisäistä variaatiota, ja näin vahvistetaan oppilaan käsitystä kielestä monipuolisena voimavarana.</p>	
Asiasanat kielitietoisuus, monikielisyys, oppimateriaalipaketti	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	

KUVIOT

KUVIO 1	Kielitietoisuuden ulottuvuudet (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019)	13
KUVIO 2	Kielitietoisuuden viisi ulottuvuutta.....	16

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Kielitietoisuuden ulottuvuudet tehtävissä.....	24
------------	--	----

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	KIELEN MONIMUOTOISUUDESTA	4
2.1	Monikielisyys ja kielen sisäinen variaatio	4
2.2	Monikielisyys perusopetuksessa	7
2.2.1	Opettaja tukemassa oppilaan monikielisyyttä	8
2.2.2	Oppimateriaalit monikielisuuden tukemisessa	9
2.3	Tiedostettu monikielisyys	11
2.3.1	Kielitietoisuus	11
2.3.2	Monikielisen oppilaan kielitietoisuuden tukeminen	17
3	MATERIAALIPAKETIN TAVOITTEET, RAKENNE JA MERKITYS	21
3.1	Materiaalipaketin tavoitteet	21
3.2	Materiaalipaketin rakenne	23
3.3	Materiaalipaketin tehtävien suunnittelu	26
3.4	Materiaalipaketti muiden oppimateriaalien joukossa	27
4	POHDINTA	29
4.1	Materiaalipaketin suunnittelu ja tavoitteiden saavuttaminen	29
4.1.1	Kielitietoisuuden ulottuvuuksien ilmeneminen tehtävissä	31
4.1.2	Materiaalipaketin edut ja käytettävyys	33
4.2	Eettistä pohdintaa	35
4.2.1	Tutkielmaprosessin ja materiaalin eettisyys	35
4.2.2	Materiaalipaketin käyttäjäryhmien huomioiminen	36
4.3	Katsaus tulevaisuuteen	38
	LÄHTEET	40

LIITTEET

1 JOHDANTO

Haluaisitko sinä hakea kaupasta makeisia?

Haluuks mennä tsökaa buidust karkkii?

Mennääks hei hakee kaupast 🧑🏻 📄 🔍 ?

Kielen hienous on siinä, että sillä voidaan ilmaista sama asia monella eri tavalla tilanteesta riippuen. Kyse on vain siitä, että kieltä osaa käyttää kuhunkin tilanteeseen sopivalla tavalla. Jokainen varmasti tunnistaa puhuvansa eri tavoin ystävänsä, taaperoikäisen lapsen, kollegansa, lääkärin tai puhelinmyyjän kanssa. Kielenkäyttöä ohjaavat kuitenkin monet normit. Koska käytämme kieltä päivittäin erilaisissa tilanteissa jo pienestä pitäen, ja nämä erilaiset kielenkäyttötilanteet ovat osa arkipäiväämme, onkin tärkeää, että näitä taitoja vahvistetaan myös koulutaipaleen aikana.

Kieli elää muun maailman tavoin jatkuvassa muutoksessa ja siksi myös kielenkäyttötavat muuttuvat ja vaihtelevat ajan saatossa. Suomalaiselle perusopetukselle voikin antaa kiitosta siitä, että perusopetus pyrkii vastaamaan näihin alati muuttuvan yhteiskunnan uusiin tarpeisiin (Nyyssölä & Kumpulainen 2020, 8). Vuonna 2014 julkaistu ja 2016 käyttöön otettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) nostikin edeltäjistään poiketen yksilön oman kielen ja sen käytön tarkastelun kohteeksi. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet korostaa sitä, että jokainen suomalaisessa peruskoulussa opiskeleva oppilas on omista lähtökohdistaan riippumatta monikielinen:

Yksi kulttuurisen moninaisuuden ilmentymä on monikielisyys. Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen. Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana ja kieliä arvostetaan. Kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Jokaisella oppiaineella on oma kielensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteistönsä. – – Tavoitteena on ohjata oppilaita arvostamaan eri kieliä ja kulttuureja sekä edistää kaksi- ja monikielisyyttä ja siten vahvistaa oppilaiden kielellistä tietoisuutta ja metalingvistisiä taitoja. (Opetushallitus 2014, 28, 86).

Monikielisyys ei ole täten sidottu ainoastaan oppilaan omaan äidinkieleen. Ajatus monikielisydestä laajenee siis vastaamaan reaali maailman ilmiöitä, jolloin se ei enää koske pelkästään virallisesti määriteltyjä ja tarkkaan rajattuja kieliksi kutsuttuja abstraktioita. Monikielisyyttä kuvaakin nykyään vahvasti termi *translanguaging* eli usean kielen limittäinen käyttö. Monikielisyys ei siis ole enää useamman kielen rinnakkaiseloja ja vuorottaista käyttöä, vaan se heijastelee yhteiskunnallista muutosta ja uusia käsityksiä kielestä kielestä jatkuvasti muuttuvana ja epätäydellisenä ilmiönä. (Martin 2016, 2, 7.) Myös opetussuunnitelman perusteet haluaa kiinnittää huomion tämän kielten erillisyyttä korostavan jaottelun rinnalla kielen sisäiseen monimuotoisuuteen, jossa saman kielen sisällä esiintyy monenlaisia eri kielimuotoja (Opetushallitus 2014).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden esiin nostama näkökulma yksilön monikielisydestä on ajankohtainen, sillä nykyistä kielimaailmaa on haastavaa tarkastella enää esimerkiksi areaalisesti valtion rajojen mukaan. Valtioiden rajoista on tullut kielellisesti häilyviä, sillä ihmisten jatkuva muuttoliike ympäri maailman on edistänyt kielten sekoittumista ja ihmisten kielellistä heterogeenistymistä eli ihmisryhmien aiempaa runsaampaa kielellistä monipuolisuutta. Vuonna 2017 tehdyn selvityksen mukaan Suomessa puhuttiin virallisen Tilastokeskuksen julkaiseman ISO 639-1 jaottelun mukaan 159 eri kieltä, mutta näiden lisäksi epävirallisten tietojen mukaan Suomessa puhutaan ainakin 350 muuta kieltä – eli yhteensä jopa 500 eri kieltä (Karlsson 2017, 80). Koska Suomessa esiintyy näin runsaasti erilaisia kieliä, voikin nähdä lähes vääjäämättömänä seurauksena, että kielet elävät täällä rinnakkain, sekoittuvat, vaikuttavat toisiinsa ja näin ollen myös oletettavasti muovaavat yksilöiden tapaa käyttää kieltä. Ihmiset elävät tietynlaisessa kielten sekoituspisteessä, jossa heidän oma kielensä ei voi pysyä stabiilina, vaan se on jatkuvasti muiden kielten vaikutuksen alaisena.

Ihmisten vapaan liikkuvuuden lisäksi yksilön monipuoliseen tapaan käyttää kieltä johtavat nyky maailmassa monet muut seikat. Esimerkiksi sosiaalinen media on muovannut ihmisten tapaa käyttää kirjoitettua kieltä ja tehnyt kirjoitetusta kielestä monilta osin puhekielen kaltaista (Frobenius & Gerhardt 2017, 247). Tällaisen kirjoitetun ja puhutun kielen limittymisen lisäksi sosiaalinen media ja muu digitaalinen viestintä on tuonut kielenkäyttöön aiempaa vahvemmin visuaalisuuden, kun erilaisilla emojiilla, meemeillä ja muilla visuaalisilla elementeillä korvataan tai tuetaan kielellisiä ilmauksia (Spina 2019, 345–349; Alshenqeeti 2016, 61). Nykyään on myös entistä helpompi julkaista ja levittää erilaisia tekstejä, mikä aiheuttaa sen, että ihmiset ovat systemaattisesti erilaisten tekstien ristipaineessa, jolloin kieltä nähdään, koetaan ja kielestä vaikututaan jatkuvasti.

Nykyajan kielellinen monipuolisuus on aiheuttanut sen, että nykyiset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet painottavat kielellistä tietoisuutta ja eri kielten

ja kielimuotojen kohtaamista myös kouluarjessa. Opetuksen tulee olla kielellisesti vastuullista, jolloin jokaisen yksilön oma kieli erilaisine kielimuotoineen on tasa-arvoinen muiden kielten kanssa. (Alisaari 2020, 78-79; Opetushallitus 2014.) Jotta oppilas on valmis toimimaan kielellisesti moninaisessa maailmassa, tulee opetuksessa pyrkiä tukemaan mahdollisimman monipuolisesti tätä kielellistä moninaisuutta. Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena onkin tuottaa konkreettista materiaalia kielellisen monipuolisuuden huomioimiseen peruskoulussa sekä lisätä tietoisuutta yksilön monikielisyyden ja kielen variaation tärkeydestä.

2 KIELEN MONIMUOTOISUUDESTA

Tämän opinnäytetyön keskeisiä käsitteitä ovat *monikielisyys* ja sen alle sijoittuvat *kielen variaatio* sekä *kielitietoisuus*. Luvussa 2.1 avataan monikielisuuden ja kielen variaation merkityksiä sekä niiden välistä suhdetta, ja luvussa 2.2 tarkastellaan monikielisuutta perusopetuksen näkökulmasta. Tämän jälkeen luku 2.3 alalukuineen avaa kielitietoisuuden käsitettä. Niissä käsitellään kielitietoisuutta ja monikielisuutta kokonaisuutena ja tarkastellaan, kuinka kielitietoista oppilasta voidaan koulussa tukea.

2.1 Monikielisyys ja kielen sisäinen variaatio

Monikielisyys on käsitteenä nykyään runsaasti käytetty ja siihen törmää arkisissakin tilanteissa, mutta tieteellisenä käsitteenä se on silti verrattain uusi. Aiemmin puhuttiin usein monikielisuuden sijaan kaksikielisuudesta, joka limittyi vahvasti ajatukseen yksikielisuudesta. Yksikielisuutta pidettiinkin aiemmin suomalaisessa yhteiskunnassa normina. (Martin 2016, 1, 2.) Kaksikielisen yksilön sen sijaan nähtiin olevan ikään kuin kaksi yksikielistä kielenkäyttäjää yhdessä kehossa. Tällöin keskeisenä piirteenä kaksikielisellä puhujalla nähtiin ensikieliseen kielenkäyttäjään verrattava kielten sujuva käyttö. Sittemmin on kuitenkin todettu, että edes ensikielen puhujat eivät osaa kieltä täydellisesti, joten ajatus äidinkielen omaisesta kielen käytöstä kielitaidon mittarina on täytynyt luopua. (Piippo 2021; Martin 2016.) Kielikäsitteet on alkanut monipuolistua (Dufva & Nikula 2010). Aiemmin monen kielen hallinta nähtiin jopa ongelmallisena. Lisäksi äidinkielen käsite on laajentunut, sillä ennen äidinkieli yhdistettiin yksilön syntyperään, erinomaiseen kielitaitoon sekä vahvaan tunnesiteeseen kyseistä kieltä kohtaan. Nykyään kuitenkin tiedetään, että ensikielisyys ei ole tae erinomaisesta kielitaidosta, ja vahvat tunnesiteet voivat esiintyä useita kieliä kohtaan. (Piippo 2021; Martin 2016.)

Monikielisyys käsitteen vähittäisen laajenemisen myötä on ymmärrettävää, että käsite voidaan määritellä monella eri tavalla. Tämän opinnäytetyön kannalta on kuitenkin tärkeää määritellä monikielisyys mahdollisimman laajasti, jotta aihetta voidaan myös tukea mahdollisimman kattavasti. Sen vuoksi tässä työssä monikielisyys nähdään Bahtinia (1986) ja Dufvaa ja Pietikäistä (2009) mukaillen **jatkuvasti muuttuvana, monimuotoisena ja liikkeessä olevana ilmiönä, jolloin monikielisyys voidaan nähdä jopa kielen sisäisenä piirteenä**. Tämä tarkoittaa sitä, että kieli muuttuu jatkuvasti käyttäjänsä ja tilanteen mukaan (Dufva & Pietikäinen 2009, 6). Kielen muodot ja käyttötavat vaihtelevat siis runsaasti myös saman kielen sisällä.

Monikielisyys määritellään siis tässä tutkielmassa sociolingvistien keskuudessa suosituksi nousseella tavalla, joka on siirtynyt aiemmasta kielten erillisyyden korostamisesta kielten monipuolisuutta korostavaan tapaan. Tässä näkökulmassa kielten käyttäjät nähdään käyttämästään kielestä riippumatta aktiivisina kielellisten piirteiden valitsijoina, jotka mukauttavat omaa kielenkäyttöään tilanteisesti omiin tarpeisiinsa sopivaksi. Monikielisyys on siis eräänlainen jatkumo, jossa kaikki kielenkäyttäjät hyödyntävät erilaisia kielen variantteja eli vaihtelevia kielimuotoja, tiettyihin kielenkäyttötilanteisiin kuuluvia kielimuotoja eli rekistereitä, tyynejä, tekstilajeja eli genrejä ja aksentteja. (Blackledge, Creese & Kaur Takhi 2013, 60.) Tämä tarkoittaa sitä, että sen sijaan, että yksilön kielitaito koostuisi vain kokonaisista kielistä ja täydellisestä kielitaidosta esimerkiksi suomen tai somalin kielessä, kielitaito nähdään elämän aikana kerättyinä kielellisenä, eri kielten palasista koostuvana repertuaarina (Piippo 2021, 32; Martin 2016, 3). Kielet ja niiden palaset nähdäänkin siis yksilön omaa kielenkäyttöä tukevinä resursseina.

Dufva ja Pietikäinen (2009) ovat tarkastelleet kielen sisäistä monimuotoisuutta painottavaa monikielisyttä kahdesta eri näkökulmasta. Heille monikielisyys ilmenee toisaalta jo edellä mainittuna *resurssina* ja toisaalta *heteroglossiana*. Heteroglossia tarkoittaa useiden eri kielenkäyttötapojen ja -muotojen joukkoa, joka vaihtelee tilanteesta toiseen, ja sen mukaan yksikielisyys on kielelle luonnoton tila. Tämä tarkoittaa sitä, ettei kieltä kannata tarkastella vain ”yhtenä” vaan ”monena”: kieli sisältää erilaisia muotoja, kuten kirjoitetun ja puhutun kielen muodot, alueelliset ja sosiaaliset murteet, tyyliä sekä monia muita eri muotoja (Dufva 2013; Skinnari 2021). Myös käsite resurssi kytkeytyy vahvasti ajatukseen tilanteisesta vaihtelusta, sillä kieli on käyttöhetkestä riippuvainen voimavara, jonka yksilö voi halutessaan ottaa käyttöön. Yksilöiden kielellinen toimintaympäristö on aina jossain määrin heteroglossinen (Dufva & Pietikäinen 2009) eli monikielisyys laajan määritelmän mukaan käytännössä siis monikielinen. Toimintaympäristö – olkoon se sitten konkreettinen paikka, kulttuurinen yhteisö tai virtuaalinen tila – tarjoaa yksilöille erilaisia resursseja ja/tai tarjoumia, joihin joko tartutaan tai jotka jäävät havaitsematta. Yhteisön monikielisyys on täten yksilölle

resurssi, jonka mukaan hän voi joko toimia tai olla toimimatta. (Dufva & Pietikäinen 2009, 6.)

Edellä esitetyt käsitteet, kuten heteroglossia, liittyvät vahvasti myös van Lierin (2004) näkemyksiin ympäristön vaikutuksista yksilön kielen oppimiseen. Hänen käsittelemänsä ekologinen kielen oppiminen näkee oppimisen monimutkaisena prosessina, jota ei voi eristää siitä ympäristöstä, jossa se tapahtuu. Ekologinen lähestymistapa näkee tutkimuksen kohteena olevan ilmiön kokonaisvaltaisesti, holistisesti, ottaen huomioon ympäristössä vallitsevan vuorovaikutussuhteiden verkoston. (van Lier 2004, 9–10.) Toisaalta myös dialoginen lähestymistapa kielen oppimiseen ottaa huomioon ympäristön merkityksen, joskin sosiaalisesta näkökulmasta. Kieli on tämän lähestymistavan mukaan ennen kaikkea sosiaalinen ilmiö, eikä esimerkiksi kielen merkityksiä voida palauttaa yksilön omiin intentioihin. Näin ollen kielen merkitykset ovat sosiaalisia niiden syntyessä puhujan ja kuulijan välisessä vuorovaikutuksessa. Dialogisuudessa korostuu siis, että kielellisillä ilmauksilla ei ole olemassa ydinmerkityksiä, vaan ne ovat sidoksissa kuhunkin sosiaaliseen kontekstiin. (Lähtenmäki 2002, 198.) Kieli on siis kokonaisuudessaan hyvin monikerroksinen ilmiö, joka vaihtelee kielenkäyttäjän mukaan.

Tähän mennessä olen todennut, että monikielisyys on sekä eri kielten välillä tapahtuvaa liikettä että kielen sisällä tapahtuvaa jatkuvaa muutosta. Tätä kielen sisäistä vaihtelua kutsutaan myös *kielen variaatioksi*, joka perustuu siihen, että samaa kieltä kirjoitetaan ja puhutaan monin eri tavoin. Kielen variaatio on ennen kaikkea kielen joustavuutta, joka voi aiheuttaa toisaalta kielen epätäsmällisyyttä mutta samaan aikaan rikastuttaa vuorovaikutusta (Karlsson 2004, 250). Variaatio on perinteisesti nähty lingvistiikassa kolmijakoisena: sosiaalisena, alueellisena ja tilanteisena (Karlsson 2004, 251–253).

Tässä kolmijaossa kielen sosiaalinen ja alueellinen variaatio on tunnettu jo pitkään ihmisen historiassa, sillä yksilön käyttämä kieli paljastaa niin kirjoitetussa kuin puhutussa muodossaan herkästi esimerkiksi yksilön kotiseudun tai hänen yhteiskunnallisen asemansa (Ferguson 1994, 16; Karlsson 2004, 251–253). Kielen alueellinen vaihtelu on eri murteiden ja aluepuhekielten käyttöä. Nämä erilaiset kielimuodot ovat löydettävissä erityisesti tietyiltä maantieteellisiltä alueilta. Juuri asuinpaikka ja siihen liittyvät paikallismurteet kuultavat usein helposti yksilön kielestä. (Dvorak 2018, 1.) Näin myös esimerkiksi Helsingin slangi on suomen kielen alueellista variaatiota. On kuitenkin huomattava, että alueellinen vaihtelu ei ole enää yhtä tarkkarajaista kuin aiemmin, sillä ihmisten vapaa liikkuvuus voi vaikuttaa kunkin alueen kielelliseen monipuolisuuteen.

Kielen sosiaalinen vaihtelu taas on erilaisten sosiaalisten ja kielenulkoisten tekijöiden aikaansaamaa vaihtelua kielessä. Tämä aiheuttaa sen, että kielenkäyttäjä kehittää niin sanottuja sosiolektejä, sosiaalimurteita, jotka ovat tietyn sosiaalisen ryhmän

käyttämiä ja yksilön synnyin- tai asuinpaikasta riippumattomia kielimuotoja. Tällaista on muun muassa tietyn ikäryhmän tai ammattikunnan keskinäinen, omintakeinen puhetapa. (Dvorak 2018, 1.)

Kielen tilanteinen vaihtelu taas korostaa enemmän yksilöä kuin alueellinen ja sosiaalinen vaihtelu. Karlssonin (2004, 256) mukaan kielen tilanteisella vaihtelulla tarkoitetaan yksilön kielen vaihtelua puhetilanteen tai kirjoitettaessa tekstilajin mukaan. Halliday (2003) on todennut, että tilannekonteksti vaikuttaa kielenkäyttöön, ja siksi tilanteinen vaihtelu on erilaisissa kielenkäyttötilanteissa yksilön kielen tiedostettua tai tiedostamatonta käytön muuttamista. Yksilö siis käyttää kieltä eri tilanteissa eri tyyliellä riippuen esimerkiksi siitä, kuinka muodollisessa tilanteessa hän on tai millaisten keskustelukumppanien kanssa hän toimii (Ferguson 1994, 16). Tällöin voidaan puhua myös koodinvaihdosta, jolla tarkoitetaan tilannetta, jossa kielenkäyttäjä puhetilanteessa käyttää aineksia eri osaamistaan kielistä ja kielimuodoista, eli hän niin sanotusti vaihtaa jatkuvasti ”koodia” eli kielen tyyliä. Kielen koodi voi vaihtua saman puhevuoron sisällä tai eri puhujien perättäisten vuorojen välillä. (Lehtonen 2015, 32–33.)

Yksilö voi siis käyttää samassa yhteydessä esimerkiksi ammattislangiaan, englantia, suomea, yleis- ja puhekieltä. Tällöin tällaiseen tilanteeseen vaihteluun ja koodinvaihtoon yhdistyy kielen eri rekisterien käyttö, jolloin yksilö valikoi ja mukauttaa kieltään hyödyntäen erilaisia kielen käyttömuotoja. Termi rekisteri merkitsee kielimuotoa, jonka käyttö on sidottu tiettyihin tilanteisiin tai käyttäjäryhmiin. Siinä missä murre on alueellista vaihtelua, rekisteri on sosiaalista, käyttäjä- ja tilannekohtaista kielen vaihtelua. Rekisterit voivat erota toisistaan esimerkiksi sanastollisesti ja kieliopillisesti. Niitä ovat muun muassa puhuttu ja kirjoitettu kieli, yleiskieli, sosiaalisen median kieli eli somekieli ja eri tiedonalojen kielet. (Opetushallitus 2021.) Rekisterit voidaan nähdä edellä mainitussa yksilön koodinvaihdossa näinä eri koodeina, joiden välillä yksilö muokkaa kieltään tilanteesta toiseen. Yhteneväisyyksiensä vuoksi rekisteritermiä käytetäänkin usein tilanteisen vaihtelun rinnalla (Karlsson 2004, 256).

2.2 Monikielisyys perusopetuksessa

Nykyään kielen tarkastelun pitäisi olla sitä, että tarkastellaan kieltä ja yksilön kielellistä kompetenssia enemmän kompleksisuuden kuin määräisyyden tai paljouden mukaan (Blommaert 2012). Ei siis ole enää mielekasta tehdä samanlaista eroa yksi-, kaksi- ja monikielisuuden välille kuin aiemmin, sillä jokainen ihminen nähdään lähikohtaisesti monikielisenä (Blackledge, Creese & Kaur Takhi 2013, 60). Pietikäinen ja Dufva (2009, 11) ovatkin todenneet jo 2000-luvun alkupuolella, kuinka ”käsitkset monikielisyudesta ’täydellisenä’ tai ’syntyperäisenä’ usean kielen osaamisena ovat jäämässä syrjään”. Samaa ajatusta on painottanut myös Martin (2016, 3) ja todennut,

että monikielisyiden laajenemisella on auttamatta seurauksia kielen opettamiselle. Tässä luvussa käsitelläänkin näkökulmia, joissa avataan monikielisyiden näkymistä perusopetuksessa. Huomio kiinnitetään ensin oppilaaseen ja opettajaan luvussa 2.2.1 ja tämän jälkeen perusopetuksessa käytettäviin oppimateriaaleihin luvussa 2.2.2.

2.2.1 Opettaja tukemassa oppilaan monikielisyyttä

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet perustuvat näkökulmaan, jonka mukaan monikielisyys tulee heijastua myös opetukseen. Jokainen oppilas on monikielinen, ja jokaisen oppilaan omaa kielitaitoa ja kielellistä kompetenssia ja identiteettiä tulee tukea. (Opetushallitus 2014.) Koska opetussuunnitelman perusteet luovat pohjan suomalaisessa perusopetuksessa käytettävälle oppimateriaalille, tässä opinnäytetyössä toteutettava oppimateriaalipaketti korostaa myös mahdollisimman monipuolista yksilön kielenhallintaa, jolloin oppilas tulee tietoisemmaksi omasta monikielisyystään ja pääsee harjoittamaan sitä.

Oppilaan oman kielitaidon kehittäminen koulussa on keskeistä sen vuoksi, että kieli on yksilölle resurssi, jonka avulla hän toimii yhteiskunnassa. Kieliä ja kielitaitoa arvotetaan yhteiskunnassa eri tavoin, ja siksi tietynlainen eli joustava, monipuolinen ja yhteiskunnan tarpeisiin vastaava kielitaito voi toimia yksilölle ikään kuin voiman välineenä. (Putjata 2018, 226.) Mahdollisimman monipuolinen kielitaito tarjoaakin oppilaalle tällaista voimaa ja mahdollisuuksia toimia laajasti myös koulutaipaleen jälkeen. Koulumaailmassa olisikin keskeistä tuoda näkyväksi myös oppilaille se, minkälainen rooli kielitaidolla on nyky-yhteiskunnassa.

Jotta oppilas voi ymmärtää kielitaidon merkityksen omassa elämässään, tulee häntä opettavien opettajien uskoa itse monikielisyiden hyödyllisyyteen ja sen tukemisen kannattavuuteen (Putjata 2018, 263). Monikielisyiden tukeminen koulussa perustuu monilta osin juuri opettajan toimintaan oppimisympäristöissä. Opettajalla on mahdollisuus toimia Suomessa ammatillisesti melko vapaasti, mikä näkyy siinä, että opetuskäytännöt vaihtelevat luokkien ja koulujen välillä. Opettajat saavat esimerkiksi itse valita materiaalit opetukseensa (Tainio & Grünthal 2016, 153–154; Tainio 2012, 3), minkä lisäksi kukin opettaja tulkitsee sekä valtakunnallista että koulukohtaista opetussuunnitelmaa omalla tavallaan ja valitsee sen perusteella opetusryhmälleen sopivia työtapoja ja sisältöjä (Brown 2009, 22–23). Opettaja toimiikin ikään kuin portinvartijana oppilaiden ja heille opettavien aiheiden välillä. Sen tähden opettajalla on keskeinen rooli myös siinä, miten monikielisyyttä tuetaan koulussa.

On myös todettu, että on opettajan omasta innostuksesta kiinni, kuinka onnistuneesti kutakin aihetta opetetaan (Totro 1985, 134). Saksassa Putjata (2018) esimerkiksi tutki sitä, kuinka kieleen ja kielenkäyttöön liittyvä tieto heijastuu opettajien suhtautumiseen monikielisiin oppilaisiin ja muiden kielten esiintymiseen saksan kielen rinnalla kouluympäristössä. Tutkimuksen alussa suurin osa opettajista koki, että muut

kielet olivat uhka oppilaiden saksan kielen kehitykselle, ja siksi kouluissa pyrittiin rajoittamaan oppilaiden monipuolista kielenkäyttöä, kuten monikielisten oppilaiden kotikielten käyttöä. Kuitenkin interventioon perustuvan tutkimuksen edetessä opettajat laajensivat käsitystään monikielisyydestä. Opettajat eivät kuitenkaan muuttaneet toimintatapojaan luokassa pelkästään teoreettisen tiedon lisääntymisen vuoksi, vaan tärkein muutos opettajien pedagogisessa toiminnassa syntyi, kun he pääsivät oppimaan käytännössä monikielisyydestä sekä keskustelemaan ja refleктоimaan siihen liittyvää toimintaa. (Putjata 2018.)

Putjatan tutkimus on tärkeä esimerkki siitä, kuinka opettajan omat lähtökohdat mahdollistavat monikielisyyttä tukevan opetuksen. Opettajat, joilla ei ole riittävää tietoa monikielisyyden kehittymisestä, nojaavat ajattelumaailmassaan usein kaksikielisyyttä koskeviin myytteihin (Grosjean 2010; Tracy 2008), kuten ajatukseen, että monikielisuus tarkoittaa kielten hallitsematonta sekoittumista keskenään tai näkemykseen, että monikielisuus on haitallista kielelliselle ja kognitiiviselle kehitykselle. Tämä aiheuttaa sen, että opettajat alkavat suosia opetuksessaan yksikielisyyttä tukevia käytänteitä (Ağrıdag, Jordens, & van Houtte 2014). Tämän vuoksi on tärkeää lisätä opettajien tietoisuutta monikielisyyden hyödyistä sekä tarjota heille oppimateriaalin avulla käytännön mahdollisuus tarkastella oppilaiden monikielisyyttä opetusympäristössä. Putjatan tutkimukseen vedoten uusien käytänteiden kokeileminen luokahuoneessa on keskeinen keino opettajien monikielisyyttä tukevan opetuksen lisäämisessä.

2.2.2 Oppimateriaalit monikielisyyden tukemisessa

Kuten todettu, opettajien oman tietoisuuden lisäksi keskeinen osa oppilaiden monikielisyyden tukemista ovat oppimateriaalit. Suomalainen perusopetus nojaa vahvasti valmiisiin oppimateriaaleihin, ja erilaisista oppimateriaaleista erityisesti oppikirjat ovat pääsääntöisesti erottamaton osa perusopetuksen oppitunteja (Mikkilä-Erdmann 2017). Vaikka uudenlaisia oppimateriaaleja kehitetään jatkuvasti ja toisaalta oppikirjoja kritisoidaan erinäisten puutteidensa vuoksi, ovat oppikirjat tästä huolimatta säilyttäneet asemansa keskeisimpänä oppimateriaalina (Karvonen 2019, 90). Tämän vuoksi ei ole yhdentekevää, millä tavalla monikielisyyttä käsitellään erilaisissa oppikirjoissa.

Oppikirjat on luotu välittämään opetussuunnitelmaa opettajille ja oppilaille (Apple 2008, 26), ja ne ovat näin yksi yksiselitteisimmistä keinoista saattaa opetussuunnitelman perusteiden teksti opetusmuotoiseksi. Kansallisten opetussuunnitelman perusteiden sisällölliset tavoitteet muotoillaan oppilaille sopiviksi, mutta nämä muotoillut voidaan toteuttaa oppikirjoissa eri tavoin – ovathan oppikirjat aina tietyn rajatun asiantuntijaryhmän tuottamia (Tainio 2012, 3). Koska oppikirjat ovat aina tekijöidensä näköisiä eikä oppikirjojen sisällöllisistä valinnoista vastaa mikään kansallinen

toimielin, voivat jotkin oppimateriaalit jättää jonkin aihealueen tai sisällön täysin käsittelemättä, vaikka se jossain toisessa kirjassa tuotaisiinkin esille. Näin ollen ei esimerkiksi voida varmistaa, tuleeko vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostettu yksilön monikielisuuden tukeminen näkyviin oppikirjoissa ja jos tulee, niin kuinka laajasti. Monikielisyyttä voidaan siis käsitellä oppikirjoissa hyvin vaihtelevasti.

Vaikka oppikirjojen sisältöjen tarkistamiseen ei ole olemassa kansallista toimijaa, tulee perusopetuksessa käytettävien oppikirjojen kuitenkin aina perustua opetussuunnitelman perusteisiin, eli niillä on tärkeä osa opetussuunnitelman perusteiden käytännön toteuttajana (Mikkilä-Erdmann 2017; Apple 2008, 26). Oppimateriaali on tietyn opinalan opetusta ja oppimista tukeva teos, joka pyrkii lisäämään käyttäjänsä tietoa ja taitoa kyseisellä alalla (Häkkinen 2002, 11). Oppimateriaalit sisältävät yleensä käsittelemänsä alan perustietoja, ja materiaalien sisällöt ja näkökulmat ovat siten tarkkaan valittuja ja rajattuja (Häkkinen 2002, 11). Kuten mainittu, voivat sisällöt vaihdella oppikirjasarjasta riippuen, ja tämän lisäksi kullekin oppiaineelle on varattu vain rajallinen määrä opetustunteja, mikä aiheuttaa sen, että jotkut aiheet jäävät vääjäämättä materiaaleissa käsittelemättä. Sen vuoksi on tärkeää tarjota monipuolista materiaalia myös oppikirjasarjojen rinnalle aiheista, joita kirjoissa käsitellään rajallisesti tai ei lainkaan. Tällä tavoin vapaina ammatillisina toimijoina työskentelevät opettajat voivat itse aktiivisesti tuoda oppikirjasarjan ulkopuolista materiaalia osaksi omaa opetustaan.

Mikkilä-Erdmann (2017) on todennut, että oppimateriaaleissa erilaiset oppikirjatekstit tukevat oppilasta haastaviltakin tuntuvien sisältöjen oppimisessa ja näin kannustavat oppilasta aktiiviseen tiedonrakentamiseen. Tekstit siis herättelevät oppilaan aikaisempia tietovarantoja ja auttavat oppilasta luomaan näistä arkisistakin tiedoista uuden, tieteellisen ymmärryksen käsiteltävästä asiasta. (Mikkilä-Erdmann 2017.) Oppilaan arkiajattelua pyritään siis oppimateriaalien avulla haastamaan ja kehittämään.

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet lähtevät myös ajatuksesta, jonka mukaan oppimisympäristöihin on tärkeää saada monipuolisia materiaaleja (Opetushallitus 2014, 29–30). Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että opetussuunnitelman perusteet korostavat entistä vahvemmin tieto- ja viestintäteknologista osaamista ja opetuskäyttöä (Opetushallitus 2014, 29). Toisaalta myös monet oppimateriaalikustantajat ovat tarttuneet tähän tavoitteeseen ja rikastaneet oppimateriaalisarjoja erilaisilla oppikirjojen rinnalla kulkevilla digitaalisilla materiaaleilla. Esimerkiksi Sanoma Pro Oy on lanseerannut Arttu-mobiilisovelluksen, joka sisältää muun muassa audiovisuaalisia sisältöjä ja jota oppilaat voivat hyödyntää oppikirjojen ohella luku- ja oppimiskokemusta täydentävänä ja elävöittävänä elementtinä. Toisaalta markkinoille on tuotu myös täysin oppimateriaalisarjoihin liittymättömiä, itsenäisiä sovelluksia, pelejä ja muita materiaaleja. Tällainen oppimateriaalien monipuolistaminen on

opetustyön ammattilaisille toki erinomainen keino oman työnsä uudistamiseen, mutta toisaalta se on ajanut opettajat myös miettimään, kuinka näitä uudenlaisia materiaaleja hyödynnetään suhteessa vanhoihin (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 98) – tässä tapauksessa oppikirjoihin. Tavanomaista onkin, että opettaja edelleen hyödyntää oppikirjaa tuoden sen rinnalle omia lisiä tai toisaalta antaa oppilaalle mahdollisuuden täydentää sitä eri materiaaleilla ja tietolähteillä (Häkkinen 2002, 86, 88). Joka tapauksessa tämä opetussuunnitelman perusteissa esiintynyt ajatus on keskeinen lähtökohta myös tässä opinnäytetyössä, sillä tarkoituksena on tuottaa monipuolista oppimateriaalia monikielisten oppilaiden oppimisen tukemiseksi.

2.3 Tiedostettu monikielisyys

Tämä tutkielman lähtökohtana on, että jokainen suomalaista peruskoulua käyvä oppilas on monikielinen toimija, jonka kielenkäyttöä ja -kehitystä tämä opinnäytetyön tuottama oppimateriaali tukee. Monikielisyys on yllä määritelty pitävän sisällään toisaalta eri kielten ja toisaalta kielen sisäisten ominaisuuksien hallinnan. Tässä tutkielmassa tällaisen monikielisyuden kehittymisen ja tukemisen mahdollistaa kielitietoinen toiminta. Kielitietoisuuden on todettu olevan korvaamattoman tärkeä osa monikielisyuden tukemista (Cenoz, Gorter & May 2017, 10), ja siksi se on otettu myös tämän tutkielman lähtökohdaksi. Seuraavaksi määritelläänkin kielitietoisuuden käsite sekä sen jälkeen avataan perusteluita sille, miksi kielitietoisuutta tukeva oppiminen on luokahuoneessa kannattavaa niin kielenoppimisen kuin monikielisyuden kannalta ja miten sitä voisi toteuttaa.

2.3.1 Kielitietoisuus

Tähän opinnäytetyöhön sisältyvällä oppimateriaalilla pyritään kasvattamaan oppilaan ymmärrystä monikielisyudesta ja etenkin kielen sisäisestä variaatiosta. Tässä prosessissa keskeiseen asemaan nousee käsite *kielitietoisuus*. Käsitteen *kielitietoisuus* juuret ovat 1970–1990-luvuilla Language Awareness -liikkeessä sekä samannimisen lehden ilmestymisessä. Language Awareness -liike syntyi tarpeesta tarjota kaikille oppilaille tasa-arvoista kouluopetusta ilman, että yksilön erilaiset kielelliset ja sosiaaliset taustat vaikuttavat heidän mahdollisuuteensa osallistua koulunkäyntiin. (James & Garrett 1992; Andrews 2007, 10; Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019, 1.) Kielitietoisuuden käsite saattaa kuitenkin tuntua hieman epämääräiseltä ja konkretiaa vailla olevalta käsitteeltä (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019, 1; James & Garrett 1992). Kielitietoisuus on myös aina sidottu siihen kontekstiin, jossa sitä käytetään (Suuriniemi 2019, 43), joten tästäkin syystä käsitteen täsmällinen määrittely voidaan tehdä usealla eri tavalla.

Kielitietoisuutta onkin ajan myötä monikielisyys-käsitteen tavoin määritelty usealla eri tavalla. Nostankin siis seuraavaksi esiin muutaman kielitietoisuuden määritelmän, joiden pohjalta kokoan yhteen tässä opinnäytetyössä käytettävän käsityksen kielitietoisuudesta.

Yksi tavanomaisimmista kielitietoisuuden määritelmistä on brittiläisten kielitieteilijöiden, Garrettin ja Jamesin, laaja määritelmä, jonka mukaan kielitietoisuus on täsmällistä tietoa kielestä sekä tietoista havainnointia ja herkkyyttä kielen oppimisessa, kielen opettamisessa ja kielen käytössä (Garrett & James 2000, 330). Wolfram (1998) taas näkee kielitietoisuuden kolmen ulottuvuuden kautta, joista ensimmäinen käsittää tietoisuuden kognitiivisen puolen eli yksilön kyvyn hahmottaa kielen rakenteita. Toinen ulottuvuus tuo kielitietoisuuden määritelmään affektiivisen eli yksilön asenteisiin liittyvän puolen ja kolmas ulottuvuus kielitietoisuuden sosiaalisen puolen eli kielen keskeisen sijan ihmisten välisessä kommunikaatiossa. Carterin (1994, 5) määritelmässä taas yksilön kielitietoisuus sisältää neljä osa-aluetta: yksilön tietoisuuden kielen luonteesta, tietoisuuden kielen ja kulttuurin yhteydestä, yksilön parantuvan itsetietoisuuden käyttämiensä kielten muodoista sekä tietoisuuden kielten ja eri ideologioiden välisestä suhteesta. Myöhemmin Carter (2003, 64) on määritellyt kielitietoisuuden tiiviimmin yksilön kehitykseksi, jossa hän lisää herkkyyttään ja tietoisuuttaan kielen eri muodoista ja tehtävistä.

Yllä olevien tutkijoiden lisäksi kielitietoisuutta ovat määritelleet myös Andersen ja Ruohotie-Lyhty (2019) esittelemällä kielitietoisuuden viisi-osaista jakonsa Schmidtin (1995) kielitietoisuuden ja van Lierin (1994) kielenoppimisen teorioihin. Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyin mukaan kielitietoisuudessa on nähtävissä viisi ulottuvuutta, jotka ovat kielen huomointi, kielellinen luovuus, metakielellinen tieto, metakielellinen pohdinta ja kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvat asenteet. Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyin määritelmä on osittain yhteneväinen Garrettin ja Jamesin, Wolframin ja Carterin määritelmien kanssa, mutta ulottuvuuksia avataan heidän määritelmässään laajemmin. Nämä viisi ulottuvuutta yhdessä muodostavat niin sanotun laajan kielitietoisuuden ja ne on esitelty kuviossa 1.



KUVIO 1 Kielitietoisuuden ulottuvuudet (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019)

Ensimmäinen kielitietoisuuden ulottuvuuksista on *kielen huomioiminen*. Tällä tarkoitetaan tilannetta, jossa kielen oppija tai opettaja kiinnittää huomionsa kielelliseen muotoon tai muodon ja sisällön väliseen yhteyteen sen sijaan, että huomioisi ensisijaisesti kommunikointia. Siten esimerkiksi tilanne, jossa oppilas huomaa, ettei ymmärrä jotain lukemaansa sanaa ja kysyy opettajalta apua, on kielen huomioimista. (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019, 3.) Tämä kielen ulottuvuus on nähtävissä osittain erityisesti Garrettin ja Jamesin (2000) määritelmässä, kun he puhuvat täsmällisestä kielitiedosta ja kielen havaitsemisesta.

Kielitietoisuuden toinen ulottuvuus on *kielellinen luovuus*, joka eroaa selvimmin yllä esitellyistä kielitietoisuuden muista määritelmistä. Kielellisellä luovuudella tarkoitetaan usein spontaanisti ilmenevää tilannetta, jossa oppija jättää huomioimatta kielen perinteiset normit ja rajat, ja leikkii merkityksillä, muodoilla tai niiden välisillä suhteilla. Esimerkiksi erilaiset sanaleikit ovat kielellisen luovuuden harjoittamista. Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyän mukaan kielelliseen luovuuteen kannustaminen ja sille tilan antaminen tukevat oppijoiden kielitietoisuuden kehittymistä. (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019, 3–4.)

Kolmantena ulottuvuutena Andersen ja Ruohotie-Lyhty esittelevät *metakielellisen tiedon*. Tällä tarkoitetaan tietoa kielestä järjestelmänä ja kielenkäyttöön liittyvistä säännöistä ja normeista. Tämä ulottuvuus yhdistyy ongelmitta Garrettin ja Jamesin, Wolframmin ja Carterin kielitietoisuuden määritelmiin, jotka kaikki sisältävät saman näkemyksen kielen rakenteellisesta ymmärryksestä. Etenkin sekä Wolframmin (1998) määritelmässä esiintyneessä kognitiivisessa kielen tarkastelussa on kyse juuri

metakielellisestä tiedosta. Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyin mukaan metakielellistä tietoa voivat olla esimerkiksi koulussa perinteisesti opitut kielioppisäännöt sekä vieraskielisten termien käännökset. Tämä kielitietoisuuden osa-alue voi auttaa oppijaa vertailemaan eri kielten järjestelmiä ja näkemään eri kielissä olevia samankaltaisia ilmiöitä. Metakielellisen tietoisuuden kehittyminen ja metakielellisen tiedon käyttäminen eivät kuitenkaan tapahdu automaattisesti, vaan opettajien tulee aktiivisesti nostaa tällaisia kielijärjestelmien välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja esiin. Opettajien tulee siis hyödyntää metakielellistä sanastoa omassa opetuksessaan, jotta oppilaat alkavat itse huomata kyseisiä yhdenmukaisuuksia ja eroja. Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyin mukaan opettajien toiminta metakielellisen tiedon kehittämisessä on keskeistä, sillä monille oppilaille tieto voi jäädä pelkästään ulkoa opituksi teoriaksi, jos opetuksessa ei osoiteta soveltamismahdollisuuksia aktiivisesti. (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019, 4–5.)

Metakielellinen pohdinta on kielitietoisuuden *neljäs ulottuvuus*, jolla taas tarkoitetaan oppijan aktiivista kieleen liittyvää järkeilyä ja kielellisten tehtävien vastausten pohdintaa. Tämä pohdinta voi pohjautua joko koulussa opittuun metakielelliseen tietoon tai muualla muodostuneisiin kielikäsitteisiin. Andersen ja Ruohotie-Lyhty toteavat, että metakielellisen pohdinnan perusteella oppija voi päätyä niin oikeaan kuin vääräänkin johtopäätökseen, mutta pohdinta tukee joka tapauksessa oppilaan tietoisuutta kielestä. Kuten metakielellisessä tiedossa, myös metakielellisessä pohdinnassa soveltaminen on keskeistä, sillä se tukee mieleen painamista ja kielen oppimista. (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019, 5.) Tämä ulottuvuus laajentaa yllä kuvattuja kielitietoisuuden määritelmiä siten, ettei se ole suoraan johdettavissa mistään yllä esitetystä määritelmästä. Sen sijaan yhtymäkohtia tässä kielen joustavassa ja soveltavassa tarkastelussa on esimerkiksi Carterin (1994) kielitietoisuuden määritelmään, jonka mukaan yksi kielitietoisuuden osa-alue on yksilön kyky kehittää itsetietoisuuttaan käyttämiensä kielten muodoista.

Viides ja viimeinen kielitietoisuuden ulottuvuus on *kieliin ja kieliyhteisöön kohdistuvat asenteet*. Kuten Wolfram (1998), myös Andersen ja Ruohotie-Lyhty korostavat asenteiden osuutta kielitietoisuudessa. Saman ovat huomioineet myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Niin aikuisten kuin lastenkin on tärkeää oppia refleктоimaan omia mahdollisia ennakkoluulojaan erilaisia kieliä ja kieli-
muotoja kohtaan. Omien käsitysten kohtaaminen koulussa auttaa oppilaita ymmärtämään, mikä merkitys kielellä on yksilöille ja yhteisöille. (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019, 5–6.)

Andersen ja Ruohotie-Lyhty esittävät, että nämä yllä kuvatut viisi ulottuvuutta voivat näkyä eri tavoin oppijoiden kielenkäytössä, ja niissä voi havaita myös tilanteista vaihtelua. Ulottuvuudet voivat ilmetä dynaamisesti yksilöiden vuorovaikutuksessa, eivätkä ne siksi ole kuvaus yksilön staattisesta kielitietoisuudesta. Kuten yllä useaan otteeseen on jo mainittu, ulottuvuuksien ilmenemistä voidaan myös tukea

opetuksen kautta ja näin harjoittaa kielitietoista kasvatusta kouluissa. (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019.)

Vaikka Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyn määritelmä kielitietoisuudelle on laaja ja kattava, se jättää osittain huomioimatta yksilön tietoisuuden itsestään kielenkäyttäjänä. Vaikka kielitietoisuuden viides ulottuvuus korostaa osittain kieliin liittyvää asennemaailmaa ja siten yksilön omaa suhtautumista kieleen ja kieliin, ei se riitä kuvaamaan yksilön kielikokemuksia kokonaisuutena. Jo lapsesta lähtien ihmiset suhtautuvat kieliin ja kielenoppimiseen eri tavoin (ks. mm. Kovács & Marton 2015) ja näkevät itse itsensä erilaisina kielenkäyttäjinä (ks. esim. Sundqvist & Sylvén 2014; Inha & Huhta 2019), joten myös nämä piirteet olisi tärkeää saada näkyviin yksilön kielitietoisuutta kuvaaviin ulottuvuuksiin. Kielitietoisuus ei saisi siis rajoittua pelkästään kielen itsensä ja siihen liittyen asenteiden tarkasteluun vaan myös kieliin liittyvän käyttäytymisen reflektointiin ja siitä siten tietoiseksi tulemiseen.

Tämän opinnäytetyön osana laadittavan oppimateriaalin kannalta on keskeistä, että kielitietoisuus-käsite nähdään hyvin laajana ja moniulotteisena, yksilön kokemukset sisältävänä ilmiönä, jotta kielitietoisuutta ja siten monikielisyyttä voidaan tukea mahdollisimman kattavasti. Siksi yllä esitettyä Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyn kielitietoisuuden määritelmää pyritään vielä täsmentämään: Esimerkiksi Michael Byram (2012) näkee kielitietoisuuden laajana käsitteenä, mutta hän painottaa kielitietoisuudessa yksilöä ja hänen omaa käsitystään itsestään kielenoppijana ja -käyttäjänä. Käsitellessään eräissä artikkelissaan kieli- ja kulttuuritietoisuutta hän näkee tietoisuuden yksilön kyvyksi kiinnittää huomiota kieleen sosiaalisessa kontekstissa, mutta yhtä lailla yksilön omassa elämässä. Hänen mukaansa kyse on kuitenkin paljon enemmästä kuin huomion kiinnittämisessä sanan varsinaisessa merkityksessä. Byram painottaa, että tietoisuus sisältää ennen kaikkea analysointia ja oppimista siitä, miten kieli toimii yhteiskunnallisessa ja yksilön henkilökohtaisessa kontekstissa. (Byram 2012, 6.) Tämä näkökulma on keskeinen lähtökohta myös tämän opinnäytetyön oppimateriaalissa: kielitietoisuus yhdistää sekä sosiaalisen että yksilöllisen näkökulman.

Yllä olevan perusteella olen luonut tätä opinnäytetyötä varten kuvion (kuvio 2) havainnollistamaan kielitietoisuuden eri ulottuvuuksia. Olen käyttänyt kuvion pohjana yllä esittämiäni kielitietoisuuden määritelmiä niitä yhdistellen, ja ottanut samaan aikaan huomioon yksilön ja yhteisön näkökulmat. Kielitietoisuus sisältää siis tämän tutkielman lähtökohdista viisi eri ulottuvuutta, jotka ovat toistaan erillisiä mutta samalla yhteydessä toisiinsa. Nämä viisi ulottuvuutta ovat **kielijärjestelmä**,

sosiaalinen kieli, kieli- ja kieliyhteisöasenteet, kielellinen minä sekä kieli ja kulttuuri. Näitä ulottuvuuksia on avattu tarkemmin alla.



KUVIO 2 Kielitietoisuuden viisi ulottuvuutta.

Kielitietoisuuden määritelmän ensimmäinen ulottuvuus (KT 1) käsittää kielen rakenteelliseen ja toiminnalliseen huomioimiseen liittyvät aspektit. Tämä tarkoittaa Andersenia ja Ruohotie-Lyhtyä sekä Garrettia ja Jamesia mukaillen yksilön kykyä tietoisesti havainnoida kielen eri piirteitä, kieltä järjestelmänä ja kielen muodon ja sisällön välisiä yhteyksiä sekä tietynlaista herkkyyttä kielen oppimiseen liittyen. Tällöin kielen käyttäjä kiinnittää huomionsa juurikin kielellisiin muotoihin. Sen sijaan kielitietoisuuden toisessa ulottuvuudessa (KT 2), sosiaalisessa kielessä, huomio kiinnitetään kieleen osana sosiaalista toimintaa. Tämä ulottuvuus painottaa yksilön kykyä nähdä kieli merkityksellisenä osana ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.

Kolmas ja neljäs ulottuvuus eli kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvat asenteet (KT 3) sekä kielellinen minä (KT4) taas laajentavat kielitietoisuuden määritelmää yksilökeskeisempään suuntaan: niissä keskeistä on yksilön omaa ajattelua ja toimintaa koskeva reflektointikyky. Kolmas ulottuvuus pyrkii tavoittamaan yksilön kokemukset, tunteet ja ajatukset kieliä ja erilaisia kieliyhteisöjä kohtaan, ja neljännessä ulottuvuudessa tarkastelun kohteena on kielenkäyttäjä itse. Siinä pyritään tuomaan yksilön tietoisuuteen hänen omat näkemyksensä, uskomuksensa ja käsityksensä itsestä kielenkäyttäjänä – miten kieli näkyy ja vaikuttaa minun elämässäni? Kielitietoisuuden neljäs ulottuvuus yhdistyy siis osittain yksilön identiteetin tarkasteluun. Lisäksi kielitietoisuuden viides ulottuvuus, kieli ja kulttuuri (KT 5), laajentaa vielä yksilön käsityksen kielestä osaksi laajempaa yhteiskunnallista kontekstia: miten kieli vaikuttaa yhteisöihin ympärillämme ja miten se on sidoksissa ympärillä olevaan kulttuuriin?

Kaiken kaikkiaan erilaiset kielitietoisuuden määritelmät ovat herättäneet kiiste-lyä siitä, onko kielitietoisuuden kehittyminen aina todella aktiivista ja nimensä mu-kaan tietoista toimintaa, vai voiko se olla myös tiedostamatonta (Andrews 2007, 17). Myös Verschik (2017) on esittänyt pohdintaa kielitietoisuuden näkymisestä yksilön toiminnassa. Hänen mukaansa kielitietoisuus voi ilmetä yksilön toiminnassa monin eri tavoin, myös tiedostamatta; Mitä kieliä tai palasia eri kielistä yksilö hyödyntää eri kielenkäyttötilanteissa, miten yksilö käyttää tai jättää käyttämättä tiettyjä kielimuotoja, millaisella asenteella yksilö suhtautuu tiettyihin kieliin ja niiden käyttöön, miten yksilön identiteetti rakentuu ja näyttäytyy eri kielten hallinnan myötä. Nämä kaikki ovat esimerkkejä siitä, miten kielitietoisuus ja monikielisyys limittyvät yksilön elämässä. (Verschik 2017, 101–102.) Kuitenkin tämän opinnäytetyön lähtökohdista on erityisen keskeistä, että kielitietoisuus nähdään tietoisena toimintana. Vain tietoisiksi tulemi-sen kautta ihminen voi kehittää itseään ja oppia tällöin oppia uutta itsestään kielen käyttäjänä.

2.3.2 Monikielisen oppilaan kielitietoisuuden tukeminen

Tämän opinnäytetyön lähtökohtana on, että yksilön monikielisyttä tuetaan ennen kaikkea kielitietoisuutta lisäämällä. Koska monikielisyyden laajeneminen myös kielen sisäisen vaihtelun huomioimiseksi on verrattain tuore ilmiö, voitaneen olettaa, ettei-vät oppilaat itsekään osaa vielä hahmottaa omaa monikielisyttään näin laajasti. Jo tämä luo itsessään tarpeen oppilaan tietoisuuden lisäämiseksi, jotta hän voi nähdä it-sensä monitaitoisena kielellisenä toimijana. Lisäksi Hélot (2017, 252) on todennut, että kielitietoisuuden myötä voidaan jopa juuri tukea oppilaan käsitystä yksilön ja yhteis-kunnan monikielisydestä.

Kuten yllä esitetyistä kielitietoisuuden määritelmistä voi huomata, kielitietoi-suuden avulla kieli nähdään monipuolisena kokonaisuutena, jonka eri osa-alueisiin kielitietoisuus ulottuu. Juuri käsitteen monipuolisuuden vuoksi kielitietoisuus sopii hyvin monikielisyyden tukemisen lähtökohdaksi. On myös todettu, että koulussa to-teutettu kielitietoinen toiminta kehittää oppilaiden monikielistä identiteettiä sekä hei-dän monikielistä kompetenssiaan toimia yhteiskunnassa monikielisinä, itsenäisinä yksilöinä (Oliveira & Ançã 2009). Kielitietoisuutta tukevat tehtävät, kuten keskustelut ja reflektoinnit, parantavat ennen kaikkea oppilaan ja opettajan käsitystä kielestä so-siaalisena resurssina (Hélot 2017, 252). Tämän vuoksi koulussa oppilaita tulisi kan-nustaa oman kielellisen repertuaarin tarkasteluun ja siten laajemmin oman kielitietoi-suuden kehittämiseen. Oliveiran ja Ançã (2009) mukaan oppilaiden olisi hyvä tulla tietoisiksi toisaalta omista kielellisistä kyvyistään ja toisaalta heidän kielellisistä puut-teistaan. Myös aktiivinen muiden kielten pohtiminen ja vertailu omaan kielelliseen repertuaariin nähden on oppilaita kehittävä, sillä tällaisen toiminnan kautta oppilaat voivat myös muuttaa omia ennakkokäsityksiään tiettyjä kieliä kohtaan. (Oliveira &

Ançã 2009, 407–408, 417–418.) Eri kielten ilmeneminen luokkahuoneessa voi osoittaa oppilaille, että eri kielten olemassaolo on tiedostettu ja niiden käyttö on hyväksyttävää (Broeder & Mijares 2004). Toisaalta monien kielten läsnäolon itsessään on todettu tukevan kielitietoisuutta (Verschik 2017, 101), eli monikielisyys ja kielitietoisuus muodostavat vahvan parin, jotka tukevat toinen toisiaan.

Aiemmin kertyneiden kielitaitojen hallinta tukee kielenoppimisen lisäksi myös monipuolisesti muita oppimistilanteita. Ensikielen käytön on myös havaittu tarjoavan oppilaalle identiteettitukea sekä tukea vaativammassa kognitiivisissa tehtävissä (Cummins 2018). Samaten kielitietoisuuden toimintakulttuurin kautta oppilaat voivat oppia jäsentämään heidän jo olemassa olevaa tietoaan sekä liittämään muualla tapahtuva oppiminen kouluoppimiseen. Samaten eri oppiaineiden opetus mahdollistaa monipuolisia keinoja kielitietoisuuden kasvattamiselle, mikä puolestaan tukee oppilaiden kielellistä kehitystä ja sisältöjen oppimista. (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019, 6.)

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa luodaan vaatimus oppilaiden kielitietoisuuden kehittämiseksi kuvaamalla kielitietoista kouluympäristöä. Sen mukaan “kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa” (Opetushallitus 2014, 28). Kielitietoisuus ei ole siis vain kielenopetuksen tehtävä, vaan se on koko kouluopetuksen läpäisevä aihe, sillä jokainen opettaja on opetussuunnitelman mukaan myös kielenopettaja (Opetushallitus 2014). Onkin siis tärkeää, että koulussa kiinnitetään aktiivisesti ja monipuolisesti huomiota oppilaiden omiin kieliin sekä heidän ympäristössään vallitsevaan kielimaailmaan. Näin oppilas pääsee reflektoimaan omia kielikäsitteitään ja -taitojaan, jolloin oppilas pääsee samalla tukemaan omaa monikielistä toimijuuttaan.

Tässä vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisessa kielitietoisuuden kouluyhteisön luomisessa keskeistä on jatkuvuus ja uuden tiedon rakentaminen vanhan varaan. Nykyään opetusta ohjaa vahvasti strukturalistinen näkemys, jonka mukaan uusi ymmärrys asioista rakentuu aina aiemman opitun tiedon, taidon ja kokemuksen pohjalle (Donovan & Bransford 2005, 4). Piipon (2021) mukaan tähän perustuen myös kieliin liittyvä kielitieto rakentuu vähitellen, jolloin yksilön hallitsemat eri kielet limittyvät keskenään. Vaikka kielitaidot sisältävät esimerkiksi ääntämiseen liittyviä eroja, kielenoppimiseen liittyy erilaisia käsitteellisiä ja metakognitiivisia taitoja – eli metakielellistä tietoa (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019) –, jotka ovat yhteisiä kaikkien kielten oppimiselle. Nämä taidot ovat luokkahuoneessa tärkeitä taitoja minkä tahansa kielen oppimisessa, kuten myös esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidon kehityksessä. (Cummins 2007; Piippo 2021.) Myös tämä on esimerkki siitä, kuinka kielitietoinen toiminta tukee oppilaan monikielisyyttä.

Honko ja Mustonen (2018) ovat käsitelleet koulun monikielisyyttä juurikin kielitietoisuuteen perustuvan kielten vertailun avulla. Vaikka heidän toteuttamansa käytänteet ovat monilta osin tarkoitettu nuoremmille koulun oppilaille, voidaan monia heidän esittämistään käsittelytavoista soveltaa myös vanhemmille oppilaille. Hongon ja Mustosen mukaan eri kielten, kielimuotojen ja kielenkäyttötapojen – eli eri monikielisuuden osa-alueiden – ”avoin ihmettely ja oikein ajoitettuna myös systemaattisempi, tiettyyn ilmiöön kiinnittyvä vertailu voivat tukea sekä uuden kielen että jo osattujen kielten käytänteiden ja ilmaisutapojen hahmottamista” (Honko & Mustonen 2018, 4). Samaten vertailu voi tarjota vastauksia oppijoille myös siihen, miksi tietyt opittavat kielen ilmiöt voivat olla tietyn kielen puhujille vaikeita tai helppoja oppia. Tämän lisäksi Honko ja Mustonen toteavat, että kielten analyttinen tarkastelu kehittää myös itsessään oppilaan ajattelutaitoja. (Honko & Mustonen 2018.) Heidän lähestymistavat monikielisuuden tukemiseen ovat hyvin konkreettisia, ja seuraavaksi avataan muutamia heidän näkemyksiään toimivista käytännöistään.

Honko ja Mustonen (2018) ehdottavat kielten välisen vertailun ensimmäiseksi askeleeksi arjen vuorovaikutustilanteiden visualisoinnin siltä kannalta, miten kielet ja kielimuodot vaihtelevat ja limittyvät oppilaille päivän aikana. Tämän jälkeen oppilaiden kanssa voisi puhua oppilaiden tekstimaailmoista – niin puhutuista, kirjoitetuista kuin multimodaalisista. Lisäksi oppilaiden kanssa olisi hyödyllistä tutkia eri kielten kirjoitustapoja sekä kulttuurisidonnaisuutta eli esimerkiksi sanastoja. Lähtökohta opetukselle on siis oman lähipiirin ja siinä esiintyvien tekstimaailmojen tarkastelulla. Kuitenkin Hongon ja Mustosen mukaan kielitietoisen koulun tulisi tarjota kaikille oppilaille kurkistusikkunoita ympäröivän maailman kielelliseen monimuotoisuuteen myös oman lähiympäristön ulkopuolella. (Honko & Mustonen 2018.)

Kuten Honko ja Mustonen (2018), myös Oliveira ja Ançã (2009, 417–418) ovat pohtineet kielitietoisuuden lisäämisen käytännön keinoja. He esittävät, että kielitietoinen toiminta tulisi koulussa olla eksplisiittistä ja avointa keskustelua kielestä, Honkoa ja Mustosta mukailien kielellisten erojen ja yhtäläisyyksien tarkastelua, identiteettien, kulttuurin ja kielen yhteyden havainnointia sekä keskustelua kieltä koskevista erilaisista käsityksistä, asenteista ja oppimisprosesseista. Oliveira ja Ançã esittävät, että tällaisen kielitietoisen toiminnan voi toteuttaa esimerkiksi narratiivisella lähestymistavalla, jossa kielenoppiminen erilaisten kirjallisten töiden kehittää oppilaan monikielistä kielitietoutta. Tässä tutkielmassa onkin otettu osittain vaikutteita Oliveiran ja Ançãn ajatuksista monikielisyyttä tukevan kielitietoisen opetuksen rakentamisessa.

Monikielisyyttä tukevan kielitietoisuuden lisäämisessä Honko ja Mustonen (2018) painottavat, että toiminnan ei tarvitse olla analyttistä, atomistista tai induktiivista, vaan se voi olla niin kokemuksellista, holistista kuin yksityiskohtiin vähitellen keriytyvää. Tämä tarkoittaa sitä, että kieliin voidaan tutustua monella eri tapaa, ja kieliä voidaan esimerkiksi vain katsella, kuunnella, niin sanotusti makustella ja toistella

käyttäen esimerkiksi YouTubea multimodaalisena lähdeaineistona. Tällä tavoin monipuolisin opetustavoin yhtäläisyyksiä ja eroja kielistä opitaan vähitellen hahmottaan. (Honko & Mustonen 2018.) Samanlaiseen käsitykseen on pohjattu myös tämän oppinäytetyön oppimateriaalipaketti, joka koostuu monenlaisista, toisaalta omaan kokemukseen kuin erilaisten tekstien varassa tapahtuvaan kielten ja kielimuotojen tutkimiseen. Oppimateriaalipaketti ei kuitenkaan rajoita tarkastelunäkökulmaansa pelkästään kielten väliseen vertailuun, vaan oppilaan monikielisyttä tuetaan myös tarkastelemalla esimerkiksi kielen sisäistä variaatiota.

Andersenin ja Ruohotie-Lyhdy (2019) mukaan koulun kielitietoista toimintaa on hyvä kehittää, jotta oppilaita autetaan jäsentämään heidän jo olemassa olevaa tietoaan ja samalla liittämään heidän muualla tapahtuva oppiminen kouluoppimiseen. Pelkän kielellisen tiedon tarjoamisella ei saavuteta toivottua lopputulosta oppilaiden kielitietoisuuden kehittämisessä. Andersen ja Ruohotie-Lyhty näkevät, että laaja kielitietoisuus voi syntyä vain silloin, kun kielitietoisuuden eri ulottuvuudet ovat kukin toimintakulttuurissa läsnä. (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019, 6.)

Kielitietoisuuden tukeminen koulumaailmassa ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys. Perusta monikielisyteen liittyvän kielitietoisuuden tukemiseen luodaan opetussuunnitelmatyössä, niin valtakunnallisesti kuin paikallisesti. On todettu, että kielitietoisuus voi välittyä opetussuunnitelmasta silloin, kun opetussuunnitelmatyötä tekevät kasvatusalan ammattilaiset hallitsevat muita kieliä. Jotta kielitietoisuus voidaan huomioida, tulee päättäjien olla tietoisia muiden kielten vaikutuksesta toisiinsa. (Verschik 2017, 103.) Samaten monikielisyttä tukevan kielitietoisuuden toteutuminen koulumaailmassa on riippuvainen opettajien toiminnasta. Kielten opettajien oman kielitietoisuuden ja heidän suhtautumisensa monikielisyteen on todettu olevan tärkeä tekijä koulun kielipolitiikan toteutumisessa (Hélot 2017, 257).

3 MATERIAALIPAKETIN TAVOITTEET, RAKENNE JA MERKITYS

Tämä tutkielma on monimuototutkielma, mikä tarkoittaa, että työ koostuu kahdesta eri osasta: tutkimustieteellisestä raportista sekä opettajille suunnatusta oppimateriaalikonaisuudesta. Tutkielma lähtee ajatuksesta, joka on vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden myötä myös tullut keskeiseksi: jokainen oppilas nähdään lähtökohtaisesti monikielisenä yksilönä (Opetushallitus 2014, 28). Tämä johtuu siitä, että jo kielen sisäinen variaatio voidaan nähdä monikielisytenä. Luvussa 3.1 tarkastellaan ensin tarkemmin oppimateriaalipaketin tavoitteita, jonka jälkeen luku 3.2 avaa materiaalipaketin rakennetta. Luku 3.3 sisältää katsauksen oppimateriaalipaketin tehtävyytyyppien luomiseen, ja viimeisenä luvussa 3.4 tarkastellaan oppimateriaalipakettia laajemmin osana muita valmiita oppimateriaaleja.

3.1 Materiaalipaketin tavoitteet

Tässä työssä tuotetaan peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden yläkoulun opetuksen sopivaa oppimateriaalia, joka tukee oppilaan mahdollisimman monipuolista kielenkäyttöä eli monikielisyttä oppilaan kielitietoisuuden avulla. Yläkoulun oppilaat valittiin materiaalin käytön kohderyhmäksi siksi, että heidän ajattelunsa on kehittynyt jo sille tasolle, että heidän kanssaan voi toteuttaa monipuolisesti erilaisia reflektioita tehtäviä ja siksi, että he osaavat perustella näkemyksiään, jolloin toisilta oppiminen onnistuu parhaiten. Tuotetulla oppimateriaalilla on mahdollisuus tehdä oppilas entistä tietoisemmaksi kielen sisäisen variaation ja eri kielten potentiaalista. Keskeistä on siis ennen kaikkea tukea oppilaan omaa reflektointikykyä kieleen ja kielenkäyttöön liittyen ja näin tukea oppilaan kielitietoisuutta ja tämän omaa kehitystä monikielisenä toimijana.

Oppimateriaalipaketti on rakennettu monikielisyden tukemiseen juuri kielitietoisuuden kautta siksi, että kielitietoisuuden toiminnan on havaittu kehittävänsä oppilaan monikielistä identiteettiä ja monikielistä kompetenssia. Kielitietoisuus on nimittäin ennen kaikkea tietoisuutta omasta itsestä kielenkäyttäjänä, vahvuuksineen ja heikkouksineen. (Oliveira & Ançã 2009.) Avoimen ihmettelyn ja systemaattisen vertailun kautta oppilaan monisyyttä kielitaitoa voidaan tukea laajasti (Honko & Mustonen 2018, 4). Oppilaille suunnatut tehtävät on suunniteltu kielitietoisuuden ulottuvuuksia heijastellen. Tällä tavalla on huomioitu mahdollisimman monipuolinen kielitietoisuuden osa-alueiden käsittely tehtävissä.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kuvauksessa opetussuunnitelman perusteissa määritellään, että kielitaidon oppiminen on elinikäinen prosessi, jonka myötä monikielisyys kehittyy koti-, koulu- ja vapaa-ajan olosuhteissa. Oppilaan monikielisyys koostuu tämän omien äidinkielen ja muiden kielten sekä niiden murteiden eritasoisista taidoista. Tämän vuoksi koulun kielenopetuksessa tulee kiinnittää huomiota kielten käyttöön eri tilanteissa, mikä näin ollen myös vahvistaa oppilaiden kielitietoisuutta ja eri kielten rinnakkaista käyttöä. Yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa tuleekin pyrkiä edistämään oppilaiden kielellisiä ja kulttuurisia taitoja sekä ohjaamaan oppilaita toimimaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa niin, että he hahmottavat oman viestijäkuvansa. (Opetushallitus 2014, 287–288.) Tämän oppimateriaalipaketin tavoitteiden tiivistelmänä voikin pitää seuraavaa opetussuunnitelman perusteiden linjausta: "Oppilaita ohjataan tiedostamaan sekä omaa että muiden kielellisten – – identiteettien monikerroksisuutta. Opetus tukee oppilaiden monikielisyttä hyödyntämällä kaikkia, myös oppilaiden vapaa-ajalla käyttämiä kieliä. Opetus vahvistaa oppilaiden luottamusta omiin kykyihinsä oppia kieliä ja käyttää vähäistäkin kielitaitoaan rohkeasti." (Opetushallitus 2014, 287.) Tähän ja kaikkiin edellä mainittuihin opetussuunnitelman perusteiden linjauksiin on pyritty vastaamaan oppimateriaalipaketin eri teemoissa sekä teemoihin kuuluvilla erityyppisillä tehtävillä.

Vaikka oppimateriaalin tavoitteena on ennen kaikkea tukea oppilaan omaa monikielisyttä kielitietoisuuden avulla, voi paketin tavoitteena nähdä olevan myös opettajan kielitietoisuuden kehittämisen. Opettajan toiminta luokkahuoneessa luo kuitenkin perustan oppilaiden oppimiselle, joten opettajan käsitykset monikielisydestä ja kielitietoisuudesta ovat myös pohjana hänen kielitietoiselle toiminnalleen. Opettajat, joilla ei ole riittävän laajaa tietoa monikielisydestä, perustavat käsityksensä usein kaksikielisyttä koskeviin myytteihin (Grosjean 2010; Tracy 2008), minkä vuoksi oppimateriaalilla tavoitellaan myös opettajien käsitysten laajentamisessa.

Oppimateriaalin päätavoitteena on siis monikielisyden kehittäminen kielitietoisuuden kautta, mutta sen toissijaisena tavoitteena voidaan nähdä yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen opetusmenetelmien ja oppimisympäristöjen rikastaminen. Oppimateriaalipaketin luomisessa huomio on kiinnitetty erityisesti

opetussuunnitelman perusteissa esiintyneisiin vaatimuksiin perusopetuksen oppimisympäristöistä. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista.” (Opetushallitus 2014, 29) Samaten opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, kuinka opetuksessa käytettyjen oppimisympäristöjen tulee tarjota mahdollisuuksia luoviin ratkaisuihin sekä asioiden tarkasteluun ja tutkimiseen eri näkökulmista, ja tieto- ja viestintäteknologia sisältyvät olennaisesti monipuolisiin oppimisympäristöihin (Opetushallitus 2014, 29). Oppimateriaalipaketti vastaa näihin edellytyksiin laajan tehtävävalikoimansa ja yksilö-, pari- ja ryhmämuotoisten tehtäviensä avulla.

Materiaalipakettia suunniteltiin aluksi toteutettavaksi yhteistyössä kustannusyhtiö Sanoma Pro Oy:n kanssa. Yhteistyön piti toteutua siten, että Sanoma Pro voisi hyödyntää sellaisia materiaalipaketin tehtäviä, jotka täydentäisivät kustantamon uuden yhdeksännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjan tehtäviä. Tavoitteena ei siis olisi niinkään ollut tuottaa Sanoma Prolle täysin valmista ja sellaisenaan käytettävää pakettia, vaan kustannusyhtiö olisi voinut esittää esimerkiksi toiveita sen suhteen, minkälaisia tehtäviä he haluaisivat käyttöönsä. Aikataulullisista syistä yhteistyön tekeminen ei kuitenkaan onnistunut, sillä Sanoma Pron äidinkielen ja kirjallisuuden oppimateriaalit edellyttivät nopeampaa valmistumisaikataulua kuin oppimateriaalipaketin valmistumiselle olisi ollut mahdollista. Tästä syystä oppimateriaalipaketti rakentui ilman ulkopuolisen tahon toiveita ja vaikutuksia siihen.

3.2 Materiaalipaketin rakenne

Oppimateriaalipaketti on rakennettu siten, että sen alkuosa sisältää tervehdyssanojen lisäksi käyttäjälle – tässä tapauksessa opettajalle – suunnatun teoriataustan monikielisydestä, kielitietoisuudesta ja niiden tukemisesta opetuksessa. Kielitietoisuuden viisi ulottuvuutta eli kielijärjestelmä, sosiaalinen kieli, kieli- ja kieliyhteisöasenteet, kielellinen minä sekä kieli ja kulttuuri, joihin oppimateriaalipaketti perustuu, on esimerkiksi esitelty tässä osuudessa. Lisäksi oppimateriaalipaketin alussa avataan sen rakenne ja esitellään siinä käytettävät symbolit.

Materiaalipaketin tehtäväosion rakenne on teemoittainen. Ensimmäinen teema on ”Minun kieleni”, joka toimii ikään kuin johdattellevana teemana kielten ja kielenkäytön reflektointiin. Lähtökohtana teemassa on yksilön oma lähiympäristö, jossa esiintyviä kieliä oppilaat tarkastelevat omista kielenkäyttäjän näkökulmistaan. Toinen teema on ”Puhuttu suomi – monta eri suomea”, jossa siirretään kielten tarkastelu suomalaisessa kontekstissa suomen kielen piirteisiin eli kielen sisäiseen variaatioon. Kolmantena teemana on ”Äänetön kieli”, johon liittyvät tehtävät monipuolistavat kielen

ja kielenkäytön tarkastelun koskemaan kielen eri muotoja, kuten kirjoitettua kieltä, elekieltä ja erilaisten viestien tulkintaa. Teemojen järjestys valittiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden esiin tuomasta lähtökohdasta, että opetuksen tulee edetä oppilaan omasta lähiympäristöstä kohti laajempia kokonaisuuksia (Opetushallitus 2014).

Kaikkiin teemoihin on liitetty keskeisenä ajatus, että oppilas aktiivisesti tarkastelee, käyttää ja tuottaa erilaisia tekstejä niin yksin kuin vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Lisäksi tehtävät kannustavat oppilasta keskustelemaan erilaisista kieliin liittyvistä aiheista, asenteista ja kokemuksista. Oppimateriaalin tehtävät perustuvat kielitietoisuuden ulottuvuuksien viisijakoon, sillä jokainen tehtävä kehittää vähintään yhtä kielitietoisuuden viidestä ulottuvuudesta. Näiden ulottuvuuksien lisäksi tehtävät tukevat oppilaan monikielisyttä tarjoamalla runsaasti reflektoinnin mahdollisuuksia oman kielimaailman tarkasteluun. Tällä tavalla oppilaan on mahdollista tulla tietoisemmaksi omista kyvyistään monikielisenä toimijana sekä oppia vertaisiltaan heidän kokemuksistaan ja näkemyksistään.

Kustakin teemasta löytyy vähintään yksi tehtävä, joka harjoittaa jotakin kielitietoisuuden viidestä ulottuvuudesta. Näin ollen mikään teema ei ole suunniteltu kehittämään vain tiettyä kielitietoisuuden ulottuvuutta. Kaiken kaikkiaan koko oppimateriaalin tehtävissä ulottuvuuksista eniten harjoitetaan toista osa-aluetta, sosiaalista kieltä. Tämä ulottuvuus oli nähtävissä 17 tehtävässä. Vähiten tehtävät käsittelevät kielitietoisuuden neljättä osa-aluetta, kielellistä minää, jota harjoitettiin kuudessa tehtävässä. Tasaisimmin eri ulottuvuuksien välillä tehtävät jakautuivat teemassa 1. Taulukossa 1 on esitetty kaikkien kielitietoisuuden ulottuvuuksien viisijaon ilmeneminen oppimateriaalissa.

TAULUKKO 1 Kielitietoisuuden ulottuvuudet tehtävissä

Kielitietoisuuden ulottuvuus	teema 1	teema 2	teema 3	yhteensä
KT 1 - Kielijärjestelmä	2	7	4	13
KT 2 - Sosiaalinen kieli	4	6	7	17
KT 3 - Kieli- ja kieliyhteisöasenteet	3	2	3	8
KT 4 - Kielellinen minä	4	1	1	6
KT 5 - Kieli ja kulttuuri	2	5	1	8

Kukin teema jakautuu lisäksi kolmeen tehtävätyyppiin, joista kullakin on omanalaisensa tavoitteet oppilaiden osaamiselle. **Pohdinta**-tehtävät voidaan toteuttaa joko itsenäisinä kirjoitustehtävinä tai pari- tai ryhmäkeskusteluina. Niissä oppilaat harjoittavat kriittistä ajattelua sekä reflektointikykyään ja kehittävät omaa kielitietoisuuttaan pohtimalla omaan elämäänsä liittyviä kielitilanteita, -asenteita ja -toimintatapoja. **Vuorovaikutus**-tehtävät ovat pari- tai ryhmätehtäviä, joissa keskeistä on aktiivinen ajatusten vaihto ryhmäläisten kesken. Vuorovaikutustehtävissä pyritään

oppimaan muilta ryhmäläisiltä, argumentoimaan omia näkökulmia ja hyödyntämään kieltä monipuolisesti. **Toiminta**-tehtävät ovat esimerkiksi tiedonhakua, monimediaista toimintaa tai monipuolisia materiaaleja sisältäviä tehtäviä, joita tehdään joko yksin tai ryhmässä. Toimintatehtävät kannustavat oppilasta aktiiviseen tiedonrakentamiseen. Näiden kolmen osion lisäksi kukin teema sisältää teeman aloitussivulle sijoitetun niin sanotun ENTÄ JOS -kysymyksen. **ENTÄ JOS** -kysymykset ovat teemoihin liittyviä kielitilanteita koskevia pohdintakysymyksiä, joihin oppilaat vastaavat nimensä mukaisesti spekuloiden. Kysymyksestä voidaan keskustella oppilaille yksin tai ryhmässä joko teeman käsittelyn alku- tai loppuvaiheessa. Kysymys voi siis toimia joko johdatteluna aiheeseen tai tehtävien kautta saadun tiedon koontina. Materiaalipaketissa on myös opettajalle esimerkkivastauksia osaan tehtävistä.

Yksi kielen sisäisen variaation keskeisistä piirteistä ovat erilaiset tekstilajit ja -tyypit. Nämä on kuitenkin jätetty tämän oppimateriaalipaketin ulkopuolelle, koska niitä käsitellään usein jo runsaasti markkinoilla olevissa oppikirjasarjoissa ja -materiaaleissa. Samaten teoreettinen tieto esimerkiksi kielen rakenteeseen ja kielioppisääntöihin liittyen on jätetty pois samasta syystä. Tämän opinnäytetyön myötä tarkoitus on tuottaa sellaista materiaalia, joka tarjoaa uuden näkökulman oppilaan monikielisyiden tukemiseen – ennen kaikkea kielitietoisuuden kautta. Oppimateriaalin tavoitteena on kannustaa oppilasta tarkastelemaan kieltä arkisissakin tilanteissa tietoisesti ja näkemään erilaisia mahdollisuuksia omalle ja muiden monikieliselle kielenkäytölle. Tärkeää on saada oppilas myös kriittisesti arvioimaan kieltä, kieliaseenteitaan ja toisaalta tulemaan tietoiseksi erilaisista kielenkäyttöön liittyvistä valinnoistaan ja niiden merkityksestä vuorovaikutuksessa. Nämä sisällöt on valittu materiaaliin erityisesti siitä syystä, että niitä ei tunnuta painottavan nykyisissä oppimateriaaleissa siinä laajuudessa kuin, mitä tutkimustiedon valossa olisi suositeltavaa oppilaan kielitietoisuuden monipuoliseksi tukemiseksi.

Oppimateriaalipaketti koostuu siis opettajalle suunnatusta teoreettisesta osiosta monikielisyteen ja kielitietoisuuteen sekä itse tehtäväpankista, josta opettaja voi halutessaan valita oppitunneilleen joko yksittäisiä tehtäviä tai laajempia tehtäväkokonaisuuksia. Oppimateriaalipaketti voi siis toimia perusopetuksessa käytettävän oppikirjasarjan rinnalla oppitunteja täydentävänä materiaalina. Materiaalipaketti on suunnattu opettajan käyttöön, koska se sisältää esimerkiksi aihetta taustoittavaa teoreettista pohdintaa, mutta paketin tehtäväsivut voidaan antaa sellaisenaan oppilaiden käyttöön. Seuraavaksi tarkastellaan materiaalipaketin luomisen syitä ja merkityksestä materiaalin tarpeen näkökulmasta.

3.3 Materiaalipaketin tehtävien suunnittelu

Yllä on kuvattu oppimateriaalin teemojen sisältämiä erilaisia tehtävätyyppejä, joita ovat pohdinta-, vuorovaikutus- ja toimintatehtävät. Näihin osioihin päädyttiin, jotta materiaalipaketin tehtävät olisivat mahdollisimman monipuolisia. Tällä tavoin ensinnäkin oppilas intoutuu kokeilemaan ja tekemään erilaisia tehtäviä ja toisaalta äidin kielen ja kirjallisuuden opettaja saa käyttöönsä laajan skaalan tehtäviä, joista valita ryhmälleen sopivia pienempiä tai suurempia.

Oppimateriaalipaketin tehtävien luomista ohjasivat ajatukset ainutlaatuisuudesta, reflektoiduudesta, innostavuudesta ja yksilön kokonaisvaltaisesta kehittämisestä. Näistä ensimmäinen, ainutlaatuisuus, näkyy siten, että tehtävissä ei haluta hyödyntää jo olemassa olevia tehtäväpohjia, vaan tehtävien laadinnassa hyödynnettiin uusia ja innovatiivisia tapoja käsitellä kielitietoisuutta. Kuitenkin joihinkin tehtäviin – kuten väittelytehtävään – on valittu tarkoituksella muualta peruskoulun varrelta tuttu pohja, jotta itse tehtävän sisäistäminen ei veisi liikaa aikaa, vaan tunnilla pystyttäisiin suoraan siirtymään itse aiheen käsittelyyn.

Toinen tehtävien luomista ohjaava ajatus on reflektoiduus. Materiaalipaketti on suunnattu peruskoulun vanhimmille oppilaille, sillä heidän ajattelun kehityksensä on sillä tasolla, että he pystyvät tarkastelemaan eri teemoja monipuolisesti ja syväluotavasti. Erityisesti pohdintatehtävät ovat reflektoiduvia tehtäviä, joissa oppilaiden on tarkoitus sanallistaa omia ajatuksiaan. Tätä kutsutaan kielentämiseksi, jolla tarkoitetaan yleiskielessä asian suullista selittämistä tai kuvaamista eli ajatusten saattamista kielelliseen muotoon (Rättyä & Kulju 2018). On todettu, että kielentäminen paljastaa opetustilanteissa sekä opettajalle että oppilaalle oppilaan ajatteluprosesseja, mutta tämän lisäksi se paljastaa niitä oppilaalle itselleen. Oppilas tulee siis kielentämisellä entistä tietoisemmaksi omista ajatteluprosesseistaan sekä siitä, mitä hän kenties osaa tai ei osaa. Samaten oppilaiden työskennellessä yhdessä he voivat oppia toisiltaan kuuntelemalla toisten kielentämistä. Kielentäminen voi toimia myös opettajalle arviointia tukevana menetelmänä, kun opettaja saa tietoa siitä, miten oppilas on käsiteltäviä asioita ymmärtänyt. (Rättyä & Kulju 2018, 61, 63–64.) Materiaalipaketin monet pohdinta- ja vuorovaikutustehtävät toteuttavatkin kielentämistä sen monipuolisten hyötyjen vuoksi.

Innostavuus taas on valittu kolmanneksi lähtökohdaksi siksi, että opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esiin motivaation merkitys työtapojen suunnittelussa ja valinnassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden opetuksen toimintakulttuurin kuvauksessa (Opetushallitus 2014) on lähdetty ajatuksesta, että oppilaan tulee innostua tutkimaan ja tarkkailemaan kieltä ja sen variantteja. Juuri monipuolisuuden on todettu tuottavan oppimiseen iloa ja lisäävän oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavan motivaatiota (Opetushallitus 2014, 30). Koska erityisesti

toiminnallisuus ja ryhmään kuuluminen on nostettu esiin opetussuunnitelmatekstissä motivaation yhteydessä, oppimateriaalipakettiin haluttiin sisällyttää paljon vuorovaikutteisia tehtäviä sekä toiminnallisuutta. Samaten motivaatiota lisääviä työtapoja todetaan olevan itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta lisäävät tehtävät (Opetushallitus 2014, 30). Sen vuoksi tämän oppimateriaalipaketin tehtävät on suunnattu ennen kaikkea oppilaiden omaa aktiivisuutta ja ryhmätoimintaa painottaviksi, ja opettajajohtoisuus on tehtävissä jätetty mahdollisimman vähälle.

Yksilön kokonaisvaltainen kehittäminen valittiin neljänneksi tehtävien luomista ohjaavaksi periaatteeksi, ja sen valintaa voi perustella esimerkiksi Vuorisen (1993) näkemyksillä pienryhmätoiminnan eduista. Vuorisen (1993) mukaan pienryhmätyöskentelyn on mahdollista antaa vastuu oppimisesta oppilaille. Pienryhmissä työskentelemisen etuna voidaan pitää myös sitä, että se sopii tietojen soveltamiseen, mielipiteiden muodostamiseen ja taitojen harjoitteluun. (Vuorinen 1993, 96–97.) Tämän voi nähdä oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisena. Oppimateriaalin vuorovaikutus- ja toimintatehtäviä toteutetaan pienryhmissä, joten nämä tehtävät voivat kehittää oppilaita Vuorisen (1993) esittämällä tavalla. Samaten Aho ja Havu-Nuutinen (2002) ovat todenneet, että opiskeluympäristö voi rakentua joko yksilökeskeiseksi, yhteistoiminnalliseksi tai opettajajohtoiseksi. Tästä jaottelusta oppimateriaalipaketissa on hyödynnetty erityisesti näkemystä yhteistoiminnallisuudesta, sillä tällaisille työtaivoille on ominaista toiminnallisuus ja kielellinen vuorovaikutus. Tällöin oppilaat muokkaavat tietorakenteitaan vuorovaikutuksessa, niin keskenään kuin opettajan kanssa. (Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen 2002, 165–166.) Lisäksi Vuorinen (1993) on todennut, että toiminnallinen oppiminen tukee oppilaan koko persoonallisuutta ja luovuutta. Toiminnallisuus on sitä, ettei pelkkä verbaalisuus ole opettamisen ja oppimisen keino, vaan kognitiivisia prosesseja integroidaan osallistuvaan ja kokemukselliseen toimintatapaan (Sura 1998, 49–50). Tämän vuoksi on myös luontevaa, että oppimateriaalipaketti sisältää toiminnallisia tehtäviä.

3.4 Materiaalipaketti muiden oppimateriaalien joukossa

Tämän oppimateriaalipaketin tavoitteena on kehittää oppilaiden monikielisyyttä kielitietoisuuden avulla, eli oppilaan kykyä käyttää kieliä monipuolisesti erilaisissa arjen tilanteissa sekä tietoisesti valita ja kiinnittää huomiota kielen eri muotoihin. Materiaalipaketille on selvä paikka nykyisten oppimateriaalien rinnalla, sillä vastaavanlaista materiaalia ei ole aikaisemmin julkaistu. Lisäksi materiaalipaketin avulla opettajat saavat helposti käyttöönsä tehtäviä ilman, että he joutuvat itse valmistamaan materiaalia, jota nykyiset markkinoilla olevat oppimateriaalit eivät tarjoa. Markkinoilla olevia oppimateriaalien valmistamista ohjaavat perusopetuksen opetussuunnitelman

perusteet, jotka luovat melko selvät raamit sille, mitä aiheita oppimateriaalien tulee käsitellä. Koska oppimateriaalit sisältävät perustietoa käsittelemistään aiheista, ja materiaalien sisällöt ja näkökulmat ovat tarkkaan valittuja ja rajattuja (Häkkinen 2002, 11), on ymmärrettävää, ettei oppikirjoissa ole mahdollista keskittyä syvällisesti kaikkien aiheiden käsittelyyn. Sen vuoksi myöskään koko lukuvuoden opetukseen tarkoitettujen oppikirjojen kielitietoisuutta ja monikielisyttä tukevat tehtävät eivät ole kovin laajoja ja monipuolisia. Tämä oppimateriaalipaketti tarjoaakin opettajalle mahdollisuuden toteuttaa omaa pedagogista vapauttaan valitessaan juuri omalle oppilasryhmälleen sopivia tehtäviä laajasta valikoimasta erilaisia kielitietoisuutta ja monikielisyttä tukevia tehtäviä, mikäli hän haluaa perehdyttää oppilaansa syvällisemmin näihin aiheisiin.

Opettajille suunnattu teoreettinen osan kielen variaatiosta ja monikielisydestä auttaa opettajia tulemaan itse tietoisemmiksi siitä, miten he voivat toteuttaa kielitietoista opetusta osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. On havaittu, että opettajajoilla ei ole riittävää tietoa monikielisydestä, näkevät monikielisyden enemmän haitallisena kuin hyödyllisenä ominaisuutena oppilaalle (Grosjean 2010; Tracy 2008). Sen vuoksi on tärkeää, että tällaisia opettajia tuetaan tulemaan tietoisiksi monikielisydestä sekä tarjoamaan käytännön harjoitteita äidinkielen ja kirjallisuuden tunneille. Siinä missä kielitietoisuuden käytännön harjoitusten tuominen oppitunneille tukee oppilaiden oman monikielisyden kehittymistä, on Putjatan (2018) tutkimuksessa havaittu, että se tukee erityisesti opettajan käsityksiä kielestä ja sen toiminnasta, mikä taas on omiaan lisäämään opettajien kielitietoista toimintaa.

4 POHDINTA

Tämän oppimateriaalipaketin tuottaminen alkoi kiinnostuksesta tukea oppilaiden monikielisyttä ja tietoisuutta siitä. Koska monikielisuuden laajeneminen myös kielen sisäisiin variaatioita koskevaksi on verrattain tuore ilmiö, oli siksi hedelmällistä lähteä toteuttamaan materiaalia, joka käsittelee juuri tätä aihetta. Monipuoliseen lähdeaineistoon (ks. mm. Honko & Mustonen 2018, Oliveira & Ançã 2009, Opetushallitus 2014) nojaten on perusteltu, miksi oppilaan on hyvä tutustua omaan kielelliseen taustaansa ja reflektoida omia kieliäseenteitaan ja -suhtautumisiaan. Tämä luku on keskittynyt kuvaamaan materiaalipaketin rakentumisprosessia ja kriittisesti arvioimaan paketin käytettävyyttä, sovellettavuutta ja suhdetta teoriataustaansa. Lisäksi tässä luvussa arvioidaan oppinnäytetyön etiikkaa ja pohdintaan tulevaisuuden näkymiä aiheen saralla.

4.1 Materiaalipaketin suunnittelu ja tavoitteiden saavuttaminen

Oppimateriaalipaketti rakentui monivaiheisesti. Yhtäältä sen valmistumista ohjasi pelkkä aiheen valinta ja toisaalta valittu teoreettinen viitekehys. Pelkän aiheen, eli monikielisuuden ja kielitietoisuuden, varassa tehty tehtävien ideointi johti kuitenkin aiheen laajuuden vuoksi siihen, että tehtävät eivät muodostaneet enää yhtenäistä kokonaisuutta. Oppimateriaalipaketin työstämisessä haasteita aiheuttikin selvästi eniten tehtävien rajaaminen ja toisaalta asetettujen rajojen sisällä pysyminen. Koska äidin kielen ja kirjallisuuden markkinoilla olevissa oppimateriaaleissa käsitellään kieltä monipuolisesti, oli tärkeää, ettei tämän oppinnäytetyön materiaalipaketti toista jo olemassa olevia materiaaleja. Tämän vuoksi materiaalipaketti rakennettiin siten, että jokainen tehtävä keskittyi harjoittamaan vähintään yhtä teoriataustassa esiteltyä kielitietoisuuden ulottuvuutta, eli pohjan tehtäville loi juuri kielitietoisuuden määritelmä.

Tämä raja-
aus aiheutti sen, että monet tehtävät piti laatia uudestaan, mutta samaan aikaan se myös selkeytti materiaalipaketin rakennetta ja lisäsi sen käytettävyyttä yksiselitteisemmän sisältönsä ansiosta.

Valmiin oppimateriaalipaketin tavoitteena oli ennen kaikkea pyrkimys tehdä oppilas entistä tietoisemmaksi kielen sisäisen variaation ja eri kielten sisältämästä potentiaalista, mahdollisuuksista ja käytöstä. Tietoisemmaksi tulemisessa keskeisenä oli oppilaan oma reflektointikyky. Materiaalipaketti onnistui hyvin vastaamaan tähän tavoitteeseen monipuolisen tehtäväkattauksen kautta. Reflektointi korostui sekä yksilö-, pari- että ryhmätehtävissä, ja siten oppilailla oli mahdollisuus kehittää omaa ajattelu-
aan kielitietoisempaan suuntaan. Kuitenkin haasteena materiaalipaketin tavoitteiden saavuttamisessa voidaan pitää sitä, että siinä pyrittiin käsittelemään monikielisyttä mahdollisimman laajasti. Oppimateriaalin avulla pyrittiin kasvattamaan oppilaan monikielisyttä niin eri kielten kuin kielen sisäisen variaation saralla, jolloin asioiden käsittely saattoi jäädä paikoitellen hieman pintapuoliseksi. Täsmällisempi rajaaminen olisi voinut mahdollistaa aiheiden syvemmän käsittelyn. Toisaalta rajaaminen olisi heikentänyt yhtä materiaalipaketin eduista eli monikielisyyden kattavaa tukemista.

Oppimateriaalipaketti on tarkoitettu peruskoulussa käytettäväksi, joten siksi sen tuli pohjautua perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Tämä asetettiinkin yhdeksi oppimateriaalipaketin tavoitteeksi, ja siihen myös onnistuttiin vastaamaan. Yksi keskeisimmistä opetussuunnitelman perusteiden ajatuksista koulun kielimaailmaan liittyen on se, että jokainen oppilas on monikielinen (Opetushallitus 2014), mikä oli lähtökohtana myös tässä materiaalissa. Jokaista oppilasta kohdeltiin tehtävissä tasavertaisina kielenkäyttäjinä, ja jokaisen omaa kielitaustaa arvostettiin. Oppilaat pääsivät vuorovaikutteisen toiminnan kautta tutustumaan toistensa ajatuksiin kielestä ja kielenkäytöstä, ja siten toteutui opetussuunnitelman perusteissakin mainittu ajatus, että ”kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa.” (Opetushallitus 2014, 28.)

Oppilaan monikielisyyden kehittämisen lisäksi toiseksi oppimateriaalin tavoitteeksi asetettiin opettajan monikielisyyteen liittyvän tietoisuuden kehittäminen. Tähän tavoitteeseen vastattiin tarjoamalla opettajalle materiaalipaketin alussa kattava teoreettinen taustoitus, jossa esiteltiin tutkimustietoa monikielisyyteen ja kielitietoisuuteen liittyen ja perusteltiin materiaalipaketissa tehtyjä valintoja. Tämä taustoitus pyrki laajentamaan opettajan käsitystä monikielisyydestä, ja siten tuomaan esiin sitä, kuinka keskeistä monikielisyyden tukeminen kielitietoisuuden kautta koulussa on. Vaikka opettajalle suunnattu osuus oli melko tiivis, voi sen kuitenkin ajatella luoneen aiheen käsittelylle vahvan pohjan, jonka varaan opettajien on tulevaisuudessakin mahdollista rakentaa kielitietoisuutta ja monikielisyttä tukevaa opetusta.

Kolmantena, aiemmista hieman eroavana tavoitteena pidettiin äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimisympäristöjen monipuolistamista oppimateriaalin avulla. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa esitetään, että hyvät oppimisympäristöt tukevat vuorovaikutteisuutta, yhteisöllistä tiedon rakentamista, luovien ratkaisujen syntymistä ja mahdollisuutta asioiden tutkimiseen. Lisäksi onnistuneissa oppimisympäristöissä hyödynnetään tieto- ja viestintäteknologiaa. (Opetushallitus 2014, 29.) Oppimateriaalipaketti koostui kolmesta erilaisesta tehtävätyypistä, joista erityisesti vuorovaikutus- ja toimintatehtävät vastasivat näihin opetussuunnitelman tavoitteisiin. Tehtävät sisälsivät paljon yhdessä oppimisen mahdollisuuksia ja luovan ajattelun hyödyntämistä, niin kuin esimerkiksi Kielenkäyttöopas-tehtävä osoittaa: tehtävässä tuli yhdessä pohtimalla kehittää luova tuotos, jossa yhdistyy oppilaiden käsityksiä ja tietoja erilaisista kielenkäytön tavoista. Lisäksi oppimateriaalipaketin monet tehtävät sisälsivät lisäksi monipuolisesti tieto- ja viestintäteknologiaa, jolloin oppilaat pääsivät harjoittamaan myös tietoteknisiä taitojaan.

4.1.1 Kielitietoisuuden ulottuvuuksien ilmeneminen tehtävissä

Kuten jo aiemmin todettiin, pohjautuu oppimateriaalipaketti monipuoliseen teoreettiseen viitekehykseen, jonka pohjalta paketin sisältöjä ja tarpeellisuutta perusteltiin. Aiemmissa tutkimuksissa ei ollut suoraan määritelty kielitietoisuuden käsitettä kokonaisvaltaisesti oppilaan kehitystä tukeväksi kokonaisuudeksi ja siten tämän oppimateriaalipaketin tarpeisiin sopivaksi. Tästä syystä oli tarpeellista luoda eri määritelmiä yhdistävä kielitietoisuuden määritelmä materiaalipaketin taustalle. Andersenin ja Ruohotie-Lyhdy (2019) määritelmää täydennettiin esimerkiksi Byramin (2012) näkemysellä kielitietoisuudesta. Näin luodun uuden määritelmän avulla materiaalipaketti voitiin suunnitella oppilaan kehitystä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti tukeväksi kokonaisuudeksi, joka ottaa huomioon niin kielen järjestelmänä, yksilön käsitykset kielestä ja kielenkäytöstä kuin kielen merkityksen osana laajempaa yhteiskunnallista kontekstia. Tämän avulla kielen tarkastelua voitiin laajentaa, ja materiaalipaketista oli mahdollista tehdä oppilaan kielitietoisuutta kattavasti kehittävä kokonaisuus.

Kielitietoisuutta kehitettiin oppimateriaalissa monipuolisesti siten, että kussakin teemassa käsiteltiin jokaista kielitietoisuuden ulottuvuutta. Monissa tehtävissä käsiteltiin myös samanaikaisesti useampaa ulottuvuutta. Eniten ulottuvuuksista edustettuna oli sosiaalinen kieli, mikä on luonnollista, sillä kieli on ennen kaikkea sosiaalista toimintaa (Dufva & Nikula 2010) ja ulottuvuuden tehtävä olikin saada oppilas näkemään kieli merkityksellisenä osana ihmisten välistä vuorovaikutusta. Tehtävien paljouden taustalla on syynä se, että kielen sosiaaliseen luonteeseen painottuvia tehtäviä oli helppo suunnitella ja tämä ulottuvuus oli helppo linkittää osaksi hyvin

monenlaisia tehtäviä. Näin ollen tätä kielitietoisuuden ulottuvuutta voitiin helposti harjoituttaa toisen ulottuvuuden rinnalla, kuten sanavalintoja käsittelevissä tehtävissä.

Vähiten oppimateriaalissa harjoitettiin neljättä ulottuvuutta, kielellistä minää. Sitä käsitteleviä tehtäviä esiintyi erityisesti ensimmäisessä, "Minun kieleni" -teemassa. Ensimmäisessä teemassa tutustutaan paljon oppilaan omassa lähiympäristössä esiintyviin kieliin ja oppilas tutustuu paremmin itseensä ja ryhmäläisiinsä kielenkäyttäjänä. On siis ymmärrettävää, että kyseisen kielitietoisuuden ulottuvuuden harjoittaminen keskittyi juuri tähän teemaan. Kahteen jälkimmäiseen teemaan yksilön omaa kielenkäyttöä ja sen reflektointia käsitteleviä tehtäviä oli selvästi haastavampaa keksiä, sillä vaarana oli, että tehtävät alkavat toistaa itseään liikaa. Tämä haaste ilmenikin ulottuvuuden vähäisenä esiintymisenä muissa teemoissa.

Kielitietoisuuden muita ulottuvuuksia eli "Kielijärjestelmää", "Kieli- ja kieliyhteisöasenteita" ja "Kieltä ja kulttuuria" harjoitettiin tehtävissä melko tasaisesti. Näistä ensimmäiseen oli melko helppoa kehittää tehtäviä, sillä ulottuvuus on sisällöltään hyvin laaja. Ensimmäinen ulottuvuus nimittäin käsittää yksilön kyvyn tietoisesti havainnoida kielen eri piirteitä, kieltä järjestelmänä ja kielen muodon ja sisällön välisiä yhteyksiä. Ulottuvuus oli siten helppo "Sosiaalisen kielen" tavoin linkittää osaksi muita ulottuvuuksia harjoitettavia tehtäviä.

"Kieli ja kieliyhteisöasenteet" olivat yhtäältä yksi hedelmällisimmistä ja toisaalta riskialttiimmista ulottuvuuksista tehtävien suunnittelussa. Asenteisiin liittyvien keskustelujen aikana oppilailla on mahdollisuus oppia toisiltaan paljon, mutta keskustelua johdattelevat kysymykset eivät saa olla ketään loukkaavia tai itsessään asenteellisia. Tehtäviä tulikin muokata useaan otteeseen, jotta niissä esiintyvät kysymykset ja aiheet sopivat ovat eettisesti sopivia.

Eniten haasteita tehtävien luomisessa tuotti viidennen ulottuvuuden tehtävien kehittäminen. Viidennen ulottuvuuden tarkoituksena oli laajentaa oppilaan käsitystä kielestä osana laajempaa yhteiskunnallista kontekstia. Vaikka kieli esiintyy yhteiskunnassa ja siten kulttuurissa jatkuvasti erilaisissa muodoissa, oli haastavaa suunnitella sellaisia tehtäviä, jotka keskittyisivät juuri tämän ulottuvuuden harjoittamiseen. Joissain tehtävissä onkin nähtävissä kielen ja kulttuurin välinen yhteys, vaikka sitä ei erikseen tehtävän tavoitteeksi olekaan asetettu. Esimerkiksi tehtävässä "Minä ja äänetön kieli" oppilasta ohjataan pohtimaan erityisesti omia asenteitaan ja omaa toimintaansa äänettömän kielen käyttäjänä. Näin ollen tehtävän pääpaino on kolmannen ja neljännen ulottuvuuden käsittelyssä. Kuitenkin kirjoitettu kieli, kuten emoji- ja elekieli, ovat vahvasti kulttuurisidonnaisia, mutta näiden asioiden tarkastelu ei kuitenkaan ollut tehtävän ensisijainen tarkoitus.

4.1.2 Materiaalipaketin edut ja käytettävyys

Tämän oppimateriaalipaketin etuna on se, että materiaali keskittyy ainoastaan monikielisuuden ja kielitietoisuuden syventämiseen. Monikielisyyttä ja kielitietoisuutta käsitellään jossain määrin myös markkinoilla olevissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppimateriaaleissa, mutta niihin liittyviä tehtäviä ei välttämättä ole nimetty monikielisyyttä ja kielitietoisuutta tukeviksi tehtäviksi, vaan ne voivat olla osana muita aihealueita. Materiaalipaketista taas ilmenee selvästi, mitä kielitietoisuuden osa-aluetta kukin tehtävä harjoittaa. Monikielisyyttä ja kielitietoisuutta koskevien tehtävien valikoiminen on tehty siten hyvin helpoksi opettajalle.

Tehtävien valikoimisen lisäksi materiaali on tehty opettajalle myös muilta osin mahdollisimman helpoksi käyttää. Kukin teema esimerkiksi toistaa tiettyä värimaailmaa, jonka avulla kunkin teeman erottaa toisistaan. Lisäksi teemojen aloitussivuilla on listattu esimerkiksi tavoitteet oppilaan työskentelylle. Tavoitteissa ilmenee selvästi, mitä oppilaan on tarkoitus oppia kunkin teeman tehtävien avulla. Opettajan työskentelyä myös helpottaa kunkin tehtävän yhteydessä ilmenevät aika-arviot tehtävien suorittamiselle sekä tarvittavat tarvikelistat. Tehtävien etuna on se, että tehtävien suorittaminen ei usein vaadi muita materiaaleja kuin älylaitteen, kuten tietokoneen, tai yksinkertaisia askarteluvälineitä. Monet tehtävät voi myös suorittaa ilman minkäänlaisia materiaaleja.

Materiaalin käytettävyys on tehty myös oppilaille mahdollisimman yksinkertaiseksi. Tehtävien ohjeistusta on porrastettu selkeän vaiheistuksen kautta. Tehtävien ohjeet ovat yksiselitteisiä, eikä tehtävien läpikäyntiin siksi tarvita opettajajohtoista alustusta, vaan oppilaat voivat toimia itseohjautuvasti ohjeiden mukaan. Moniin tehtäviin on myös jätetty lyhyitä vastauksia varten kirjoitustila, joihin oppilaat voivat kirjoittaa vastauksiaan. Joissain tehtävissä ohjataan oppilas myös käyttämään tiettyjä internetsivuja, joihin oppilailla on vaivaton pääsy tehtäväsivuilla ilmenevien qr-koodien kautta.

Opetusuunnitelman perusteet näkevät oppilaan kielitaidon koostuvan ”äidinkielten ja muiden kielten sekä niiden murteiden eritasoisista taidoista” (Opetushallitus 2014, 287). Sen vuoksi materiaalipaketin ehdoton etu on, että se pyrkii käsittelemään kieltä tehtävissään hyvin laajasti. Tehtävissä käsitellään paljon kielen sisäistä variaatiota, ja näin vahvistetaan oppilaan käsitystä kielestä monipuolisena voimavarana. Kieltä käsitellään tekstissä myös muissa muodoissa kuin yleiskielisenä, ja kieli nähdään myös kirjoitetun ja puhutun muodon lisäksi sanattomana ja visuaalisena. Harmanen (2013) on todennut, että yleiskielistä ilmaisua ei kukaan opi ensi kielenä ja se on usein myös jokaisen kielenoppijan ensimmäinen niin sanottu vieras kieli. Siksi sen rinnalle on tärkeää tuoda myös oppilaan oman ensikielen eli puhekielen sekä muiden kielimuotojen tarkastelua. Harmanen on todennut myös, että koulun tehtävä on laajentaa oppilaan kielimaailmaa ja kielellistä identiteettiä erilaisten kielimuotoja

tarkastelulla (Harmanen 2013, 2), ja siksi myös tämän oppimateriaalipaketin tehtäviin on sisällytetty esimerkiksi murteiden, kielellistä valintaa vaativien tilanteiden ja tekstiviestikielen tarkastelua. Pakettia voidaan siis käyttää kehittämässä oppilaan monikielisyttä hyvin monipuolisesti.

Materiaalipaketin yhtenä keskeisenä etuna voidaan nähdä se, että materiaali ei sido opettajaa pitkäksi ajanjaksoksi. Tehtävät on jaettu eri teemoihin ja tehtävätyypppeihin, ja opettaja voi valita tehtävistä joko yksittäisiä tai useampia omien opetustarpeidensa mukaan. Materiaalipakettia on siis joustava käyttää. Lisäksi tehtäviä on mahdollista soveltaa alakoululaisille, jolloin materiaali ei ole myöskään täysin ikäluokkasidonnainen. Erilaisia soveltamisvinkkejä on esitelty lyhyesti luvussa 4.3.2.

Tämä kielitietoisuutta ja monikielisyttä tukeva materiaalipaketti perustuu vahvaan tieteelliseen perustaan, mitä voidaan pitää myös paketin etuna. Tehtävät on ensinnäkin jaoteltu tukemaan tiettyjä kielitietoisuuden osa-alueita. Toiseksi tehtävien luomisessa on otettu yhtäältä huomioon perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) ja toisaalta tieteellinen kielitietoisuuden ja monikielisyden tieteellinen tutkimus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa muun muassa todetaan, että kielitietoinen yhteisö keskustelee kieleen ja kieliyhteisöihin liittyvistä asenteista ja ymmärtää kielen merkityksen osana erilaisia arjen tilanteita (Opetushallitus 2014). Tässä oppimateriaalipaketissa tähän tavoitteeseen on vastattu useilla reflektointia ja itsenäistä ja yhteistä pohdintaan kannustavilla tehtävillä sekä tarkastelemalla kieltä monenlaisissa käyttöyhteyksissä. Samalla tämä tukee myös Hélot'n (2017) näkemystä siitä, kuinka reflektioiva keskustelu kieleen liittyen kehittää oppilaan käsitystä kielestä sosiaalisena resurssina.

Oppimateriaalipaketti on tehnyt kielitietoisuuden opettamisesta hyvin konkreettista: kieltä tarkastellaan käytännön tilanteissa, ja näihin tilanteisiin yhdistetään syvällisempi pohdinta. Näin materiaalipaketti noudattaa Oliveiran ja Ançan (2019) näkemyksiä hyvästä kielitietoisesta toiminnasta, jonka pitäisi olla eksplisiittistä, esimerkiksi erojen ja yhtäläisyyksien tarkastelua, identiteettien, kulttuurin ja kielen yhteyden havainnointia sekä monipuolista keskustelua kielestä. Opetussuunnitelman perusteet (2014) lähtevät pääsääntöisesti ajatuksesta, että oppitunneilla olisi hyvä tarkastella oppilasta itseään koskettavia asioita eli hänen omaa lähiympäristöään, ja siihen materiaalipaketti on vastannut ensimmäisellä temalla, "Minun kieleni". Kuitenkin Honko ja Mustonen (2018) ovat todenneet, että kielitietoisien toiminnan pitäisi tarjota oppilaille myös mahdollisuuksia tarkastella ympäröivää maailmaa ja sen kielellistä monimuotoisuutta myös oman lähiympäristön ulkopuolella. Tämän näkökulman vuoksi materiaalipaketissa on joissain tehtävissä laajennettu kielellisen maailman tarkastelua myös oppilaiden oman kielimaiseman ulkopuolelle.

4.2 Eettistä pohdintaa

Tässä opinnäytetyössä on huomioitu etiikka usealla tavalla, niin itse opinnäytetyöprosessissa kuin myös oppimateriaalipaketin tehtävissä. Luvussa 4.2.1 tarkastellaan sekä tutkielmanprosessin että materiaalin toteutuksen eettisiä puolia. Luku 4.2.2 taas avaa oppimateriaalipaketin erilaisten käyttäjien – niin opettajien kuin oppilaiden – huomiointiin liittyviä näkökulmia.

4.2.1 Tutkielmanprosessin ja materiaalin eettisyys

Eettiset näkökulmat ovat heijastuneet koko opinnäytetyön laadinnassa. Koko tutkielman toteutusprosessi on avattu tässä raportissa mahdollisimman läpinäkyvästi. Esimerkiksi tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä esitetyt teoriat ja näkemykset on lähdeviitteineen täsmällisesti merkitty. Myös materiaalipaketin toteuttamista ovat ohjanneet monet eettiset periaatteet. Etiikka on huomioitu niin oppimateriaalin sisälöissä kuin käytännön toteutustavoissa.

Materiaalipaketti laadittiin Canva-ohjelmalla, joka sisältää erilaisia ilmaisia ja maksullisia graafisen suunnittelun työkaluja. Ohjelmaa käyttäessä voi hyödyntää valmiita tyylejä, kuvioita, fontteja ja muita elementtejä, joiden avulla voi luoda omiin tarpeisiin sopivia visuaalisia esityksiä. Canvan eri ominaisuuksien julkinen käyttö on sallittua, ja materiaalissa on hyödynnetty siksi juuri niitä. Vaikka Canvassa on mahdollista käyttää valmiita pohjia oman työn toteutuksessa, materiaalipaketissa ei hyödynnetty sellaisia, vaan materiaalin taustalla oleva graafinen, sivusta toiseen toistuva ilme on itse kehitetty.

Kuten materiaalin pohjassa, samaten materiaalissa näkyvät, muualta lainattujen sisältöjen (tekstit ja kuvat) käyttö on myös noudattanut eettisiä periaatteita. Materiaalissa käytetyt kuvat ovat copyright-säädösten mukaisesti käytössä, ja niin kuvista kuin lainatuista teksteistä löytyvät riittävät lähdetiedot. Lisäksi materiaalipaketissa olevasta Katja Sollan artikkelista sekä MTV:n Putous-ohjelman käytöstä on erikseen pyydetty Yleltä ja MTV:ltä sähköpostitse lupa (ks. liite 1 ja liite 2). Lupaa haettaessa selitettiin, mihin käyttötarkoitukseen artikkeli ja video ovat tulossa, ja täsmennetty, että aineistoa ei ole tarkoitus hyödyntää kaupallista tarkoitusta varten.

Materiaalipaketin laadinnassa noudatettiin erityistä sensitiivisyyttä siinä, kun tehtäviä suunniteltiin eri tehtävätyyppeihin, eli pohdinta-, vuorovaikutus- ja toimintatehtäviin. Pohdintatehtävät saattoivat sisältää arkaluonteisia aiheita, kuten oppilaan henkilökohtaisia mielipiteitä aiheista, joita ei ole tarpeen käsitellä koko ryhmän kanssa yhteisesti (esimerkiksi teeman 2 ”Oppimassa suomea” -tehtävän kolmas pohdintakysymys: ”Mitä ajattelet ihmisestä, joka ei osaa hyvin suomea?”). Tämänkaltaisissa tehtävissä keskeistä oli ennen kaikkea oppilaan oman refleктоivan ajattelun kehittäminen

ja tietoisemmaksi tuleminen omista ajatuksista. Samaten etiikan kannalta keskeistä oli kiinnittää huomiota siihen, mitkä vuorovaikutus- ja toimintatehtävien aiheet ovat sellaisia, joita on turvallista keskustella pareittain tai pienryhmissä. Esimerkiksi erilaisia asenteita käsittelevät tehtävät oli aihepiireiltään rajattu psyykkisesti turvallisiin aiheisiin.

Materiaalipaketti on toteutettu jo olemassa olevia materiaalipaketteja kunnioittaen. Materiaalipaketti ei sinällään saanut vaikutteita mistään tietystä aiemmasta materiaalista, vaan se luotiin puhtaasti omista lähtökohdistaan ja tarpeistaan. Pohjana tehtävien luomiselle oli kuitenkin eri tutkimuksiin perustuva tieteellinen näyttö kielitietoisuudesta ja monikielisyydestä. Erityisesti eri kielitietoisuuden määritelmät pyrittiin tuomaan oppimateriaalissa esiin esimerkiksi tehtävien yhteyteen liitetyillä kielitietoisuuden ulottuvuuksien lyhenteillä. Materiaalipaketin rakenne ja visuaalisuus syntyivät sen sijaan ilman ulkopuolisia vaikutteita.

4.2.2 Materiaalipaketin käyttäjäryhmien huomioiminen

Kun suunnitellaan uutta oppimateriaalia tiettyyn käyttötarkoitukseen tai tietyn ryhmän käyttöön, on eettisesti tärkeää ottaa huomioon sen kohdeyleisö. Tämän tutkielman osana toteutettu materiaalipaketti on suunnattu kahdelle eri käyttäjäryhmälle, niin opettajille kuin oppilaille. Toisaalta materiaalipaketti on ikään kuin opettajan opas, josta opettaja saa ammatillisesti kehittävää teoreettista tietoa sekä näkee eri tehtävien taustalla olevat lähtökohdat. Toisaalta materiaali on suunnattu peruskoulun yläluokilla oleville oppilaille, joten on tärkeää, että myös heidät on otettu materiaalin toteutuksessa huomioon.

Opettajat on huomioitu materiaalin laadinnassa useammalla eri tavalla. Materiaalin teoreettisessa osuudessa on esimerkiksi voitu lähteä siitä ajatuksesta, että materiaalin käyttäjät tuntevat jo jossain määrin opetusalaan. Sen vuoksi kaikkia kielikasvatuksen käsitteitä ei ole selitetty seikkaperäisesti. Tästä huolimatta materiaalin kannalta keskeiset käsitteet on avattu ja selitetty lähteitä hyödyntäen. Lisäksi opettajat on huomioitu materiaalissa siten, että opetussuunnitelman perusteet ohjaavat aina lähtökohtaisesti opettajien työtä, joten sen periaatteet ovat kantavana osana tätä materiaalia ja läpinäkyvästi eri tehtävien kohdalla esillä. Opettajien ammatillista vapautta on kunnioitettu materiaalissa siten, että tehtävät muodostavat löyhän kehikon, jonka sisällä opettajalla on mahdollisuus toimia luovasti: hän voi valita eri teemoista yksittäisiä tehtäviä tai laajempia kokonaisuuksia osaksi omaa opetustaan, eikä materiaali esimerkiksi sido opettajaa noudattamaan tiettyä järjestystä tehtävien käyttämisessä. Kaiken kaikkiaan materiaali on toteutettu erilaisine puhuttelutapoineen ja ohjeistuksineen erilaisia opettajia kunnioittaen.

Yläkoulun oppilaat on otettu materiaalipaketin toteutuksessa huomioon siten, että tehtävät on suunniteltu vastaamaan heidän ikäryhmäänsä. Yläkoululaisten

ajattelu on kehittynyt abstraktimmaksi ja sille tasolle, että he voivat tarkastella asioita useista näkökulmista (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014), jolloin myös syvällisempien pohdinta on mahdollista. Sen vuoksi materiaalipakettiin oli mahdollista sisällyttää oman kielenkäytön ja omien asenteiden itsetutkimista, mutta myös niiden pohtimista ikätovereiden kanssa keskustellen. Erityisesti ENTÄ JOS -kysymyksissä on pyritty hyödyntämään yläkouluikäisen oppilaan kehittyntä ajattelua. Tästä huolimatta oppilaille on annettu valtaosassa pohdintatehtäviä valmiita esimerkkikysymyksiä, jotta heidän on helpompi aloittaa tehtävien tekeminen ja keskusteleminen.

Toisaalta materiaalissa käytetyt esimerkkitalanteet ja aiheet ovat yläkouluikäisille sopivia, sillä ne liittyvät yläkoululaisten omaan elämään ja lähiympäristöön. Aiheet ovat edelleen melko konkreettisia, vaikka niitä pyritäänkin käsittelemään syvällisesti. Materiaalin tehtävät eivät ole liian nuorille suunnattuja eivätkä leikinomaisia, vaan pelillisuus ja toiminnallisuus on toteutettu käyttäjäryhmä huomioiden esimerkiksi murrejumpassa. Lisäksi käyttäjäryhmä on otettu huomioon paketin visuaalisessa ilmeessä eikä siinä esiinny pienille oppilaille suunnattuja kuvia ja muita visuaalisia elementtejä. Tehtävät voidaan toteuttaa turvallisessa ilmapiirissä, sillä tehtävien sisältöjen valinnassa on noudatettu erityistä sensitiivisyyttä.

Yläkoululaisia kielenoppijoita on kuitenkin hyvin erilaisia, ja tähän oppilasryhmien heterogeenisyyteen on oppimateriaalissa vastattu tekemällä tehtävistä mahdollisimman monenlaisille oppijoille sopivia. Tehtävissä on esimerkiksi pyritty ottamaan huomioon myös oppilaita, joiden äidinkieli on muu kuin suomen kieli. Vaikka tehtävänänot ovat suomenkielisiä ja tehtävät tehdään lähtökohtaisesti suomeksi, tehtävät eivät sisällöltään käsittele pelkästään suomen kieltä. Erityisesti pohdintatehtävissä oppilaat reflektivat paljon juuri oman elämänsä kieliä, jotka voivat olla mitä kieliä tahansa.

Tehtävissä on otettu myös huomioon erilaiset oppijat siten, että tehtävissä hyödynnetään monipuolisesti eri kielitaidon osa-alueita, kuten lukemista, kirjoittamista ja suullista kielitaitoa. Tehtävistä löytyy myös sekä itsenäisesti että ryhmässä suoritettavia tehtäviä, joten opettaja voi valita niistä omalle opetusryhmälleen sopivia toteutustapoja. Tehtävien ohjeet on annettu vaiheittain ja vaiheen on numeroitu, jotta ohjeita on mahdollisimman helppo seurata.

Vaikka materiaalipaketti on suunnattu ensisijaisesti yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen, voidaan osaa tehtävistä muokata myös muille ikäluokille sopiviksi. Eri ikäisiä oppilaita voidaan esimerkiksi kannustaa pohtimaan omaa kielenkäyttöään ja asenteitaan kieliä kohtaan sekä omien sanavalintojen merkityksiä. Esimerkiksi alakouluikäisten oppilaiden kanssa voi yhtä hyvin pohtia kielenkäyttöön liittyviä ilmiöitä kuin yläkoululaistenkin kanssa. Monet materiaalin vuorovaikutus- ja toimintatehtävät on helppo muokata niin alaspäin kuin ylöspäin eriyttäen, ja

esimerkiksi murrejumppa on varmasti motivoiva myös pienemmille oppijoille. Syvempää reflektointia vaativat pohdintatehtävät kannattaa alakoulussa toteuttaa opettajan avustuksella ja ohjauksessa, jotta niistä voidaan saada paras mahdollinen hyöty. Myös tehtävien toteutustapoja voi varioida eri ikäryhmille sopivaksi: esimerkiksi kirjoitustehtävät voidaan toteuttaa keskustellen, ja moniin keskustelutehtäviin voi helposti liittää myös toiminnallisia elementtejä kuten Kerro koulupäivästäsi -tehtävään esitettävän hahmon imitoinnin.

4.3 Katsaus tulevaisuuteen

Monikulttuurisuus ja monikielisyys ovat varmasti pysyvästi Suomeen tulleita ilmiöitä, minkä vuoksi on tärkeää, että koulumaailmassa huolehditaan niiden tukemisesta. Tässä keskeisessä osassa on opettajien riittävä kouluttaminen aiheesta. Tulevaisuudessa olisi siis kannattavaa, että monikielisyys nähdään keskeisenä opettajankoulutuksessa. Opettajilla on nimittäin vastuu oppituntien sisällöistä, ja esimerkiksi kielten opettajien oman suhtautumisen monikielisyteen on todettu olevan tärkeä tekijä koulun kielipolitiikan toteutumisessa (Hélot 2017, 257). Lisäksi on havaittu, että monikielisyteen suhtautuvat selvästi kielteisemmin sellaiset opettajat, joilla ei ole riittävästi tietoa monikielisydestä. (Grosjean 2010; Tracy 2008). Tämän vuoksi opettajia tulisi tukea tulemaan tietoisiksi monikielisydestä ja tarjota heille käytännön tehtäviä, joita he voivat toteuttaa oppitunneillaan. Putjatan (2018) tutkimuksessa havaittiin myös, että monia eri kieliä hyödyntävien harjoitteiden lisääminen oppitunneille lisää opettajan tietoisuutta kielestä ja sen toiminnasta, mikä taas voi lisätä opettajien kielitietoista toimintaa. Ei siis ole yhdentekevää, miten opettajat suhtautuvat monikielisyteen, sillä se heijastuu suoraan heidän oppilasryhmiensä toimintaan ja sitä kautta oppilaiden kielikäsitteisiin.

Koska opettajat nojaavat opetuksessaan yhä vahvasti oppimateriaaleista juuri oppikirjoihin (Karvonen 2019, 90), olisikin tärkeää, että myös oppikirjat tukisivat mahdollisimman monipuolisesti oppilaan monikielisyttä sekä kielitietoisuutta. Toteutettu oppimateriaalipaketti voikin tässä mielessä toimia suunnannäyttäjänä tuleville oppikirjoille, joihin on perusteltua sisällyttää entistä enemmän kielitietoisuutta ja monikielisyttä tukevaa materiaalia. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kannustavat myös näitä teemoja tukevaan opetukseen (Opetushallitus 2014).

Tämän tutkielman osana syntynyt oppimateriaalipaketti on hyvä esimerkki siitä, kuinka kielitietoisuutta voi monipuolisesti tukea koulussa. Suunniteltu oppimateriaalipaketti on suunnattu ensisijaisesti peruskoulun yläkoululaisille, joten vastaavanlaisia materiaaleja voisi tuottaa enemmän myös alakoululaisten käyttöön. Yläkoululaisille on mahdollista suunnata melko syväluotaaviakin keskusteluaiheita, jotka eivät

välttämättä soveltu alakoululaisten ajattelun tasolle, joten sen vuoksi tulevaisuudessa voisi kehittää paketin, joka on varta vasten heille suunniteltu. Tällöin tehtävät kuvituksineen olisivat enemmän koulun pienemmät huomioon ottavia kuin esimerkiksi tämän materiaalipaketin tehtävät ovat. Näin myös perusopetuksen alaluokat pääsisivät harjoittamaan monipuolisesti omaa monikielisyyttään kielitietoisuuden avulla.

LÄHTEET

- Aho, L. & Havu-Nuutinen, S. 2002. Opetuksen toteuttaminen. Teoksessa: O. Saloranta (toim.) *Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus*. Vammala: Opetushallitus, 32–50.
- Alisaari, J. 2020. Case study 5. Language sensitive curriculum and focus on language awareness in Finland. Teoksessa E. Le Pichon-Vorstman, H. Siarova & E. Szönyi (toim.) *The future of language education in Europe: case studies of innovative practices*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/81169, 78–85.
- Agırdag, O., Jordens, K., & van Houtte, M. 2014. *Speaking Turkish in Belgian Primary Schools: Teacher beliefs versus effective consequences*. Bilig, Journal of Social Sciences of the Turkish World, (70), 7–28.
- Alshenqeeti, H. 2016. *Are Emojis Creating a New or Old Visual Language for New Generations? A Socio-semiotic Study*. Advances in Language and Literary Studies, Vol. 7 No. 6; joulukuu 2016.
- Andersen, L. K. & Ruohotie-Lyhty, M. 2019. *Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa?*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 10(2). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>
- Andrews, S. 2007. Language Awareness, 'Knowledge About Language' and TLA. Teoksessa s. Andrews. *Teacher Language Awareness* Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: Cambridge University Press, 9–22.
- Apple, M. 2008. Curriculum Planning. Teoksessa J. Pillion, M. F. He & M. F. Connelly (toim.), *Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles: Sage Publications, 25–44.
- Bahtin, M. M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Blackledge, A., Creese A. & Kaur Takhi, J. 2013. Language, Superdiversity and Education. Teoksessa I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (toim.) *Multilingualism and Multimodality. Current Challenges for Educational Studies*, 59–80.
- Blommaert, J. 2012. *Complexity, accent and conviviality: Concluding comments*. Tilburg Papers in Culture Studies, 26. Tilburg: Tilburg University.
- Bourdieu, P. 1990. Was heiszt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches [What speaking means: The economy of linguistic exchanges]. Wien: Braumüller.
- Broeder, P. & Mijares, L. 2004. Multilingualism in Madrid. Teoksessa G. Extra and K. Yagmur (toim.) *Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters, 275–298.
- Brown, M. W. 2009. The Teacher-Tool Relationship. Theorizing the Design and Use of Curriculum Materials. Teoksessa J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisemann & G. M. Lloyd (toim.) *Mathematics Teachers at Work. Connecting Curriculum Materials and Classroom Instruction*. New York: Routledge, 17–36.

- Byram, M. 2012. Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts, *Language Awareness*, 21:1-2, 5-13, DOI: 10.1080/09658416.2011.639887
- Carter, R. 2003. *Language awareness*. *ELT Journal*, 57(1), 64–65.
- Carter, R. 1994. *How aware should language aware teachers and learners be?* Paper presented at the International Language in Education Conference, Hong Kong, 14–16 December 1994.
- Cenoz, J., Gorter, D. & May, S. 2017. Volume Editors’ Introduction to “Language Awareness and Multilingualism”. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.) *Language Awareness and Multilingualism*, 3. painos. Springer: Cham, IX–XV.
- Cummins, J. 2007. *Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms*. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 10 (2), 221–240.
- Cummins, J. 2018. Urban multilingualism and educational achievement: identifying and implementing evidence-based strategies for school improvement. Teoksessa P. van Avermaet, S. Slembrouck, K. van Gorp, S. Sierens & K. Maryns (toim.) *The multilingual edge of education*. Palgrave Macmillan, 67–89.
- Donovan, M.S. & Bransford, J. D. 2005. (toim.) *How students learn: history, mathematics, and science in the classroom*. Washington, DC: National Academy Press.
- Dufva, H. & Nikula, T. 2010. *Mitä kieli on? Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2010/mita-kieli-on>
- Dufva, H. & Pietikäinen, S. 2009. *Moni-ilmeinen monikielisyys*. *Puhe ja kieli*, 29:1, 1–14 (2009)
- Dufva, H. 2013. Dialogue, participation and heteroglossic languaging: New perspectives on language and learning. Teoksessa E. Christiansen, L. Kuure, A. Mørch & B. Lindström (toim.) *Problem-based learning for the 21st century. New Practices and Learning Environments*. Aalborg : Aalborg University Press, 51–72.
- Dvorak, E. 2018. On Study of Professional Sociolect as Language Universalia. SHS Web of Conferences. 1/2018, vol. 50, p. 01047. France: EDP Sciences.
- Ferguson, C. A. 1994. Dialect, register, and genre: Working assumptions about conventionalization. Teoksessa D. Biber & E. Finegan (toim.), *Sociolinguistic perspectives on register*. New York: Oxford University Press, 15–30.
- Frobenius, M. & Gerhardt C. 2017. Discourse and organization. Teoksessa C. Hoffman & W. Bulbitz (toim.), *Pragmatics of Social Media*. De Gruyter, Inc, 245–274. Saatavissa: *ProQuest Ebook Central*, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=5049476>.
- Garrett, P., & James, C. 2000. Language awareness. Teoksessa M. Byram (toim.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (330–332). London: Routledge.
- Grosjean, F. 2010. *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Halliday, M. 2003. On Language and Linguistics. Teoksessa J. Webster (toim.) *Volume 3 in the Collected Works of M. A. K Halliday*. Lontoo: Continuum.
- Harmanen, M. 2013. *Kielitietoisuutta kouluun! Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus*. Kieliverkosto.fi, Kieli, koulutus ja yhteiskunta - joulukuu 2013.
- Hélot, C. 2017. Awareness Raising and Multilingualism in Primary Education. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.) *Language Awareness and Multilingualism*, 3. painos. Springer: Cham, 247-262.
- Honko, M., & Mustonen, S. 2018. *Kieliä rinnakkain : koulun monikielisyys näkyviin kieliä vertailemalla*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 9 (5).
- Häkkinen, K. 2002. *Suomalaisen oppikirjan vaiheita*. Helsinki: Suomen kirjailijat ry.
- Ibarraran, A., Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. 2008. *Multilingualism and Language Attitudes: Local Versus Immigrant Students' Perceptions*. *Language Awareness*, 17:4, 326-341.
- Inha, K. & Huhta, A. 2019. *Kieltenopetus vuosiluokilla 1–3: Miten oppilaat siihen suhtautuvat ja mitä tuloksia sillä saavutetaan puolen vuoden opiskelun aikana?* Teoksessa M., H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) 2019. *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny*. AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 77. Jyväskylä, 77-100.
- James, C. & Garrett, P. 1992. *Language awareness in the classroom*. London: Longman.
- Karlsson, F. 2004. *Yleinen kielitiede*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Karlsson, F. 2017. *Suomen kielet 1917–2017*. Turku: Lingsoft Oy.
- Karvonen, U. 2019. *Tekstit luokkahuonevuorovaikutuksessa. Oppimateriaalit toteutuvan opetussuunnitelman rakentamisessa*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5683-9>
- Kovács, M. & Marton, E. (2015). Enemmistökielisten motivaatio oppia vähemmistökieltä: Sukupuolten väliset erot Suomessa ja Sloveniassa [Motivation for learning minority languages: Gender discrepancies in Finland and Slovenia]. *Virittäjä*, 119(4), 19.
- Kronqvist, E.-L. & Kumpulainen, K. 2011. *Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: WSOY.
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylytellen: Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lähteenmäki, M. 2002. *Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Vološinov*. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus, 179-200.
- Martin, M. 2016. *Monikielisyys muutoksessa*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 12.10.2016 (Lokakuu). Saatavissa: <http://www.kieliverkosto.fi/article/monikielisyys-muutoksessa/>
- Mikkilä-Erdmann, M. 2017. Digitaalisen oppimateriaalin mahdollisuudet. Teoksessa H. Savolainen, R. Vilkkonen & L. Vähäkylä (toim.) *Oppimisen tulevaisuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, R. 2014. *Ihmisen psykologinen kehitys*. (5. painos). PS-Kustannus.

- Nyyssölä, K. & Kumpulainen, T. 2020. *Perusopetuksen ja kouluverkon tulevaisuudennäkymiä*. Raportit ja selvitykset 2020:25. Helsinki: Opetushallitus.
- Oliveira, A. L. & Ançã, M. H. 2009. 'I speak five languages': fostering plurilingual competence through language awareness. *Language Awareness*, 18:3-4, 403-421.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 17.3.2020. Saatavissa: https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus.
- Piippo, I. 2021. *Muuttuvat näkökulmat monikielisyteen*. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) 2021. *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 / n:o 13. 21-43.
- Putjata, G. 2018. *Multilingualism for life – language awareness as key element in educational training: insights from an intervention study in Germany*. *Language Awareness*, 27:3, 259-276.
- Rättyä, K. & Kulju, P. 2018. *Kielitietoisuutta kielentämällä – kieliopin tehtävyyppien kehittäminen*. *Ainedidaktikka* 2(1), 2018, 59-74.
- Schmidt, R. W. 1995. *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i.
- Skinnari, K. 2021. *Näkökulmia monikielisyteen*. Luento 15.3.2021. KLSS113. Jyväskylän yliopisto.
- Spina, S. 2019. *Role of Emoticons as Structural Markers in Twitter Interactions*. *Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal*, 56 (4): 345-362.
- Sundqvist, P. & Sylvén, L. K. 2014. *Language-related computer use: focus on young L2 English learners in Sweden*. *ReCALL*, 26 (1), 3-20.
- Sura, S. 1998. *Toiminnallisuus alkukasvatusikäisen oppimisen edistäjänä*. Teoksessa Laine, K. & Tähtinen, J. (toim.) *Toiminnallinen oppiminen: oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Rauma: Rauman opettajankoulutuslaitos, 44-50.
- Suuriniemi, S.-M. 2019. *Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa*. AFinLAn vuosikirja, 77, 42-59.
- Tainio, L. 2012. *The role of textbooks in Finnish mother tongue and literature classrooms*. Teoksessa H. Lehti-Eklund, A. Slotte-Luttge, A. Silén & R. Heilä-Ylikallio (toim.) *Skriptpraktiker hos barn och unga*. Vaasa: Åbo Akademi, 11-33.
- Tainio, L. & Grünthal, S. 2016. *Language and Literature Education. Principles and Reflections on Mother Tongue and Literature*. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle on Education*. 2. uudistettu painos. Rotterdam: Sense Publishers, 145- 156.
- Totro, M., 1985. *Yksi työ tehdään yhdeksään sorttiin*. Luokanopettajan mahdollisuuksia ala-asteella. Teoksessa I. Mäkinen (toim.) *Kalevala, perinne ja koulu*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 134-143.
- Tracy, R. 2008. *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. [How children learn languages: and how we can support them]. Toinen painos. Tübingen: Narr.
- van Lier, L. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning - A Sociocultural Perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Verschik, A. 2017. Language Contact, Language Awareness, and Multilingualism. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.) *Language Awareness and Multilingualism*, 3. painos. Springer: Cham, 99-112.
- Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Suomen Morenoinstituutin julkaisusarja nro 1. Naantali: Resurssi.
- Wolfram, W. 1998. Dialect awareness and the study of language. Teoksessa A. Egan and D. Bloome (toim.) *Students as Researchers of Culture and Language in Their Own Communities*. Cresskill, NJ: Hampton, 167-197.

LIITTEET

Liite 1. Lupaviestit MTV:ltä materiaalien käyttöön.

Moi Leena!

Kiitos mailistasi ja pahoitteluni, että vastaaminen on kestänyt.

Meidän puolesta käyttö on OK, mutta asia pitää kysyä vielä ohjelman tuottajalta Yellow Filmiltä. Kopioin tähän mailiin meidän Hanna Kortin (ohjelman vastaava tuottaja MTV) sekä Riku Riihilahden Yellow:lta.

Onnea ja menestystä gradun tekoon!

Marko

Marko Karvo
Sisältöjohtaja
CCO, Chief Content Officer

Moi kaikki

Yellow'n puolelta tälle peukku ylös ja tsemppiä!

Riku Riihilahti
Head of Sales

Liite 2. Lupaviesti Yleltä materiaalin käyttöön.

Hei Leena,

Kiitos viestistäsi. Ylen puolesta voimme antaa artikkelin tekstiosuuksille julkaisu-
suluvaan yliopiston sähköiseen tietokantaan veloituksetta koska artikkelia käytetään
osana pro gradu-työtä eikä sitä hyödynnetä kaupallisesti.

Ystävällisin terveisin

Raija Pösö

Raija Pösö

Myyntineuvottelija, Sales Executive

Arkistomyynti / Archive Sales

Liite 3. Oppimateriaalipaketti

KIELET KANSSAMME

OPPIMATERIAALIPAKETTI
YLÄKOULUN
ÄIDINKIELI JA KIRJALLISUUS
-OPETUKSEEN

TERVETULOA KÄYTTÄMÄÄN KIELET KANSSAMME – OPPIMATERIAALIA!

Onpa hienoa, että olet löytänyt tiesi tänne! Tämä oppimateriaalipaketti on syntynyt omasta uteliaisuudestani oppia lisää monikielisydestä ja kielitietoisuudesta. Lähtökohtani tämän materiaalin tekemiseen oli ennen kaikkea halu rakentaa monikielisyttä tukeva materiaali, ja aiheeseen syvennettyäni huomasin, että kielitietoisuus on luonteva osa tätä kiinnostavaa ja ajankohtaista aihetta.










Monikielisyys ja kielitietoisuus muodostavat oivan parin useammasta eri syystä. Ensinnäkin näiden kahden ilmiön yhteys on jo aiemmin todettu: on havaittu, että kielitietoisuus on korvaamattoman tärkeä osa monikielisyden tukemista (Cenoz, Gorter & May 2017). Toiseksi vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (eli POPS 2014) peräänkuuluttaa sekä monikielisyden että kielitietoisuuden näkymistä opetuksessa, joten tämän oppimateriaalin avulla sinulla on mahdollisuus saada niin sanotusti ne kaksi karpästä yhdellä iskulla.

POPS 2014 näkee jokaisen oppilaan lähtökohtaisesti monikielisenä yksilönä. Sen vuoksi tämä oppimateriaali tukee oppilaan mahdollisimman monipuolista kielenkäyttöä ja kielitietoisuutta. Tämä materiaalin avulla oppilas voi tulla entistä tietoisemmaksi monikielisydestä, eli siihen kuuluvasta kielen sisäisestä variaatiosta ja eri kielten sisältämästä potentiaalista, mahdollisuuksista ja käytöstä. Keskeistä materiaalissa on tukea oppilaan omaa reflektointikykyä kieleen ja kielenkäyttöön liittyen ja näin vahvistaa oppilaan kehitystä monikielisenä toimijana.

Tämä materiaali on toteutettu niin opettajan kuin oppilaan käyttöön. Yhtäältä materiaalipaketti on ikään kuin opettajan opas, josta sinä, opettaja, saat ammatillisesti kehittävää teoreettista tietoa sekä näet eri tehtävien taustalla olevat lähtökohdat. Toisaalta materiaali on suunnattu peruskoulun yläluokkien oppilaille, eli paketti sisältää muun muassa valmiina oppilaille jaettavina materiaaleina sekä heidän ikätasoonsa sopivina sisällöllisinä valintoina.

Toivotan sinulle opettavaisia, kiinnostavia ja ennen kaikkia antoisia hetkiä monikielisyden ja kielitietoisuuden parissa!

SISÄLLYS

Monikielisyys ja kielen sisäinen variaatio.....	3
Mitä monikielisyys on?	3
Miten tukea monikielisyyttä opetuksessa?.....	4
Kielitietoisuus	5
Mitä kielitietoisuus on?	5
Miksi on tärkeä tukea oppilaan monikielisyyttä kielitietoisuuden avulla?.....	6
Materiaalipaketin rakenne	7
Teemat.....	7
Tehtävätyypit	8
Muita ohjeita	9
Oppilaan materiaali - termiselitykset	10
Teema 1 - Minun kieleni	11
 Minä kielenkäyttäjänä 12	
Kieliaikajana 12	
Minä ja monet kielet 13	
 Mielipidekeskustelu 14	
Mitä kieli on? 15	
Väittely 16	
 Kielenkäyttöopas 17	
Luokan kielimaisema 19	
Kieli osana kulttuuria 20	
Teema 1 - vastaukset	21
Teema 2 Puhuttu suomi - monta eri suomea	22
 Oppimässä suomea 23	
Folke ja suomen hankaluus 24	
Puhetapakuvaaja 25	
 Kerro koulupäivästäsi 26	
Sanavalinnat virkkeissä 27	
Sanavalintojen merkitys 28	
 Kehittyvä kieli 29	
Murreartikkeli 30	
Murrejumppa 31	
Teema 2 - vastaukset	33
Teema 3 - Äänetön kieli	34
 Äänetöntä kieltä pohtimassa 35	
Kieli ja kuva 36	
Minä ja äänetön kieli 37	
 Hiljainen juttukaveri 38	
Tulkitaan viestejä 39	
Tutustutaan viittomakieleen 40	
 Sarjakuva eri tyylein 41	
Kommunikaation apuvälineet 42	
Kielten eri kirjoitusasut 43	
Teema 3 - vastaukset.....	44
Liitteet.....	45
Lähteet.....	56

MONIKIELISYYS JA KIELEN SISÄINEN VARIAATIO

MITÄ MONIKIELISYYS ON?

Monikielisyys on käsitteenä nykyään hyvin yleinen ja siihen törmää arkisissakin tilanteissa, mutta se on terminä silti verrattain uusi. Aiemmin puhuttiin usein monikielisuuden sijaan kaksikielisuudesta, joka linkittyi vahvasti ajatukseen yksikielisuudesta. Yksikielisyyttä pidettiin aiemmin normina Suomessa. (Martin 2016.) Kaksikielisen yksilön sen sijaan nähtiin olevan ikään kuin kaksi yksikielistä kielenkäyttäjää yhdessä kehossa. Sittemmin on kuitenkin todettu, että edes ensikielen puhujat eivät osaa kieltä täydellisesti, joten ajatus kielen sujuvuudesta kielitaidon mittarina on täytynyt luopua. (Piippo 2021; Martin 2016.) Käsitteet kaksikielisuudesta ja monikielisuudesta on alkanut monipuolistua (Dufva & Nikula 2010).

Monikielisyys on nykikäsitteen mukaan jatkuvasti muuttuva, monimuotoinen ja liikkeessä oleva ilmiö, johon kuuluu eri kielten käytön ja hallinnan lisäksi myös kielen sisäinen variaatio (Bahtin, 1986; Dufva & Pietikäinen, 2009). Tämä tarkoittaa sitä, että kieli muuttuu jatkuvasti käyttäjänsä ja käyttötilanteensa mukaan (Dufva & Pietikäinen 2009). Kieli vaihtelee siis runsaasti myös saman kielen sisällä. Monikielisuuden voidaan ajatella olevan jatkumo, johon sisältyvät kielen eri variantit eli vaihtelevat kielimuodot, tiettyihin kielenkäyttötilanteisiin kuuluvat kielimuodot eli rekisterit, tyyli, tekstilajit eli genret ja aksentit (Blackledge, Creese & Kaur Takhi 2013). Tätä kielen sisäistä vaihtelua kutsutaan myös kielen variaatioksi.

Monikielisuuden käsitteen laajeneminen sisältämään myös sisäisen variaation tarkoittaa sitä, että sen sijaan, että yksilön kielitaito koostuisi vain kokonaisista kielistä ja niiden eritasoisesta taidosta esimerkiksi suomen tai somalin kielessä, kielitaito nähdään nykyään elämän aikana keräytyksi, eri kielten palasista koostuvaksi repertuaariksi (Piippo 2021; Martin 2016). Kielet ja niiden palaset ovatkin siis yksilön omaa kielenkäyttöä tukevia erilaisia resursseja.

HUOM!
Oppilaille suunnattu
termiselitys monikieli-
syydestä löytyy sivulta
10.

MITEN TUKEA MONIKIELISYYTTÄ OPETUKSESSA?

Martin (2016) on todennut, että monikielisyyskäsityksen laajenemisella on auttamatta seurauksia kielen opettamiselle. Nykyiset perusopetuksen opetussuunitelman perusteet painottavat sitä, että jokainen oppilas on monikielinen (Opetushallitus 2014). Siksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet painottavat kielitietoisuutta ja eri kielten ja kielimuotojen näkyväksi tekemistä myös kouluarjessa. Opetuksen tulee olla kielellisesti vastuullista, jolloin jokaisen yksilön omaa kieltä erilaisine kielimuotoinen arvostetaan yhtä paljon. (Alisaari 2020.)

Oppilaan oman kielitaidon kehittäminen koulussa on keskeistä sen vuoksi, että kieli on yksilölle resurssi, jonka avulla hän toimii yhteiskunnassa. Kieliä ja kielitaitoa arvotetaan yhteiskunnassa eri tavoin, ja siksi joustava, monipuolinen ja yhteiskunnan tarpeisiin vastaava kielitaito voi toimia yksilölle ikään kuin voimavarana. (Putjata 2018.) Mahdollisimman monipuolinen kielitaito tarjoaakin oppilaalle tällaista voimaa ja mahdollisuuksia toimia monikielisesti myös koulutaipaleen jälkeen. Koulumaailmassa onkin keskeistä tuoda myös oppilaille selväksi se, minkälainen rooli kielitaidolla on nyky-yhteiskunnassa.

Jotta oppilas voi ymmärtää kielitaidon merkityksen omassa elämässään, tulee häntä opettavien opettajien uskoa itse monikielisyiden hyötyihin ja sen tukemisen kannattavuuteen (Putjata 2018). Monikielisyiden tukeminen koulussa perustuu monilta osin juuri opettajan toimintaan oppimisympäristöissä. Opettajalla on mahdollisuus toimia Suomessa ammatillisesti melko vapaasti, mikä näkyy siinä, että opetuskäytännöt vaihtelevat luokkien ja koulujen välillä. Opettaja toimiikin ikään kuin portinvartijana oppilaiden ja heille opettavien aiheiden välillä. Sen tähden opettajalla on keskeinen rooli myös siinä, miten monikielisyttä tuetaan koulussa.

KIELITIETOISUUS

HUOM!
Oppilaille suunnattu
termiselitys kielitietoi-
suudesta löytyy sivulta
10.

MITÄ KIELITIETOISUUS ON?

Käsitteen *kielitietoisuus* juuret ovat 1970–1990-luvuilla Language Awareness -liikkeessä sekä samannimisen lehden ilmestymisessä. Language Awareness -liike syntyi tarpeesta tarjota kaikille oppilaille tasa-arvoista kouluopetusta ilman, että yksilön erilaiset kielelliset ja sosiaaliset taustat vaikuttavat heidän mahdollisuuteensa osallistua koulunkäyntiin. (James & Garrett 1992; Andrews 2007; Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019.) Kielitietoisuutta on ajan myötä määritelty usealla eri tavalla. Tässä oppimateriaalipaketissa kielitietoisuus nähdään viiden eri ulottuvuuden kautta, jotka ovat toistaan erillisiä mutta samalla yhteydessä toisiinsa. Nämä viisi ulottuvuutta ovat **kielijärjestelmä**, **sosiaalinen kieli**, **kieli- ja kieliyhteisöasenteet**, **kielellinen minä** sekä **kieli ja kulttuuri**. Näitä ulottuvuuksia on avattu tarkemmin alla.

Kieli järjestelmänä (KT 1) käsittää kielen rakenteelliseen ja toiminnalliseen huomioimiseen liittyvät aspektit. Tämä tarkoittaa yksilön kykyä tietoisesti havainnoida kielen eri piirteitä, kieltä järjestelmänä ja kielen muodon ja sisällön välisiä yhteyksiä sekä tietynlaista herkkyyttä kielen oppimiseen liittyen. Tällöin kielen käyttäjä kiinnittää huomionsa juurikin kielellisiin muotoihin. Sen sijaan kielitietoisuuden toisessa ulottuvuudessa (KT 2), sosiaalisessa kielessä, huomio kiinnitetään juurikin kieleen osana sosiaalisia toimintoja. Tämä ulottuvuus painottaa yksilön kykyä nähdä kieli merkityksellisenä osana ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.

Kolmas ulottuvuus (KT 3) pyrkii tavoittamaan yksilön kokemuksia, tunteita ja ajatuksia kieliä ja erilaisia kieliyhteisöjä kohtaan, ja neljännessä ulottuvuudessa (KT 4) tarkastelun kohteena on kielenkäyttäjä itse. Siinä pyritään tuomaan yksilön tietoisuuteen hänen omat näkemyksensä, uskomuksensa ja käsityksensä itsestä kielenkäyttäjänä – miten kieli näkyy ja vaikuttaa minun elämässäni? Neljäs ulottuvuus yhdistyy siis osittain yksilön identiteetin tarkasteluun. Lisäksi kielitietoisuuden viides ulottuvuus, kieli ja kulttuuri (KT 5), laajentaa vielä yksilön käsityksen kielestä osaksi laajempaa yhteiskunnallista kontekstia: miten kieli vaikuttaa yhteisöihin ympärillämme ja miten se on sidoksissa ympärillä olevaan kulttuuriin?



MIKSI ON TÄRKEÄ TUKEA OPPILAAN MONIKIELISYYTTÄ KIELITIETOISUUDEN AVULLA?

Yksilön monikielisyden tukemista lähestytään tässä oppimateriaalissa ennen kaikkea kielitietoisuutta kehittämällä. Koska monikielisyden laajeneminen myös kielen sisäisen vaihtelun huomioimiseksi on verrattain tuore ilmiö, voitaneen olettaa, etteivät oppilaat itsekään osaa vielä hahmottaa omaa monikielisyyttään. Hélot (2017) on todennut, että kielitietoisuuden myötä voidaan jopa juuri tukea oppilaan käsitystä yksilön ja yhteiskunnan monikielisydestä.

On todettu, että koulussa toteutettu **kielitetoinen toiminta kehittää oppilaiden monikielistä identiteettiä sekä heidän monikielistä kompetenssiaan** toimia yhteiskunnassa monikielisinä, itsenäisinä yksilöinä (Oliveira ja Ançã 2009). Kielitietoisuutta tukevat tehtävät parantavat ennen kaikkea oppilaan ja opettajan käsitystä kielistä sosiaalisina resursseina (Hélot 2017), ja lisäksi oppilaat voivat tehtävien kautta myös muuttaa omia ennakkokäsityksiään tiettyjä kieliä kohtaan. (Oliveira ja Ançã 2009.) . Oliveiran ja Ançã'n (2009) mukaan oppilaiden olisi hyvä tulla tietoisiksi toisaalta omista kielellisistä kyvyistään ja toisaalta heidän kielellisistä puutteistaan. Eri kielten ilmeneminen luokkahuoneessa voi myös puhua eri kielten hyväksymisen puolesta (Broeder & Mijares 2004). Monien kielten läsnäolon itsessään on todettu tukevan kielitietoisuutta (Verschik 2017), eli monikielisyys ja kielitietoisuus tukevat toinen toisiaan.

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan "kielitetoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kielyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan soisaalistumisessa" (Opetushallitus 2014). **Kielitietoisuus ei ole siis vain kielenopetuksen tehtävä, vaan se on koko kouluopetuksen läpäisevä aihe** (Opetushallitus 2014).

Monikielisyttä tukevan kielitietoisuuden lisäämisessä Honko ja Mustonen (2018) painottavat, että kielitetoinen toiminta voi olla niin kokemuksellista, holistista kuin yksityiskohtiin vähitellen keriytyvää. Tämä tarkoittaa sitä, että **kieliin voidaan tutustua monella eri tapaa**, ja kieliä voidaan esimerkiksi vain katsella, kuunnella, niin sanotusti makustella ja toistella käyttäen esimerkiksi YouTubea multimodaalisena lähdeaineistona. Tällä tavoin monipuolisin opetustavoin kielten yhtäläisyyksiä ja eroja opitaan vähitellen hahmottamaan. (Honko & Mustonen 2018.) Samanlaiseen käsitykseen on pohjattu myös tämä oppimateriaalipaketti, joka koostuu monenlaisista, toisaalta omaan kokemukseen kuin erilaisten tekstien varassa tapahtuvaan kielten ja kielimuotojen tutkimiseen. Oppimateriaalipaketti ei kuitenkaan rajoita tarkastelunäkökulmaansa pelkästään kielten väliseen vertailuun, vaan oppilaan monikielisyttä tuetaan myös tarkastelemalla esimerkiksi kielen sisäistä variaatiota.

MATERIAALIPAKETIN RAKENNE – TEEMAT

Materiaalipaketin rakenne on teemoittainen.

1

”Minun kieleni”: teema toimii ikään kuin johdattellevana teemana kielten ja kielenkäytön reflektointiin. Lähtökohtana teemassa on yksilön oma lähiympäristö, jossa esiintyviä kieliä oppilaat tarkastelevat omista kielenkäyttäjän näkökulmistaan.

2

”Puhuttu suomi – monta eri suomea”: teemassa siirretään kielten tarkastelu suomalaiseen kontekstiin ja jonka keskipisteenä on suomen kielen eri piirteiden tarkastelu – eli kielen sisäisen variaation käsitteleminen.


3

”Äänetön kieli”: teeman tehtävät monipuolistavat kielen ja kielenkäytön tarkastelun koskemaan kielen eri muotoja, kuten kirjoitettua kieltä, elekieltä ja erilaisten viestien tulkintaa.

Kaikkiin teemoihin on liitetty keskeisenä ajatus, että oppilas aktiivisesti tarkastelee, käyttää ja tuottaa erilaisia tekstejä niin yksin kuin vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Lisäksi tehtävät kannustavat oppilasta keskustelemaan erilaisista kieliin liittyvistä aiheista, asenteista ja kokemuksista.

Oppimateriaalin tehtävät perustuvat jakoon kielitietoisuuden ulottuvuuksista, jotka on esitelty sivulla 5. Näiden ulottuvuuksien myötä tehtävät tukevat oppilaan monikielisyttä tarjoamalla runsaasti reflektoinnin mahdollisuuksia oman kielimaailman tarkasteluavarten. Tällä tavalla oppilaan on mahdollista tulla tietoisemmaksi omista mahdollisuuksistaan monikielisenä toimijana sekä oppia vertaisiltaan heidän kokemuksistaan ja näkemyksistään.

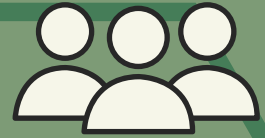
TEHTÄVÄTYYPIT




Pohdinta-tehtävät voidaan toteuttaa joko itsenäisinä kirjoitustehtävinä tai pari- tai ryhmäkeskusteluina.

Pohdintatehtävissä oppilaat harjoittavat kriittistä ajattelua sekä reflektointikykyään. He kehittävät omaa kielitietoisuuttaan pohtimalla omaan elämäänsä liittyviä kielitilanteita, -asenteita ja -toimintatapoja.

Kukin teema jakautuu kolmeen eri alaosiioon, jotka määrittävät tehtävätyyppejä. Kullakin tehtävätyypillä on omanlaisensa tavoitteet oppilaiden osaamiselle. Kunkin alaosion tunnistaa omista logoistaan.




Vuorovaikutus-tehtävät ovat pari- tai ryhmämuotoisia tehtäviä, joissa keskeistä on aktiivinen ajatusten vaihto ryhmäläisten kesken. Vuorovaikutusta kehittävässä tehtävissä pyritään oppimaan muilta ryhmäläisiltä, argumentoimaan omia näkökulmia ja hyödyntämään kieltä monipuolisesti.



Toiminta-tehtävät ovat esimerkiksi tiedonhakemista, monimediaista toimintaa tai monipuolisesti erilaisia materiaaleja sisältäviä tehtäviä, joita voi toteuttaa joko yksin tai ryhmässä. Tehtävät aktivoivat oppilasta aktiiviseen tiedonrakentamiseen.

Kunkin teeman tehtävien mallivastaukset löytyvät teeman lopusta. Kaikkiin tehtäviin ei ole annettu oikeita vastauksia.



ENTÄ JOS -kysymykset ovat jokaiseen teemaan valikoitu pohdintakysymys. Kysymys on jokaisen teeman aloitussivulla. ENTÄ JOS -kysymyksessä oppilaat vastaavat nimensä mukaisesti jossittelevaan kysymykseen erilaisiin kielitilanteisiin liittyen. Se voidaan esittää oppilaille pohdittavaksi teeman käsittelyn alku- tai loppuvaiheessa. Kysymys voi siis toimia johdatteluna aiheeseen tai tehtävien kautta saadun tiedon koontina.

MATERIAALIPAKETIN

RAKENNE –

MUITA OHJEITA

TAVOITTEET

Jokaisen teeman etusivulle on kerätty lyhyesti tavoitteet kussakin jaksossa tapahtuvalle toiminnalle.

KIELITIETOISUUDEN OSA-ALUEET

Jokainen tehtävä on merkitty kehittämään vähintään yhtä kielitietoisuuden viidestä osa-alueesta. Osa-alueet on merkitty kunkin tehtävän yhteyteen alla olevin kielitietoisuustauluin. Tehtävät voivat kehittää useampaa kielitietoisuuden osa-aluetta, mutta niistä keskeisimmät on kirjattu tehtävän yhteyteen.

KT 1

KT 2


KT 3

KT 4

KT 5

KESTO

Jokaisen tehtävän yhteyteen on merkitty arvio ajasta, joka tehtävän suorittamiseen menee.

 45 min.

MATERIAALIT

Tehtäväsivulta löytyy tiedot materiaaleista, jota tehtävän suorittamiseen tarvitaan.

HUOM. Kaikissa tehtävissä ei tarvita materiaaleja.

- tietokone
- tarralaput
- A3-arkki
- ja tussit

OPPILAAN MATERIAALI – TERMISELITYKSET

KIELITIETOISUUS

Kielitietoisuus on ymmärrystä kielen toiminnasta omassa elämässä ja yhteiskunnan toiminnassa. Kielitietoisuuteen kuuluu käsitys siitä, kuinka kielijärjestelmä kielioppisääntöineen ja erilaisine ilmauksineen toimii. Lisäksi siihen kuuluu ymmärrys kielen merkityksestä osana ihmisten välistä vuorovaikutusta sekä osana kulttuuria. Toisaalta käsitys omista asenteista kieliä ja kielenkäyttäjiä kohtaan kuuluu kielitietoisuuteen, kuten myös ymmärrys omasta kielitaidosta, kielellisestä minästä.

MURRE

Murteet ovat kielen alueellisia muotoja, jotka selvästi poikkeavat yleiskielestä tai muista saman kielen esiintymismuodoista. Murteet ovat syntyneet aikana, jolloin suuri osa ihmisistä eli ja työskenteli koko ikänsä samassa kylässä tai pitäjässä. Näin jokaiselle alueellisesti määräytyneelle yhteisölle muodostui omanlaisensa kielimuoto.

Murteet voidaan jakaa pääryhmiin, joihin taas kuuluu useita alaryhmiä. Suomessa puhutaan monenlaisia murteita. Yhden jaottelun mukaan Suomi on jaettu seuraaviin murrealueeseen: niin sanottuja *itämurteita* ovat savolais- ja kaakkoismurteet, kun taas niin sanottuja *länsimurteita* ovat lounaismurteet, lounaiset välimurteet, hämäläismurteet, eteläpohjalaismurteet, keski- ja pohjoispohjalaismurteet sekä Peräpohjan murteet.

HUOM!
Näitä termiselityksiä kannattaa hyödyntää osana opetusta!

MONIKIELISYYS

Monikielisyys tarkoittaa ihmisen kykyä käyttää arjessaan monia eri kieliä ja kielimuotoja. Kielen osaaminen tarkoittaa sitä, että osaa hyödyntää eri kielen osia omien tarpeidensa mukaan eli se ei tarkoita minkään kielen täydellistä hallintaa. Monikielisyttä on myös kielensisäinen variaatio eli se, että käyttää jotain kieltä monipuolisesti kirjallisesti tai suullisesti. Kielen variaatiota ovat esimerkiksi murteet, muodollinen tai epämuodollinen kieli. Kaikkien näiden eri kielimuotojen hallitseminen on myös monikielisyttä.

YLEISKIELI / KIRJAKIELI / PUHEKIELI

Yleiskieli tarkoittaa yleisten suositusten mukaista kirjoitettua ja puhuttua kieltä, jota voidaan myös kutsua kirjakieleksi. Yleiskieltä ohjaavat tietyt säännöt, eli se on keskeisiltä osiltaan niin sanotusti normitettu kielimuoto. Yleiskieltä käytetään esimerkiksi erilaisissa virallisissa julkaisuissa, kuten sanomalehdissä, television ja radion uutisissa, oppikirjoissa, tietokirjoissa, asiakirjoissa ja käyttöohjeissa.

Yleiskieli eroaa niin sanotusta puhekielestä eli arkikielestä siten, että puhekieltä eivät ohjaa yhtä tarkat säännöt, eli arjessa käytetty kieli on vapaampaa.

TEEMA 1

MINUN KIELENI



ENTÄ JOS sinun oma kielesi kuulisi sukupuuttoon eli kukaan ei enää puhuisi sitä?




TAVOITTEET

Teeman 1 aikana oppilas

- laajentaa käsitystään itsestään kielenkäyttäjänä.
- tutustuu omassa ja luokan lähiympäristössä oleviin kieliin.
- pohtii kieliin ja kielenkäyttöön liittyviä asenteita.

MINÄ KIELEN- KÄYTTÄJÄNÄ

 30 min.




KT 4

Kirjoita lyhyt (maks. 400 sanaa) kirjoitelma siitä, millainen kielenkäyttäjä sinä olet. Käytä apunasi seuraavia kysymyksiä:

- Mitä kieliä sinä käytät?
- Millaisissa kielenkäyttötilanteissa sinä olet parhaimmillasi? Osaatko esimerkiksi sanoittaa ajatuksesi paremmin kirjoittamalla kuin puhuen?
- Miten mielelläsi ryhdyt käyttämään uusia kieliä?
- Millaista kielenkäyttötilannetta jännität tai pelkää?

KIELIAIKAJANA

 15 min.



KT 4


Mieti, kuinka kielenkäyttösi on muuttunut elämäsi aikana. Täytä aikajana (liite 1), jossa pohdit omaa menneisyyttäsi, nykyisyyttäsi sekä tulevaisuuttasi kielenkäytön näkökulmasta.

Pohdi tehtävää tehdessäsi seuraavia kysymyksiä:

- Minkä tiedät jo muuttuneen?
- Minkä uskot tulevaisuudessa muuttuvan?
- Mikä näihin muutoksiin vaikuttaa?

MINÄ JA MONET KIELET



 45 min.

KT 1

KT 3

KT 4

1 Kirjoita lyhyt kirjoitelma yhdestä alla olevista aiheista.

OSAAMANI KIELET – EROT JA YHTÄLÄISYYDET

NÄITÄ KIELIÄ HALUAISIN OPPIA

MITÄ KIELI KERTOO KÄYTTÄJÄSTÄÄN?


IHMISELLÄ ON OIKEUS KÄYTTÄÄ OMAA KIELTÄÄN

2 Voit etsiä tukea, lähteitä ja näkökulmia kirjoitelmaasi internetistä. Voit hyödyntää esimerkiksi Suomen perustuslakia, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, uutisia, lehtiartikkeleita tai erilaisia tilastoja ja tutkimuksia. Muistathan merkitä myös oikeaoppisesti kirjoitelmaasi, mitä lähteitä olet käyttänyt!

MIELIPIIDE- KESKUSTELU

- tietokone
- tarralaput
- A3-arkki
ja tussit



 15 min.

KT 3

1 Keskustelkaa pienryhmissä erilaisista kieliin ja kielenkäyttöön liittyvistä asenteistanne. Harjoitelkaa perustelemaan näkemyksiänne mahdollisimman kattavasti. Jos huomaatte ryhmänä olevanne asiasta yksimielisiä, pohtikaa, miksi ja miten joku voisi ajatella eri tavalla.

Voitte keskustella esimerkiksi seuraavista aiheista:

- Onko kielten opiskelu kannattavaa? Miksi?
- Minkälaista kielitaitoa arvostat?
- Mitä mieltä olet murteista?
- Onko sinulle tärkeää voida käyttää omaa äidinkieltäsi? Miksi?
- Voiko jotakin kieltä pitää toista parempana? Miksi?
- Millä tavalla toisen ihmisen kielenkäyttö vaikuttaa siihen, mitä sinä ajattelet tästä ihmisestä?


2

3 Kootkaa ajatuksianne yhteen esimerkiksi taululle tarralapuilla, suureen, koko ryhmän julisteeseen tai Padlet-sivustolle internetissä.

MITÄ KIELI ON?

- A3-arkki
- tussit



 20 min.

KT 1

KT 2

1 Keskustelkaa ryhmissä siitä, mitä kaikkea kieleen ja kielenkäyttöön liittyy.

Voitte käyttää apunanne seuraavia kysymyksiä:

- Miten te määrittelette kielen?
- Mistä kieli koostuu?
- Mihin kieltä käytetään?
- Missä kaikkialla ja miten käytetään kieltä?
- Millaisia muotoja kieli saa?
- Mitkä asiat eivät kuulu kieleen?

Tehkää keskustelunne pohjalta ajatuskartta siitä, mitä kaikkea ajattelette kuuluvan kieleen. Otsikoikaa ajatuskarttanne otsikolla "KIELI" ja kirjoittakaa ajatuskarttaan vapaasti kaikkea, mitä ajattelette aiheeseen liittyvän. Voitte myös täydentää ajatuskarttaanne erilaisin piirustuksin.

2

VÄITTELY



🕒 30–45 min.

KT 2

KT 3

1 Toteuttakaa pienryhmissä väittely, jossa väitellään yhdestä alta valitsemastanne aiheesta:

ON HYÖDYLLISTÄ OSATA MONIA KIELIÄ.

ON PAREMPI OSATA PUHUA HYVIN KUIN KIRJOITTA A HYVIN.

JOKAISEN TULISI SAADA PUHUA JUURI NIIN KUIN HALUAA.

ÄIDINKIELENOPETUS KOULUSSA ON TURHAA.

Jakautukaa pienryhmiin (3–5 henkilöä). Valitkaa yhdessä väittelyn aihe, ja kumpi ryhmistä on aiheen puolella ja kumpi sitä vastaan.

2


3 Valmistautukaa väittelyyn. Valitkaa ryhmästäne puheenjohtaja. Puheenjohtajan tehtävä on esitellä väittelyn osallistujat ja pitää avauspuheenvuoro aiheestanne.

Etsikää tietoa valitsemastanne aiheesta. Keksikää perusteluja oman kantanne tukemiseksi ja vastustajajoukkueen väitteiden kumoamiseksi.

4

5 Järjestäkää väittely. Väittely voi kestää 10–15 minuuttia.

KIELENKÄYTTÖOPAS 1 / 2

 2 x 45 min.



- tietokone
- askartelutarvikkeita

KT 2

KT 5

ALUKSI

Kielenkäyttö liittyy usein yhteiskunnassa vallitseviin käsityksiin siitä, miten on oikein toimia. Kielenkäyttö on myös yhteydessä kulttuuriin, ja siksi tavat puhua ja kirjoittaa voivat erota esimerkiksi eri maiden välillä. Kaikki säännöt eivät usein ole ääneen lausuttuja, mutta silti tiedetään, mikä on sallittua kielenkäyttöä ja mikä poikkeaa näistä normeista. Voiko esimerkiksi kaupassa alkaa jutella ventovieraalle? Voiko opettajalle lähetetyssä viestissä olla puhekieltä? Miten yksinään ääneen puhumiseen suhtaudutaan?

1 Suunnitelkaa ryhmänne oma kielenkäyttöopas kahdesta seuraavasta vaihtoehdosta:

KIELENKÄYTTÖOPAS 1:

Laatikaa opas ihmiselle, joka on vasta saapunut Suomeen. Oppaassa määritetään, minkälainen kielenkäyttö on sopivaa juuri Suomessa. Miten suomalaisessa yhteiskunnassa voi käyttää kieltä, puhua ja kirjoittaa? Miten Suomessa ei ainakaan kannata puhua?

KIELENKÄYTTÖOPAS 2:

Laatikaa universaali eli yleismaailmallinen kielenkäyttöopas. Oppaassa määritetään yleisiä sääntöjä sille, minkälainen kielenkäyttö olisi mielestänne yhteiskunnasta tai kulttuurista riippumatta hyvä olla sallittua. Miettikää, miten oppaan sääntöjen avulla voisi esimerkiksi edistää tasa-arvoa tai vaikutusmahdollisuuksia.

Kielenkäyttöoppaan tulee sisältää ainakin kymmenen eri ohjetta oikeanlaiseen kielenkäyttöön. Voitte toteuttaa oppaan julisteena, esitelmänä tai digitaalisesti esitysmuotoisena tai videona. Esittäkää lopuksi kielenkäyttöoppaat koko luokalle.

2

KIELENKÄYTTÖOPAS 2 / 2



Toteuttakaa kielenkäyttöopas. Voitte käyttää toteutuksessa apunanne seuraavia kysymyksiä, joihin vastaatte oppaassa:

3

- Miten kieltä tulee käyttää eri tilanteissa?
- Kuka saa käyttää minkälaista kieltä?
- Mistä aiheista on sopivaa keskustella?
- Miten ihmisen ikä vaikuttaa kielen käyttöön? Entä ammatti?
- Miten kieltä käytön tavat eroavat kirjoitetussa ja puhutussa kielessä?
- Eroavatko kielenkäyttötavat Suomessa verrattuna johonkin toiseen maahan? (Kielenkäyttöopas 1)

HUOM!


Sääntöjen ei tarvitse olla ohjeita siihen, kuinka kieltä käytetään kauniisti.

VINKKI!

Opas saa olla niin sanotusti pilke silmäkulmassa tehty.

LUOKAN KIELIMAISEMA

- tietokone
- askartelu-
tarvikkeita

 1–2 x 45 min.



KT 2

KT 4

1 Toteuttakaa pienryhmissä (3–5 henkilöä) vapaavalintaisella tekniikalla toteutettu visuaalinen esitys, jossa tuotte esiin erilaiset kielet ja kielenkäyttötilanteet, joita ryhmäläisenne kohtaavat arjessaan.

Hyödyntäkää esityksen tekemisessä seuraavia apukysymyksiä:

- Mitä eri kieliä näette ympärillänne?
- Mitä kieliä käytätte itse?
- Millaisissa tilanteissa käytätte eri kieliänne?
- Miten kielenkäyttönne eroaa eri tilanteissa?
- Millä eri tavoin käytätte kieltä?
- Missä tilanteissa kielenkäyttö voi olla vaikeaa?

Esitys voi siis olla ajatuskartta, diaesitys, kaavio, video, näytelmä... Kiinnittäkää huomiota esityksen visuaaliseen ilmeeseen ja kiinnostavuuteen. Esittäkää lopuksi esityksenne koko luokalle.

2

Keskustelkaa ryhmien erilaisista kielimaisemista:

- Mitä eroja ja yhtäläisyyksiä eri ryhmien välillä oli?
- Mihin kiinnititte erityisesti huomiota?
- Mitä yllättävää muiden ryhmien esityksissä oli?
- Mitä erilaiset kielimaisemat kertovat ihmisistä tai ympäristöstä, jossa ihmiset asuvat?

3

KIELI OSANA KULTTUURIA



🕒 30 min.

KT 5

1 Selvittäkää ja selittäkää, miten kieli liittyy annettuihin esimerkkeihin eri kulttuurin osa-alueista, eli kulttuurin "palasista" (liite 2). Voitte käyttää tiedonhaussa eri lähteitä.

Hyödyntäkää pohdinnassanne seuraavia apukysymyksiä:

- Millä tavalla kieli esiintyy tässä kulttuurin palasessa? Onko kyseessä puhuttu, kirjoitettu tai muilla tavoin välitetty kieli?
- Miksi kulttuurin palanen ja kieli liittyvät toisiinsa?
- Miten tietty kieli vaikuttaa kulttuurin palaseen? Miten kulttuurin palanen muuttuu kielen muutoksen myötä?
- Kuuluuko kulttuurin palaseen tietynlaista sanastoa?






Täydentäkää taulukko. Keksikää kustakin kulttuurin palasesta jokin käytännön esimerkki, jolla havainnollistatte "Miten liittyy kieleen?" -sarakkeeseen kirjoittamianne ajatuksia.

2

3 Vertailkaa vastauksianne pienryhmissä tai koko luokan kanssa.

TEEMA 1 - VASTAUKSET

KIELI OSANA KULTTUURIA

kulttuurin palanen	Miten liittyy kieleen?	Esimerkkejä
konsertti 	<i>Konsertissa artisti voi puhua ja laulaa monella eri kielellä. Artisti ja yleisö puhuvat usein puhekieltä. Kieli esiintyy lyriikoissa usein runomuodossa. Tietyn musiikkigenren kappaleissa esiintyy usein tietynlaisia sanoja.</i>	<i>Oppilaan oma vastaus</i>
vitsit ja sanonnat 	<i>Vitsit ja sanonnat yhdistävät usein kielen ja kulttuurin toisiinsa. Ne toimivat usein vain tietyllä kielellä. Ne sisältävät usein kielellä leikittelyä ja monimerkityksellisyksiä.</i>	<i>Oppilaan oma vastaus</i>
mainokset 	<i>Mainokset yhdistävät usein useita eri kieliä. Ne perustuvat usein sanaleikkeihin. Kieli on ytimekästä. Radio- ja televisiomainoksissa kieli voi esiintyä myös musiikin ja lyriikoiden yhdistelmänä. Mainoksissa kuvat toimivat myös kielen kaltaisesti viestin välittäjänä.</i>	<i>Oppilaan oma vastaus</i>
television katsominen 	<i>Televisiossa voi kuulla useita kieliä. Toisaalta osa ohjelmista dubataan. Kieli esiintyy sekä puhutussa että kirjoitetussa muodossa. Kieli voi olla sekä yleiskieltä että puhekieltä.</i>	<i>Oppilaan oma vastaus</i>
harrastukset 	<i>Harrastuksissa puhutaan usein puhekielellä. Harrastukset sisältävät omalle lajilleen tyypillistä sanastoa.</i>	<i>Oppilaan oma vastaus</i>

TEEMA 2

PUHUTTU SUOMI – MONTA ERI SUOMEA



**ENTÄ JOS Suomessa
puhuttaisiin suomea
vain yleiskielisessä
muodossa?**



TAVOITTEET

Teeman 2 aikana oppilas

- tutustuu erilaisiin suomen kielen piirteisiin, kuten murteisiin ja puhekieleen.
- pohtii sanavalintoja ja puhettavan merkitystä viestinnässä.
- pohtii suomen kielen oppimista.
- ottaa selvää suomen kielen sanaston kehityksestä.

OPPIMASSA SUOMEA



 10 min.

KT 1

KT 2

KT 3

1

Ajattele ihmistä, joka aloittaa suomen kielen opiskelemisen. Mitkä sinun mielestäsi ovat aloittelijalle tärkeimpiä suomen kielen sanoja, lauseita tai ilmauksia, jotka jokaisen vasta-alkajan tulisi oppia? Miksi?

Kumpi on aloittelevalle suomen kielen puhujalle mielestäsi kannattavampi kielimuoto oppia ensin, yleiskieli vai puhekieli? Perustele näkemyksesi.


2

3

Vaikuttaako kielitaito jotenkin suhtautumistapaasi ihmistä kohtaan? Miksi?

FOLKE JA SUOMEN HANKALUUS

tietokone
tai puhelin

 15 min.



KT 1

KT 2

KT 3



1 Katso Youtubesta video vuoden 2021 Putous-ohjelmasta, jossa näyttelijä Dennis Nylund esittää diskotanssin opettaja Folke Rundqvistiä:

Sketsihahmokilpailu: Folke Rundqvist | 1. live | Putous 13. kausi | MTV3

<https://www.youtube.com/watch?v=43qV9R6JOPg>


2 Pohdi, mihin Folken hahmon huumoriarvo perustuu. Miksi huonosti suomea puhuva hahmo on hauska?

2

3 Vaikka Folke puhuu huonoa suomea, katsoja ymmärtää, mitä hän tarkoittaa. Miksi suomen oikeakielisesti puhumista arvostetaan niin paljon, vaikka heikommallakin kielitaidolla saa viestin välitettyä?

PUHETAPA- KUVAAJA

- liite 3
- paperia

 30 min.



KT 2

KT 4

1 Tutki erään nuoren elämästä kertovaa kuvaajaa (liite 3), jossa ilmenee tilanteet, joissa nuoren puhetapa vaihtelee hänen arjessaan.

Pohdi seuraavia kysymyksiä kuvaajaa tarkastellessasi:

- Mihin kiinnitit kuvaajassa huomiosi?
- Mikä saa aikaan puhetavan muutoksen?
- Onko kuvaajassa jotain yllättävää?

2 Piirrä oman elämäsi puhetapa-kuvaaja. Piirrä kuvaaja siitä, millaisissa tilanteissa tiedät puhetapasi muuttuvan. Voit päättää itse, minkälainen kuvaaja on visuaaliselta ilmeeltään.


2

3 Liitä kuvaajaan tieto siitä, miten puhetapasi muuttuu kuvaamissasi tilanteissa:

- Puhutko täysin eri kieltä?
- Tuleeko puheestasi muodollisempaa?
- Käytätkö tietyn tyylistä sanastoa?
- Puhutko murretta tai slangia?
- Hidastatko kenties puhettasi?

KERRO KOULUPÄIVÄSTÄSI



 10 min.

KT 2

KT 5

1 Kertokaa pareittain toisillenne vuorotellen koulupäivästäne. Voitte kertoa esimerkiksi, mitä olette tehneet eri oppitunneilla, miten välitunnit ovat menneet, mikä on ollut parasta, mikä ikävintä...

Kertokaa tämän jälkeen samat asiat eri tilanteissa. Puhukaa kuin olisitte

- uutisissa uutisankkurina
- poliisin kuulustelussa kuulusteltavina
- isovanhemman luona kylässä
- muussa tilanteessa.

2

3 Pohtikaa, miten keskustelutilanne tai keskustelukumppani vaikuttaa puhetyyliin. Miksi puhetapaa muutetaan tilanteesta riippuen?

SANAVALINNAT VIRKKEISSÄ



🕒 10 min.

KT 1

KT 2

KT 5

1 Tutkikaa esimerkkivirkkeitä ja niissä käytettyjä sanavalintoja.

Pohtikaa yhdessä seuraavia kysymyksiä
esimerkkivirkkeisiin liittyen:

- Millaisessa tilanteessa virkkeet on voitu ilmaista?
- Ilmaisitko jonkun virkkeen itse toisin? Miksi ja miten?
- Miten sanavalinnat vaikuttavat virkkeen tulkintaan?
- Mikä vaikuttaa siihen, miten ihminen valitsee sanansa eri tilanteissa?

2


ESIMERKKIVIRKKEET:

1. KUKA SÄ OIKEIN LUULET OLEVASI?
2. NÄIN ÄSKEN MÄKKÄRIN PIHALLA NIIN SÖDEN PIKKU
DOGEN!
3. DIAGNOOSIN MUKAAN EDESSÄMME ON DILEMMA, SILLÄ
LÖYDÖKSEMME ON TOTAALISEN ABNORMAALI.
4. KERTONEN VASTAUksen SINULLE HUOMENISSA.
5. SIIS VENAAS NYT HETKI PLIIS.
6. HALUUKS MENNÄ TSÖKAA BUIDUST KARKKII?

SANAVALINTOJEN MERKITYS

- tietokone
- A3-arkki



 20–30 min.

KT 1

KT 2

KT 5

1 Pohtikaa pareittain tai pienryhmissä tilanteita, joissa sanavalinnoilla on merkitystä.

Pohtikaa seuraavia kysymyksiä:

- Millaisissa tilanteissa olet joutunut harkitsemaan tarkkaan sanojasi?
- Millaisissa tilanteissa on erityisen tärkeää miettiä, miten sanomansa asian ilmaisee?
- Mitkä asiat vaikuttavat ihmisen sanoihin?
- Miten sanojen käyttö vaihtelee kirjoitetun ja puhutun kielen välillä?
- Miten sanavalinnoilla voi ilmaista omia tunteita?
- Miten sanoilla voi satuttaa toista ihmistä?

Kootkaa ajatuksenne joko listaksi, esitykseksi esimerkiksi PowerPoint-muotoon tai ajatuskarttaan.

2

KEHITTYVÄ KIELI



🕒 20 min.

KT 1

KT 5

ALUKSI

Ensimmäiset suomenkieliset lauseet on löydetty 1400-luvulta, joten suomen kielen voidaan sanoa olevan vanha kieli. Se on vuosisatojen aikana kehittynyt siihen muotoonsa, minä sen nykyään tunnemme. Matkan varrella se on saanut vaikutteita useista muista kielistä, ja uudissanoja on syntynyt osaksi suomea koko sen historian ajan. Puhuttu suomen kieli muuttuu siis jatkuvasti, ja samaan aikaan kun uusia sanoja kehitetään, osa sanoista myös katoaa kielestä.

1 Ottakaa selvää sanoista, jotka ovat kadonneet tai jääneet vähemmälle käytölle suomen kielessä.

Voitte käyttää tiedonhaussa internetiä tai haastatella ihmisiä. Kirjoittakaa sanaselitykset ylös.

2

KIEPPO

PLASTIIKKI

SUSSU

VIRITYSKUVA

AJASTAIKA

MUONAMIES

3 Pohtikaa lopuksi, minkä vuoksi jotkut sanat katoavat tai ne poistetaan suomen kielestä. Mikä sanojen käytön lopettamiseen vaikuttaa?

MURREARTIKKELI



🕒 20 min.

KT 1

KT 5

Lue Ylen murteista kertova artikkeli ”Luulitko, että vain mummo puhuu murretta?” (liite 4). Vastaa artikkelia koskeviin kysymyksiin.

1

Mitä artikkelissa tarkoitetaan murteiden puhtaudella?

- a) Ihmiset ajattelevat, että osatakseen murretta puhumisen tulee olla tietynlaista.
- b) Ihmiset toivovat, että murteet eivät muuttuisi, vaan ne pysyisivät siten puhtaina.
- c) Dosentti Hanna Lappalaisen mukaan murteet eivät saa sekoittua keskenään.

2

Mikä on erityisesti vaikuttanut murteiden laimentumiseen?

- a) ihmisten asuminen synnyinseuduillaan
- b) kasvanut muuttoliike ja kaupungistuminen
- c) työelämässä yleiskielen käyttäminen

3

Mitä artikkelissa tarkoitetaan sillä, että suomen kieli ”hämäläistyy”?

- a) Ihmiset asuvat nykyään yhä enemmän hämäläismurteiden alueella. Lisäksi valtakunnan medioissa kuulee paljon juuri hämäläismurteiden edustajien puhetta.
- b) Hämäläisiä on muuttanut niin paljon ympäri Suomea, että se on vaikuttanut myös suomen kieleen.
- c) Tietyt Hämeessä käytetyt sanat ovat vaikuttaneet suomen kieleen, erityisesti itämurteisiin.

4

Mikä vaikuttaa ihmisen puhetapaan?

- a) Ihmisen asuinpaikka määrittää ihmisen puhetavan.
- b) Ihminen päättää aina tietoisesti itse käyttämänsä puhetavan.
- c) Puhetapaan vaikuttavat esimerkiksi keskustelukumppani, puhetilanne ja ihmisen kotiseutu.

5

Mikä on murteiden tilanne tällä hetkellä?

- a) Vaikka murteiden käyttö vähenee, murteet kiinnostavat ihmisiä.
- b) Etenkin kaupungeissa uudet murre sanat kehittyvät koko ajan.
- c) Murteita puhutaan edelleen samaan tapaan niillä asuinseuduilla kuin aiemminkin.

6

Miten murteisiin kannattaa suhtautua?


- a) menneisyydessä ilmenevänä asiana
- b) tiedostamalla tarkkaan murteiden eroja ja ilmenemistä
- c) leppoisasti, ilman stressiä

7

Missä sinä olet törmännyt eri murteisiin?

MURREJUMPPA



 10 min.

KT 1

1 Työskennelkää pareittain tai kolmen hengen ryhmissä. Yksi henkilö lukee murteella valitsemansa jumpan jumppaohjeet ja muut toimivat luettujen ohjeiden mukaisesti.

HUOM!

Valitkaa jumppa sellaisella murteella, joka ei ole teille kaikista tutuin.

Vaihtakaa rooleja ja toteuttakaa toinen murrejumppa.

2

3 Keskustelkaa lopuksi siitä, miltä murteella luettujen ohjeiden toteuttaminen tuntui.

Keskustelkaa esimerkiksi seuraavista asioista:

- Mihin kiinnititte huomiota?
- Miten eri murteiden piirteet/sanat eroavat yleiskielestä tai käyttämästänne puhekielestä?

HUOM!

Murteella kirjoitettujen jumppien vieressä on yleiskieliset versiot ymmärtämisen helpottamiseksi.

MURREJUMPPA



Hämäläisjumppa

- 1 Pas nyt tehren semmotten, et mene kyykkyy ja nosta kärek kohti kattoo.
- 2 Nouse ylös ja pyrähtä ympäri.
- 3 Vilkuta tolla oikeella kärellä.
- 4 Viimmeseks pirä jallaat paikoillaan ja kahlella kälellä silitä vattaa. Ei tarvi paljoo.

Yleiskielellä:

- 1 Tee niin, että mene kyykkyy ja nosta kädet kohti kattoo.
2. Nouse ylös ja pyörähdä ympäri.
3. Vilkuta tuolla oikealla kädellä.
4. Viimeiseksi pidä jalat paikoillaan ja kahdella kädellä silitä vatsaa. Ei tarvitse paljoo

Yleiskielellä:

- 1 Kun minä käsken sinua, niin sinä teet ja menet niin kuin minä sanon.
- 2 Mene maahan ja makaa maassa ihan hiljaa.
- 3 Kun minä kosken sinua, niin sinä katsot minua tiukasti.
- 4 Nyt siitä voi nousta. Huido käsilläsi kuin olisi tosi pimeä.
- 5 Lopuksi pistä käsi sydämellesi.

Kaakkoisjumppa

- 1 Kun mie käsen sinnuu, ni sie teet ja määät niin kuin mie sanon.
- 2 Män maahan ja makkaa moas ihan hiljaa.
- 3 Kun mie kosen sinnuu, ni sie kahtot minnuu tiukast.
- 4 Nyt siint voit nousta.
- 5 Lopuks pist käs syvämelles.

Eteläpohjalainen jumppa

- 1 Aloitethan siitä, et sun molemmat jalaat teköö piänen ympyrän ilmaan.
- 2 Tyännä seuraavaksi kärellä palijo seinää tai lattijaa.
- 3 Nosta oikia polvi etehen. Pirä ittes pystys. Toista myös toisel jalal.
- 4 Purista päätäsi ja pirä kätesi siinä mihnä sulla on syrän.

Yleiskielellä:

- 1 Aloitetaan siitä, että sinun molemmat jalat tekevät pienen ympyrän ilmaan.
- 2 Työnnä seuraavaksi kädellä paljon seinää tai lattiaa.
- 3 Nosta oikea polvi eteen. Pidä itsesi pystyssä. Toista myös toisella jalalla.
- 4 Pudista päätäsi ja pidä kätesi siinä, missä sinulla on sydän.

TEEMA 2 – VASTAUKSET

MURREARTIKKELI

1. a 2. b 3. a 4. c 5. a 6. c 7. oppilaan oma vastaus

KEHITTYVÄ KIELI

Kieppo = roll-on-deodorantti

Sussu = tyttöystävä

Ajastaika = vuosi, vuodenvuoro

Plastiikki = muovi

Virityskuva = Vanhan ajan televisiossa näytettävä testikuva, jonka avulla voitiin säätää televisiokuvan värikylläisyyttä, valoisuutta ja kontrastia.

Muonamies = Maanomistajalle töitä tehnyt, omillaan asunut maatyöläinen, joka sai osan palkasta ruokana.

Minkä vuoksi jotkut sanat katoavat tai ne poistetaan suomen kielestä? Mikä sanojen käytön lopettamiseen vaikuttaa?

Sanan käyttö joko poistuu kokonaan tai vähenee huomattavasti yleensä, kun sana on niin vanhentunut ja epämielenkiintoinen, ettei kukaan kaipaa sen poisjäämistä. Esimerkiksi monet slangisanat, kuten *sussu*, ovat usein lyhytikäisiä, ja ne katoavat kulttuurin muuttuessa. Lisäksi joitakin sanoja poistuu käytöstä sen vuoksi, että kyseiset käyttökohteetkin katoavat. Esimerkiksi sana *muonamies* on torppariaikaan (1700–1800-lukuun) sidottu sana, eikä muuttuneen yhteiskunnan vuoksi sana ole enää ajankohtainen.

TEEMA 3

ÄÄNETÖN KIELI



**ENTÄ JOS ihmislaji ei
olisi ikinä oppinut
puhumaan?**




TAVOITTEET

Teeman 3 aikana oppilas

- laajentaa käsitystään kielestä ja kielenkäytön tavoista.
- ymmärtää kirjoitetun kielen ja kuvien merkityksen viestinnässä.
- tutustuu elekieleen ja erilaisiin kommunikaation apuvälineisiin kielenkäytön apuna.

POHTIMASSA



 30 min.

KT 2

KT 3

1 Valitse jokin alla olevista "äänetöntä kieltä" koskevista väitteistä. Pohdi, mitä tällä toteamuksella mielestäsi tarkoitetaan.

2 Tehtäväsi on valita, oletko väitteen kanssa samaa vai eri mieltä. Kirjoita lyhyt kirjoitelma siitä, miksi olet väitteen kanssa samaa tai eri mieltä. Pyri perustelemaan näkemyksesi mahdollisimman hyvin. Voit etsiä netistä apua argumentointiisi.

ELEKIELI ON EPÄOLENNAINEN ASIA OMAN VIESTIN
VÄLITTÄMISESSÄ TOISELLE.

OLISI HYVÄ, ETTÄ KAIKKIALLA MAAILMASSA KIELIÄ
KIRJOITETTAISIIN SAMANLAISIN AAKKOSIN.

KIELI PERUSTUU YHTÄ PALJON VISUAALISUUTEEN KUIN
AUDITIIVISUUTEEN.

MINÄ JA ÄÄNETÖN KIELI



🕒 45 min.

KT 3

KT 4

Pohdi itseäsi äännettömänä viestijänä. Mieti vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- 1**
 - Kuinka paljon ja millaista elekieltä käytät vuorovaikutuksessa?
 - Miten paljon hyödynnät tekstiviesteissäsi emojeita, hymiöitä tai gifejä?
 - Kuinka tekstiviesteihin kirjoittamasi kieli eroaa ääneen puhumastasi kielestä?

Kun olet miettinyt vastaukset edellä esitettyihin kysymyksiin, pohdi, miksi ja miten ihmiset käyttävät näitä "äännettömän kielen" eri muotoja eri tavoin.

2

Pohdi lisäksi, millä tavalla suhtaudut ihmiseen, joka käyttää näitä äännettömän kielen eri muotoja eri tavoin kuin sinä.

- 3** Kirjoita ajatuksistasi pohtiva essee. Otsikoi esseesi aiheeseen sopivasti.

HILJAINEN JUTTUKAVERI



 10 min.

KT 2

1 Toteuttakaa pareittain vuorovaikutustilanne, jossa toinen henkilö saa puhua tavalliseen tapaan, mutta toinen henkilö ei saa puhua lainkaan. Hän ei saa hyödyntää muita apuvälineitä viestinsä välittämiseen, kuten puhelinta tai paperia. Hänen tulee siis omalla elekielellään yrittää saada oma viestinsä välitettyä.

Vuorovaikutustilanne tapahtuu valitsemassanne tilanteessa (ks. lista alla). Tarkoituksenne on keskustellen päästä yhteisymmärrykseen ja lopputulokseen valitsemastanne keskusteluaiheesta.

2

VUOROVAIKUTUSTILANTEITA:

1. OLETTE MENOSSA ELOKUVIIN. TEIDÄN PITÄÄ PÄÄTTÄÄ, MILLAISTA ELOKUVAA MENETTE KATSOMAAN.
2. OLETTE JÄRJESTÄMÄSSÄ PITSAILLAN. TEIDÄN PITÄÄ PÄÄTTÄÄ, MILLAISET PITSAT HALUATTE VALMISTAA TAI TILATA.
3. OLETTE OSTAMASSA YSTÄVÄLLENNE SYNTYMÄPÄIVÄLAHJAA. TEIDÄN PITÄÄ PÄÄTTÄÄ, MILLAISEN LAHJAN OSTATTE YSTÄVÄLLENNE.

3


Vaihtakaa rooleja.

Pohtikaa keskustelun jälkeen, mikä merkitys sanoilla on vuorovaikutuksessa.

4

TULKITAAN VIESTEJÄ



 10 min.

KT 2

1 Tutkikaa erilaisia tekstiviestejä, jotka sisältävät emojeita (liite 6). Samasta viestistä on aina kaksi vaihtoehtoa. Kuinka emojin muuttaminen viestissä vaikuttaa viestin sävyyn tai tulkintaan?

Pohtikaa myös, mikä merkitys emojiiden käyttämisellä viestinnässä on:

- Miksi viesteissä käytetään emojeita tai muita kuvallisia elementtejä?
- Miksi emojiiden käyttö voi olla joskus epäselvää tai harhaanjohtavaa?

2

3 Kirjoittakaa ajatuksianne.

TUTUSTUTAAN VIITTOMAKIELEEN

tietokone

🕒 20 min.



KT 1

KT 2



1 Toimikaa pareittain. Menkää internetissä osoitteeseen signbank.csc.fi/dictionary.

2 Valitkaa alla olevasta listasta vuorotellen sanoja, jotka haette sanapankista. Kirjoittakaa haettava sana kohtaan "Hae glossia". Esittäkää sanan viittomat parille viittomaohjeen avulla. Pari arvaa, mistä sanasta on kyse.

LEHMÄ	BANAANI	KEUHKOT	AJAA PYÖRÄLLÄ
KUUNNELLA	LINTU	OVI	PAITA
PULLO	ISTUA	JUOSTA	KOIRA

3 Keksikää seuraavaksi molemmille omat viittomanimet.

Viittomanimi on henkilön viittomakielinen nimi. Se on yksiosainen viittoma, jolla viitataan tiettyyn henkilöön samoin kuten nimillä puhuttaessa. Suomalaisessa viittomakielessä viittomanimi on aina yksilöllinen eikä sen tarvitse olla sidoksissa henkilön nimeen.

Esimerkiksi partiota harrastavan, kiharatukkaisen Hannan viittomanimi voisi olla yhdistelmä partio-sanan ja kihara-sanan viittomista.

HUOM!

Tehtävästä voi tehdä halutessaan vain puolet eli kohdat 1 & 2 tai 3 & 4.

4 Esitelkää viittomanimenne muille ryhmäläisille.

SARJAKUVA ERI TYYLEIN



🕒 20 min.

KT 1

KT 2

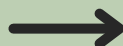
1 Tutki sarjakuvaa (liite 7) ja mieti, mitä siinä esiintyvät henkilöt sanovat. Täydennä ensin Sarjakuva 1:n puhekuplat haluamallasi tavalla.

Täydennä Sarjakuva 2:n puhekuplat niin, että henkilöiden sanomat asiat säilyvät sisällöltään samana, mutta puhe- tai kirjoitustyyli muuttuu.

2

Voit esimerkiksi muuttaa puhekielen kirjakieleksi, yleiskielen murteeksi, kohteliaasta epäkohteliaaksi, kirjaintyylin erilaiseksi...


Esim. "Hyvää päivää, saanko häiritä?"



"Terve, miel' ois asiad"

3 Tarkastele nyt sarjakuvia uudestaan: mitä eroja sarjakuvien välillä huomaat? Mistä nämä erot johtuvat? Pohdi, mitä merkitystä eri puhe- tai kirjoitustyyleillä on oman viestin välittämisessä vastaanottajalle. Kirjoita.

APUVÄLINEET

 30–45 min.

KT 2

KT 3



1 Ottakaa joko yksin tai pienryhmissä selvää, millä eri keinoin ihminen pystyy kommunikoimaan ilman ääneen lausuttua puhetta.

Voitte halutessanne hyödyntää tiedonhaussanne esimerkiksi seuraavia nettisivuja tai hakusanoja:

1 KEHITYSVAMMALIITTO.FI/TIKOTEEKKI

2 PAPUNET.FI

3 AIVOLIITTO.FI

PUHELAITE

TUKIVIITTOMA

ELEKIELI / OLEMUSKIELI

KUVAT KOMMUNIKOINNISSA

AAC

1



2



3



Valitkaa löytämistänne lähteistä kolme erilaista vuorovaikutuksen apuvälinettä, ja kirjatkaa ylös niistä ainakin seuraavat asiat:

2

- Miten tämä apuväline korvaa puheen?
- Kenen käyttöön apuvälinettä erityisesti suositellaan?
- Mitä apuvälineen käyttöön ottaminen edellyttää käyttäjältään?

3


Esitelkää kommunikoinnin välineet toisillenne. Keskustelkaa samalla, millaista olisi kommunikoida toisten ihmisten kanssa pelkkien apuvälineiden varassa.

KIELTEN ERI KIRJOITUS-

- tietokone
- A3-arkki

ASUT



 20 min.

KT 1

KT 5

1 Tutkikaa eri kielten Wikipedia-logoja (liite 8). Kaikissa logoissa on kirjoitettu eri kielillä sama asia: "Wikipedia – Vapaa tietosanakirja".

Pohtikaa tarkastellessanne seuraavia kysymyksiä:

2

- Mitä eroja ja yhtäläisyyksiä havaitsette eri kielten kirjoitusasujen välillä?
- Oletteko nähneet kyseisiä kirjoitusasuja ennen? Missä?
- Mikä kielen kirjoitusasusta voi tehdä helpon/vaikean tulkita tai oppia? Miksi?

3 Valitse yksi itsellesi tuntemattomista kirjoitusasuista. Etsi tietoa siitä.

Käytä hyödyksesi tiedonhankinnassasi esimerkiksi seuraavia kysymyksiä:

- Missä kieltä puhutaan?
- Minkälainen kielen kirjaimisto on? Mitä kirjaimia ja äänteitä kieleen kuuluu?
- Miten kielen kirjoitusasu eroaa suomen kielestä?

Kerää löytämäsi tiedot yhteen esimerkiksi ajatuskartaksi.

Esitelkää valitsemanne kielet pienryhmissä lyhyesti toisillenne.

4

TEEMA 3 - VASTAUKSET

KIELTEN ERI KIRJOITUSASUT

Mitä eroja ja yhtäläisyyksiä havaitsette eri kielten kirjoitusasujen välillä?

Eroja ja yhtäläisyyksiä kielten välillä on esimerkiksi kirjaimistoissa, kirjainten määrissä, erilaisten merkkien käyttämisessä kirjainten yhteydessä, sanavälien käyttämisessä ja kirjainten kirjoittamisessa yhteen tai erikseen.

Mikä kielen kirjoitusasusta voi tehdä helpon/vaikean tulkita tai oppia? Miksi?

Kirjoitusasun tulkintahelpouteen vaikuttaa tulkitsijan oma lähtökieli. Jos kirjaimisto on valmiiksi kielenkäyttäjälle tuttu, on tuntemattomammankin kielen tulkitseminen lähtökohtaisesti helpompaa. Suuret erot esimerkiksi kirjoitussuunnan ja aakkoston välillä voivat vaikeuttaa kirjoitusasun tulkintaa tai oppimista. Osaa kielistä myös kirjoitetaan tavuittain eikä yksi äänne kerrallaan, joten myös tällaiset erot vaikuttavat yksilön kykyyn oppia ja tulkita erilaisia kirjoitusasuja.

LIITTEET

KIELIAIKAJANA

AIKUISUUS








NUORUUS

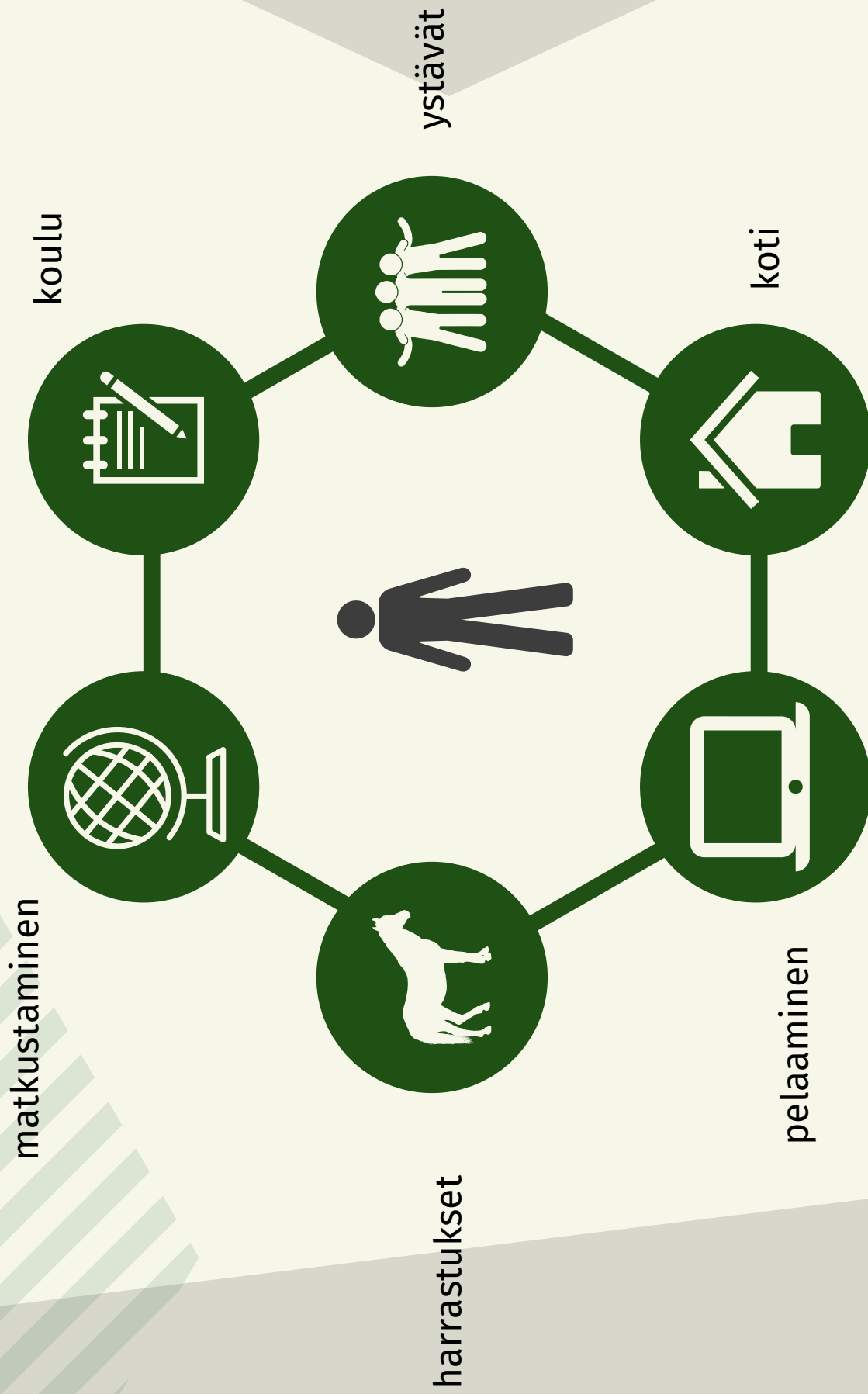


LAPSUUS

Mikä muuttuu? Miksi?

Mikä muuttui? Miksi?

kulttuurin palanen	Miten liittyy kieleen?	Esimerkkejä
konsertti 		
vitsit ja sanonnat 		
mainokset 		
television katsominen 		
harrastukset 		



LUULITKO, ETTÄ VAIN MUMMO PUHUU MURRETTA? – MURTEET OVAT RENTO ASIA, EIVÄT KIVEEN HAKATTUJA SANALISTOJA TAI SÄÄNTÖJÄ

Katja Solla – 27.6.2020

Tuntuuko sinusta, ettet osaa lapsuuden seudun murretta, koska et hallitse murre sanoja? Älä huoli, puheen nuotista murre ei hevillä katoa. Kaikki murteet myös elävät ja muuttuvat.

Murteet herättävät tunteita. Olemme ylpeitä suomen murteista ja niiden rikkaudesta. Samaan aikaan saatamme kauhistella murteiden laimenemista tai sekoittumista.

Murteilta vaaditaan sataa prosenttia

Ylpeyteen murteista liittyy usein nostalgiaa. Ajatuksesi saattaa kääntyä vanhempasi tai isovanhempasi puhetapaan. Hyppäät ikäänkuin kaksi sukupolvea taaksepäin.

Vai oletko muuttanut ympäri Suomea?

Silloinkin saatat kokea, ettet osaa murretta “kunnolla”.

– Murre-sanaan liittyy usein “puhtauden” ajatus. Halutaan, että murre olisi sataprosenttista, dosentti **Hanna Lappalainen** Helsingin yliopistosta kertoo.

Kielentutkijat ovatkin varovaisia, kun he hakevat ihmisiä tutkimushaastatteluihin.

– Emme yleensä sano hakevamme tietyn murteen puhujia. Muuten on vaarana, että puhujat vähättelevät omaa puhetapaansa, kun eivät pidä sitä tarpeeksi murteellisena, Lappalainen sanoo.

Puheen nuotti on murteen sitkein piirre

Dosentti **Tommi Kurki** Turun yliopistosta on tutkinut sitä, miten kieli muuttuu ja millaisiksi murteet muuttuvat - aivan erityisesti Satakunnassa, Varsinais-Suomessa ja Hämeessä. Osa hänen haastattelemistaan ihmisistä kokee puhuvansa tavanomaisesti.

– On hyvin yleistä, että ihmiset sanovat puhuvansa “normaalia” tai “tavallista” suomea”. Silti, kun tarkemmin kuuntelee, murteen piirteet tulevat läpi.

Murteen paljastaa lopulta hyvin usein ihmisen intonaatio eli **puheen nuotti**. Se on yleensä viimeisenä katoava murrepiirre. Myös yksittäinen murteen piirre voi pitää pintansa yleiskielen keskellä. Hanna Lappalainen kertoo ajankohtaisen esimerkin:

– Pääministeri Sanna Marin puhuu hyvin huoliteltua yleiskieltä. Joidenkin peräkkäisten vokaalien eli diftongien aukeaminen kuitenkin kertoo, että hän on Hämeestä – työministeri on *tyäministeri*.

Erot murteiden välillä alkoivat loiventua jo aikaa sitten

Olet oikeassa, jos arvelet, että suomen murteet ovat laimentuneet. Murteiden rajat ja piirteet ovat tasoittuneet. Mikään 2000-luvun ilmiö tämä kuitenkin ei ole. Kehitys alkoi jo noin 70 vuotta sitten.

– Siihen asti valtaosa suomalaisista asui koko ikänsä synnyinseuduillaan. Alueelliset murre-erot olivat siksi suuria, Tommi Kurki valottaa.

Suuri muuttoliike kohti kaupunkia alkoi 1950-luvulla ja kiihtyi 1960-70-luvuilla. Vuonna 2016 enää joka kolmas suomalainen asui muualla kuin siinä maakunnassa, jossa syntyi.

Murteet sekoittuvat ja ovat trendikkäitä yhtä aikaa

On aprikoitu, että suomen kieli hämäläistyy. Väki on hiljalleen valunut kohti eteläistä ja lounaista Suomea: Väestöllinen keskipiste on nyt Hämeenlinnaan kuuluvalla Hauholla.

– Väitettä hämäläistymisestä tai murteiden tasoittumisesta ei ole tutkittu tarkkojen numeroiden valossa. Mutta kyllä esimerkiksi suurimpien medioiden sijoittuminen Helsinkiin ja Tampereelle varmasti vaikuttaa. Myös poliitikoista iso osa on hämäläismurteiden alueelta ja pääkaupunkiseudulta, Lappalainen sanoo.

– On hyvä huomata, että myös jotkut itämurteiden piirteet ovat levinneet koko maahan, kuten *kaheksan* (yleiskielellä kahdeksan) tai *mennään* (yleiskielellä menemme).

Kotimaisten kielten tutkimuskeskus eli nykyinen Kotus käynnisti vuonna 1989 hankkeen, jossa oli aikomus seurata puhutun kielen kehitystä kymmenellä maaseutupaikkakunnalla kymmenen vuoden välein. Rahoitus kuitenkin loppui.

– Hankkeesta vuonna 2005 tehty raportti on yksi ikkuna murteiden muutokseen. Tarvittaisiin kuitenkin tuoreempaa tietoa, Hanna Lappalainen vinkkaa.

Olet ehkä lukenut sarjakuvien suosittuja murrepainoksia? Ne ovat yksi esimerkki murrebuumista, joka nosti päätään Suomessa ja monissa muissa Euroopan maissa 2000-luvun vaihteessa.

– Juuri raumansin taas Aku Ankkaa lisää, dosentti Tommi Kurki hymähtää.

Murteiden trendikkydestä kertoo myös vuonna 2018 valmistunut opinnäytetyö, joka tutki kahden urheilijan, Antti Ruuskasen ja Sami Jauhojärven murteenkäyttöä ja sen suurta vaihtelua. Murteen käyttö vaikuttaa ainakin näiden urheilijoiden kannalta olevan kannattavaa.

Murre joustaa luovasti

Tunnistat varmaan tämän tilanteen?: Kun puhelimen toisessa päässä on sukulainen kotiseudulta, puhetyyli vaihtuu murteellisemmaksi. Murre ei silti ole mikään joko-tai-asia.

– Yleensä ihminen ei välttämättä tietoisesti päätä, puhuuko hän murretta vai ei, Hanna Lappalainen sanoo.

Myös työelämässä puhumme eri tavoin eri tilanteissa. Lounaspöydässä oma murretausta saa kuulua, mutta palaverissa pannaan yleiskieli päälle.

Hanna Lappalaisen ohjauksessa tehty opinnäytetyö tutki työelämän kieliasenteita vuonna 2018. Aineisto oli peräisin edellä mainitusta Sata suomalaista kielellistä elämäkertaa - hankkeesta.

Ristiriitainen suhde puhekieleen nousi tässäkin tutkimuksessa esiin: Yhtäältä arvostetaan yleiskieltä eli "fiksua kieltä", toisaalta omaa murretta. Jos oma murre ei kuitenkaan satu enää olemaan "puhdasta" tai "aitoa", omaa "sekakieltä" saatetaan väheksyä.

Murretta ei voi katsoa vain kartasta

Liitämme murteen yleensä tiettyyn alueeseen: On oman seudun, kaupungin tai kylän murre.

Myös kielten tutkimus lähestyi murteita pitkään vain maantieteen kautta. Puhetapaamme ja siten myös murteeseemme vaikuttavat kuitenkin monet seikat.

- Niitä ovat esimerkiksi se, kenen kanssa ja millaisessa tilanteessa keskustellaan. Myös puhujan oma tausta, kuten ikä, sukupuoli, koulutus ja ammatti vaikuttavat, Tommi Kurki sanoo.
- Jokainen meistä puhuu eri tilanteissa eri tavoin.

Uusia alueellisia murre sanoja ei juuri enää synny

Palataan mummoihin ja vaareihin. Miksi he osaavat tai osasivat murre sanoja, sinä et?

Syynä on se, että murteiden muutos näkyy vahvimmin sanastossa: Uusia alueellisia murre sanoja syntyy nykyisin enää harvoin.

Suomen kieleen vaikuttaa myös se, että väestöstä jo 7,5 prosenttia puhuu ensisijaisena äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamen kieliä. Varsinkin suurten kaupunkien monikieliset nuoret ovat tuoneet kieleen uusia sanoja. He ovat muutenkin luovia kielen käyttäjiä.

- En kuitenkaan sanoisi monikielisten nuorten suomea uudeksi murteeksi. Heidänkin puhetavoissaan on joka lähtöön eikä niitä voi lokeroida yhteen, Turun yliopiston Tommi Kurki toteaa.

Murteeseen voi suhtautua rennosti

Jos sana murre vie ajatukset murtamiseen, se ei ole kovin osuva nimitys.

- Suomen yleiskieli ja kirjakieli ovat syntyneet murteiden pohjalle – ei suinkaan toisinpäin, Tommi Kurki muistuttaa.

Olipa murteesi sitten lievää, väkevää, omanlaistaan tai olematonta, paineita siitä ei ole syytä ottaa.

- Kaikki ihmisen puhe on aina täynnä tiedostamattomia vihjeitä. Murteeseenkin kannattaa suhtautua rennosti, Kurki vinkkaa.

Lähde: <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2020/06/27/luulitko-etta-vain-mummo-puhuu-murretta-murteet-ovat-rento-asia-eivat-kiveen>

LIITE 5

KIELI JA KUVA

1



2



3



4



Moi, miten menee?

Ihan ok, teen tässä läksyjä 🧐

1

Moi, miten menee?

Ihan ok, teen tässä läksyjä 🤔

Hei, oon vähän myöhässä!

Aaa okei, pidä kiirettä! 🏃💨

2

Hei, oon vähän myöhässä!

Aaa okei, pidä kiirettä! 😞

Hyvää syntymäpäivää!!

Kiitos! 🙌

3

Hyvää syntymäpäivää!!

Kiitos! ❤️

Milloin tulet kotiin?

Joskus myöhemmin... 🙄

4

Milloin tulet kotiin?

Joskus myöhemmin... 😊

Meidän täytyy jutella.

5

Meidän täytyy jutella. 🧐 SOS

Hei, en jaksakaan lähteä tänään minnekään.

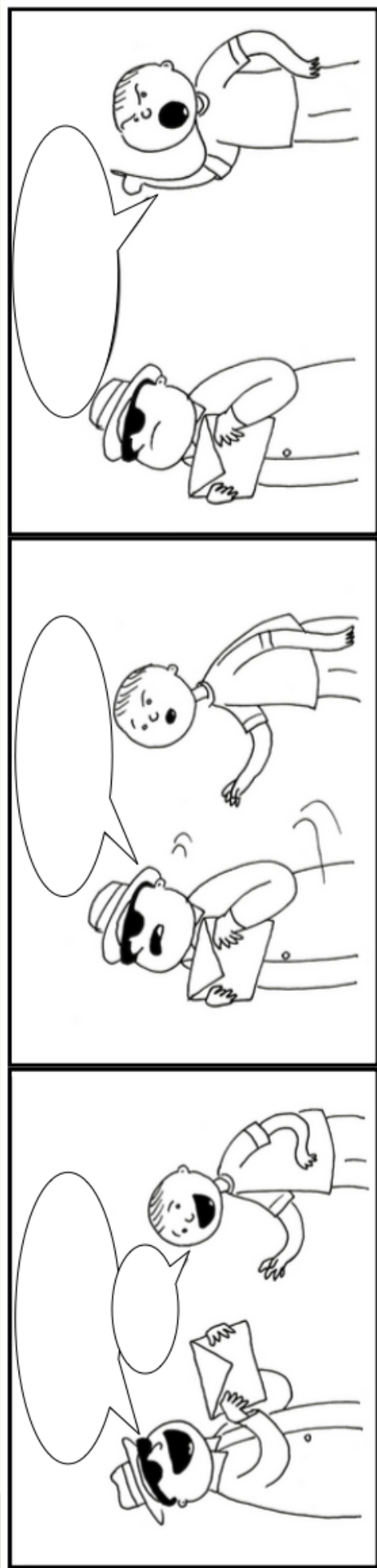
Mitä ihmettä?? 😡

6

Hei, en jaksakaan lähteä tänään minnekään.

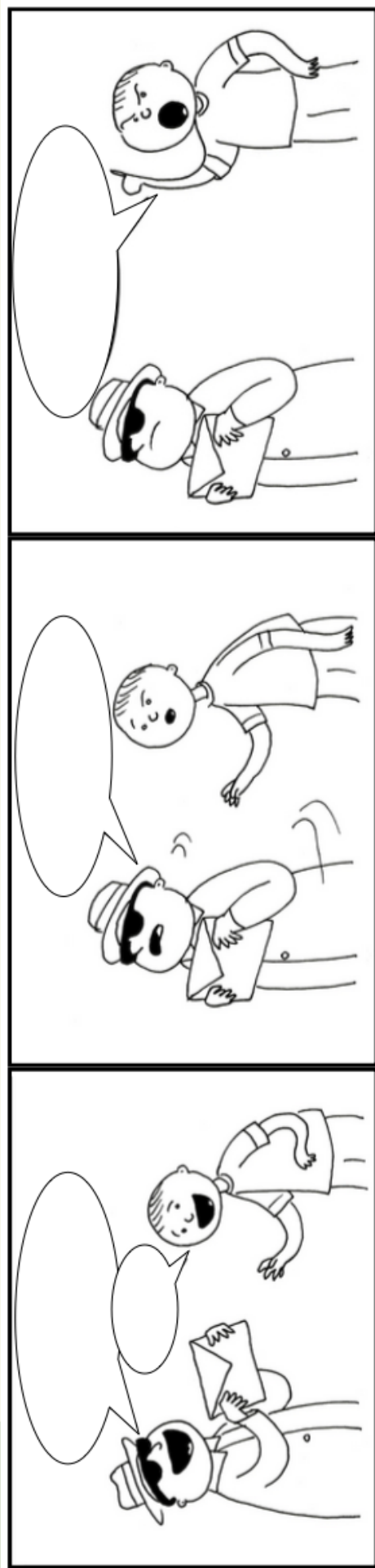
Mitä ihmettä?? 👁️

SARJAKUVA 1



Racheli Rottner/Wikimedia Israel

SARJAKUVA 2



Racheli Rottner/Wikimedia Israel

georgia



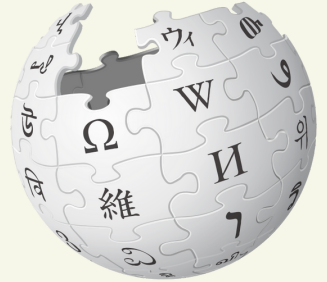
ვიკიპედია
თავისუფალი ენციკლოპედია

suomi



WIKIPEDIA
Vapaa tietosanakirja

kiina



維基百科
自由的百科全書

bugi



ꨎꨏꨚꨟꨤꨗꨛꨥꨛ
ꨎꨏꨚꨟꨤꨗꨛꨥꨛ

konkani



विकिपीडिया
मुक्त विश्वकोश

inuktitut



ᐅᐃᐅᐅᐅᐅᐅᐅᐅᐅ
ᐃᐃᐃᐃᐃᐃᐃᐃᐃᐃᐃᐃᐃᐃᐃᐃ

ranska



WIKIPÉDIA
L'encyclopédie libre

sango



WIKIPÊDÏYÄÄ
Nì zarä sëndâgî

venäjä



Википедия
Свободная энциклопедия

LÄHTEET

TEORIAOSA

Alisaari, J. 2020. Case study 5. Language sensitive curriculum and focus on language awareness in Finland. Teoksessa E. Le Pichon-Vorstman, H. Siarova & E. Szönyi (toim.) The future of language education in Europe: case studies of innovative practices. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/81169, 78–85.

Andersen, L. K. & Ruohotie-Lyhty, M. 2019. Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa?. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(2). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>

Andrews, S. 2007. Language Awareness, 'Knowledge About Language' and TLA. Teoksessa S. Andrews (toim.) *Teacher Language Awareness Cambridge Language Teaching Library*. Cambridge: Cambridge University Press, 9–22.

Bahtin, M. M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
Blackledge, A., Creese A. & Kaur Takhi, J. 2013. Language, Superdiversity and Education. Teoksessa I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (toim.) *Multilingualism and Multimodality. Current Challenges for Educational Studies*, 59–80.

Broeder, P. & Mijares, L. 2004. Multilingualism in Madrid. Teoksessa G. Extra and K. Yagmur (toim.) *Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters, 275–298.

Dufva, H. & Nikula, T. 2010. Mitä kieli on? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2010/mita-kieli-on>

Dufva, H. & Pietikäinen, S. 2009. Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli*, 29:1, 1–14 (2009)

Hélot, C. 2017. Awareness Raising and Multilingualism in Primary Education. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.) *Language Awareness and Multilingualism*, 3. painos. Springer: Cham, 247–262.

LÄHTEET

TEORIAOSA

- Honko, M., & Mustonen, S. 2018. Kieliä rinnakkain : koulun monikielisyys näkyviin kieliä vertailemalla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (5).
- James, C. & Garrett, P. 1992. *Language awareness in the classroom*. London: Longman.
- Martin, M. 2016. Monikielisyys muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12.10.2016 (Lokakuu). Saatavissa: <http://www.kieliverkosto.fi/article/monikielisyys-muutoksessa/>
- Oliveira, A. L. & Ançã, M. H. 2009. 'I speak five languages': fostering plurilingual competence through language awareness. *Language Awareness*, 18:3-4, 403–421.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 17.3.2020. Saatavissa: https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus.
- Piippo, I. 2021. Muuttuvat näkökulmat monikielisyteen. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) 2021. *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 / n:o 13*. 21–43.
- Putjata, G. 2018. Multilingualism for life – language awareness as key element in educational training: insights from an intervention study in Germany. *Language Awareness*, 27:3, 259–276.
- Verschik, A. 2017. Language Contact, Language Awareness, and Multilingualism. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.) *Language Awareness and Multilingualism*, 3. painos. Springer: Cham, 99–112.

LÄHTEET

TERMISELITYKSET

Murteet:

Kielitoimiston sanakirja. 2022. *Murre*. Saatavissa:

<https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/murre>

Kotus. 2022. *Suomen murteet*. Saatavissa:

https://www.kotus.fi/kielitieto/murteet/suomen_murteet

Kotus. 2022. *Murteet*. Saatavissa: <https://www.kotus.fi/kielitieto/murteet>

Yleiskieli:

Kielitoimiston sanakirja. 2022. *Yleiskieli*. Saatavissa:

<https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/yleiskieli>

Kotus. 2022. *Mitä yleiskieli on*. Saatavissa:

https://www.kotus.fi/kielitieto/yleiskieli_ja_sen_huoltaminen/yleiskieli/mita_yleiskieli_on

TEHTÄVÄT

Murre-artikkeli:

Solla, K. 27.6.2020. *Luulitko, että vain mummo puhuu murretta? – Murteet ovat rento asia, eivät kiveen hakattuja sanalistoja tai sääntöjä*. Yle.fi. Saatavissa:

<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2020/06/27/luulitko-etta-vain-mummo-puhuu-murretta-murteet-ovat-rento-asia-eivat-kiveen>

Wikipedia-logot:

Wikimedia. 2022. Saatavissa: <https://commons.wikimedia.org/wiki/Wikipedia>

Sarjakuva:

Rottner, R. 24.3.2022. Wikimedia Commons. Alkuperäinen kuva saatavissa:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Comics_About_Reliable_Sources_Hebrew_6.png

Kieli ja kuva -tehtävän kuvat:

pixabay.com



Kiitos!

Leena