

*Sprachbewusstheit zum Teil des Schulalltags*

ein Materialpaket für Lehrer\*innen zur Förderung der Sprachbewusstheit

Masterarbeit

Veera Kolehmainen

Aino Moisio

Universität Jyväskylä

Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften

Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit fördernde Pädagogik

Mai 2024

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Aino Moisio & Veera Kolehmainen	
Työn nimi Sprachbewusstheit zum Teil des Schulalltags – ein Materialpaket für Lehrer*innen zur Förderung der Sprachbewusstheit	
Oppiaine Saksan kieli ja kulttuuri	Työn tyyppi Maisterintutkielma
Aika Kevät 2024	Sivumäärä 44 + 1 liite (38)
Ohjaaja Maria Ruohotie-Lyhty	
Tiivistelmä <p>Kielitietoisuus on osa vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden koulun toimintakulttuuria. Kielitietoisuuden käsite tarkoittaa aktiivista huomion kiinnittämistä kieleen ja kielellisiin tekijöihin sekä siihen, kuinka ne vaikuttavat toimintaan. Koulukontekstissa tähän liittyvät olennaisesti oppiaineiden tiedonalojen kielet, koulun monikielisyys ja arvostus eri kieliä kohtaan. Kielitietoinen toiminta yhdistetään usein yksinomaan monikielisiin oppijoihin, erityisesti oppijoihin, joiden äidinkieli on jokin muu kuin koulussa käytettävä kieli. Tutkimusten perusteella on kuitenkin todettu, että kielitietoiset opetusmenetelmät tukevat oppijaa äidinkielen ja koulukielen suhteesta riippumatta, sillä myös äidinkielisillä oppijoilla esiintyy kielellisiä haasteita. Lisäksi oppiaineiden tiedonalojen kielet voidaan nähdä arkikielestä erävinä, mikä itsessään on koulun monikielisyttä.</p> <p>Opettaja on vastuussa kielitietoisien pedagogiikan toteutumisesta koulussa. Vaikka kielitietoisuus käsitteenä on vakiintunut opetussuunnitelman tasolla, koetaan se kuitenkin usein vielä haasteellisena ja jokseenkin abstraktina. Sen käytännön toteuttamiseen kaivataan vielä lisää materiaalia, minkä vuoksi valitsimme maisterintutkielmamme aiheeksi kielitietoisien pedagogiikan ja päätimme luoda materiaalia opettajan tueksi.</p> <p>Materiaalipakettimme toimii eräänlaisena opettajan oppaana opetuksen kielitietoistamiseen. Siinä on otettu huomioon oppiaineiden eri tiedonalojen kielet sekä erilaiset tilanteet, joissa kielitietoisuus voi näkyä käytännön pedagogiikassa. Näitä ovat muun muassa opettajan ja oppilaan toiminta, opetusmateriaali sekä oppimisympäristö, jotka ovat ohjanneet materiaalimme rakentumista. Materiaali on jaettu neljään oppiainekategoriaan oppiaineiden tiedonalojen kielten samankaltaisuuksien perusteella. Materiaalipakettimme tavoitteena on helpottaa kielitietoisien pedagogiikan toteuttamista konkreettisten ohjeiden avulla.</p>	
Asiasanat: <i>kielitietoisuus, monikielisyys, kielellisesti vastuullinen pedagogiikka, materiaalipaketti</i>	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

# INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG.....	4
2. MEHRSPRACHIGE SCHULE.....	7
2.1. Mehrsprachigkeit in der Schule.....	7
2.2. Sprachlich und kulturell verantwortliche Pädagogik.....	11
2.3. Sprachliche Herausforderungen.....	14
3. SPRACHBEWUSSTHEIT.....	17
3.1. Sprachbewusstheit im Allgemeinen.....	17
3.2. Sprachbewusstheit im Rahmenlehrplan.....	20
3.3. Sprachbewusstheit in der Schule.....	22
4. MATERIALPAKET.....	28
4.1. Ziele.....	28
4.2. Aufbau des Materialpakets.....	28
4.3. Anwendung des Materials.....	30
4.4. Arbeitsprozess.....	31
5. SCHLUSSBETRACHTUNG.....	33
LITERATURVERZEICHNIS.....	37
Materialpaket.....	45

## EINLEITUNG

Ein Begriff, der sich im Kontext der schulischen Bildung häufig wiederholt, ist die Sprachbewusstheit. Aber was bedeutet sie auf einer konkreten Ebene und wie sollte sie sich im Schulalltag zeigen? Sprachbewusstheit heißt, dass man sensibel und bewusst mit den sprachlichen Aspekten der Kommunikation umgeht - wie die vielen herrschenden Sprachen berücksichtigt, welche sprachlichen Entscheidungen in verschiedenen Situationen getroffen und wie die Wahl auf dem Kontext der Kommunikation basiert werden (Jantunen, Suuriniemi, Salonen, Satokangas & Silokangas, 2021). Den Begriff *Sprachbewusstheit* definieren wir jedoch genauer im Kapitel 3.

*Der Rahmenlehrplan* des grundlegenden Unterrichts ist in Finnland ein landesweit geltend, von Zentralamt für Unterrichtswesen erfasstes Dokument, in dem die zentralen Prinzipien und Inhalte des Unterrichts definiert werden (OPH, 2014). Im aktuellen finnischen Rahmenlehrplan des grundlegenden Unterrichts (OPH, 2014) steht die Sprachbewusstheit als einer der Grundsätze, die die Entwicklung der Schulkultur (*koulujen toimintakulttuuri*) und des Unterrichts steuern. In einer sprachbewussten Gemeinschaft werde die Einstellung zu Sprachen und Sprachgemeinschaften diskutiert. Dazu gehört, dass die zentrale Rolle der Sprache beim Lernen und in der Wechselwirkung sowie bei der Identitätsbildung und Sozialisation verstanden wird (OPH, 2014).

Der Bedarf an konkretem Material zur Sprachbewusstheit ist laut früheren Untersuchungen vorhanden. Unter anderen legt Repo (2022) dar, dass praktische Modelle dazu einigermaßen noch fehlen. Die praktische Umsetzung der sprachbewussten Pädagogik variiert noch etwas zwischen den verschiedenen Akteuren, obwohl sie auf der Ebene des Lehrplans bereits gut etabliert ist. Es gibt noch nicht viele Untersuchungen über die sprachbewusste und mehrsprachige pädagogische Praxis finnischer Lehrer\*innen (siehe z. B. Iikkanen, Ennserr-Kananen, Intke-Hernandéz & Riuttanen, 2023; Pitkänen-Huhta und Mäntylä, 2014), aber zum Beispiel Gök & Rajala (2017) haben in ihrer Studie untersucht, wie Lehrer\*innen Sprachbewusstheit in ihrer Arbeit umsetzen und wie sie das Konzept der Sprachbewusstheit verstehen. Ihre Studie zeigt, dass das Konzept der Sprachbewusstheit in der Schule geklärt werden muss, auch wenn die Lehrer\*innen in ihrer alltäglichen Pädagogik Sprachbewusstheit fördernde Entscheidungen treffen (Gök & Rajala, 2017). Deshalb sehen wir es als nötig, Material zu erstellen, um dies zu verdeutlichen.

Mit diesem Materialpaket wollen wir verdeutlichen, dass das praktische Umsetzen der Sprachbewusstheit kein schwieriges, vom Unterricht getrenntes Thema sein muss. Der Zweck dieser Arbeit ist außerdem darzulegen, dass die Sprachbewusstheit nicht nur für den Sprachunterricht oder für die Lernende mit Migrationshintergrund gilt. Sprache ist ein wesentliches Mittel des Lernens in allen Fächern. Es ist wichtig zu verstehen, dass auch die Muttersprachler sprachliche Herausforderungen haben können. Unser Materialpaket besteht aus Hinweisen zur Unterstützung des Unterrichts, insbesondere für Klassenlehrer\*innen<sup>1</sup>. Außerdem kann das Material für Fachlehrer\*innen<sup>2</sup> von Nutzen sein. Das Material zielt darauf ab, eine sprachbewusste Perspektive in den Unterricht verschiedener Fächer in der Schule und in fächerübergreifende Unterrichtseinheiten zu integrieren. Das Material richtet sich an Lehrer\*innen, um ihre eigene Pädagogik sprachbewusst verwirklichen zu können.

Unsere Arbeit besteht aus einem Theorieteil und aus einem finnischsprachigen Materialpaket. Das übergreifende Thema unseres Materialpakets ist die Sprachbewusstheit und deren praktische Umsetzung im Schulalltag. Unsere Arbeit wird von dem Bedarf angetrieben, mehr Werkzeuge und Material für Lehrkräfte zu schaffen, um allen Schülern gerechtes Lernen zu ermöglichen - vor allem mit Rücksicht auf die mehrsprachigen Lernenden<sup>3</sup>. Sowohl unsere eigenen Erfahrungen als auch die Forschung haben gezeigt, dass die sprachbewusste Weise zu unterrichten noch nicht ganz etabliert ist. Die Sprachbewusstheit kann den Lehrern oft unklar und abstrakt sein, obwohl es sehr einfach sein kann, sie im Unterricht zu berücksichtigen. Als ethischer Rahmen zur Sprachbewusstheit sehen wir in dieser Arbeit *die sprachlich und kulturell verantwortliche Pädagogik*, die im Kapitel 2.2 definiert wird.

Der theoretische Rahmen dieser Arbeit besteht aus vier Kapiteln. Kapitel 2 behandelt die Mehrsprachigkeit im finnischen Schulkontext. Es wird betrachtet, dass die Mehrsprachigkeit in der Schule heutzutage immer üblicher wird und welche Forderungen sie an die Pädagogik stellt. Dazu werden wir auch sprachliche Herausforderungen thematisieren und dabei die Perspektive betonen, dass Sprachbewusstheit nicht nur in Hinsicht auf mehrsprachige Lernende wichtig ist. Kapitel 3 behandelt die Sprachbewusstheit, die der Hauptbegriff dieser Arbeit ist. Es wird betrachtet, wie die Sprachbewusstheit im Rahmenlehrplan behandelt wird

---

<sup>1</sup> (auf Finnisch: *luokanopettaja*) eine Lehrperson, die alle Fächer in seinem Klassenzimmer für die Klassen 1-6 der finnischen Gemeinschaftsschule unterrichtet, vgl. *Grundschullehrer in Deutschland*

<sup>2</sup> (auf Finnisch: *aineenopettaja*) eine Fachlehrperson, die jeweils ein Schulfach (z. B. Deutsch, Biologie, Mathematik, etc.) für die Klassen 7-9 der finnischen Gemeinschaftsschule unterrichtet.

<sup>3</sup> In dieser Arbeit bedeutet der Begriff *mehrsprachige Lernende* solche Schüler, die statt der offiziellen Schulsprache eine oder mehrere andere Muttersprachen sprechen.

und wie sie als eine pädagogische Vorgehensweise realisiert wird. Im Kapitel 4 werden der Aufbau und die Erstellung des Materialpakets geklärt. In der Schlussbetrachtung wird der Arbeitsprozess, das Material und seine Zusammenstellung zusammengefasst und analysiert, was kritischer Betrachtung der Ergebnisse dieser Arbeit dient.

## 2. MEHRSPRACHIGE SCHULE

In diesem Kapitel wird dargelegt, was Mehrsprachigkeit im Schulkontext bedeutet. Es wird diskutiert, welche Phänomene mit ihr zusammenhängen und was für Anforderungen sie an die Pädagogik stellt, wie die zur Unterstützung des Lernens erforderlichen Kompetenzen der Lehrer\*innen.

### 2.1. Mehrsprachigkeit in der Schule

*Mehrsprachigkeit* ist eine allgegenwärtige Erscheinung, die heute alle Menschen betrifft (siehe auch Aronin 2018, S. 8-10). Da sie ein komplexes und mehrdimensionales Phänomen ist, kann sie auf viele verschiedene Arten definiert werden. Dieses Phänomen der zunehmenden Mehrsprachigkeit ist auch als *die mehrsprachige Wende* bezeichnet worden (Pitkänen-Huhta, Mård-Miettinen & Nikula 2023).

Der Rahmenlehrplan sieht alle Lernende als mehrsprachig, da sie in der heutigen, globalisierten Welt immer häufiger in mehreren Sprachen kommunizieren und außerdem in ihrem Alltag vielen Sprachen begegnen (Aronin, 2018; OPH, 2014). In dieser Arbeit verstehen wir eine mehrsprachige Person, wie Grosjean (2013), als ein Mensch, der zwei oder mehr Sprachen in seinem Alltag regelmäßig verwendet. Wenn in dieser Arbeit über *mehrsprachige Lernende* gesprochen wird, sind Lernende gemeint, die neben oder statt der offiziellen Schulsprache eine oder mehrere andere Muttersprachen sprechen.

Um die Bildungslaufbahn erfolgreich zu absolvieren, wird von den Lernenden die Beherrschung besonderer sprachlicher Merkmale gefordert. Steinhoff (2019) beschreibt die besonders im Schulkontext verwendete Sprache als *Bildungssprache* (und als *das bildungssprachliche Handeln*). Die Bildungssprache bzw. Schulsprache unterscheidet sich einigermaßen von der Alltagssprache, indem sie zum Beispiel viele Ausdrücke und Begriffe enthält, den die Schüler\*innen in ihrem Alltag nicht begegnen (OPH, 2017). Außerdem variiert die Bildungssprache und ihr Wortschatz zwischen verschiedenen Fächern. Dies an sich ist eine Art der Mehrsprachigkeit, auch wenn die Schulsprache dieselbe wie die Muttersprache ist. Auch aus dieser Sicht sind alle Lernenden mehrsprachig.

Der Anteil der mehrsprachigen Lernenden wächst auf alle Ebenen der Bildungslaufbahn (Mustonen, Kronholm & Suni, 2023). Im Jahr 2023 haben 12,4 % der Schüler\*innen der finnischen Gemeinschaftsschule eine andere Muttersprache als Finnisch, Schwedisch oder Samisch gesprochen (Opetushallituksen tilastopalvelu Vipunen, 2023). Im Jahr 2020 war die

gleiche Zahl 8 % und vor 10 Jahren war die Zahl um die Hälfte weniger. (Tilastokeskus, 2024). Die gestiegene Anzahl in dieser Statistik deutet darauf hin, dass alle Lehrer\*innen voraussichtlich in ihrer Gruppe mehrsprachige Lernende haben können. Daher ist es wichtig, dass alle Lehrer\*innen die Bereitschaft haben, auf die Bedürfnisse von Lernenden mit unterschiedlichem sprachlichem Hintergrund einzugehen. Diese Bereitschaften beinhalten neben der Sprachbewusstheit die kulturelle Sensibilität, den differenzierten Unterricht, das Kennenlernen der Lernenden und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Zuhause (Aalto & Tarnanen, 2015.) Im Folgenden werden diese Bereitschaften, die für die Handlung in einer mehrsprachigen Schule erforderlich sind, genauer betrachtet.

### Kulturelle Sensibilität

Die Kultur hat einen Einfluss auf die Identität eines Menschen und sein Weltbild. Bei der *kulturellen Sensibilität* geht es um die Fähigkeit, die Vielfalt eines Menschen zu sehen (Jantunen et al., 2021). Kommunikation kann ohne Kultur nicht existieren und Kultur kann ohne Kommunikation nicht ermittelt werden. Lernen und Lehren sind für ethnisch vielfältige Lernende effektiver, wenn die Kommunikation im Klassenzimmer kulturell sensibel ist (Gay 2018, S. 89-90). Wenn Schüler in der schulischen Kommunikation nicht sehr geübt sind und Lehrer\*innen ihre kulturellen Kommunikationsstile nicht verstehen oder akzeptieren, können ihre akademischen Leistungen falsch diagnostiziert werden oder sie können in eine Kommunikationsfehlانpassung geraten. Schüler können laut Gay (2018, S. 90) viel mehr wissen und verstehen, als sie mitteilen können, oder es kann auch sein, dass sie viel mehr mitteilen, als ihre Lehrer wahrnehmen können (Gay 2018, S. 90).

Die in den Lehrplänen erwähnte "eigene Kultur" wird oft ausschließlich als nationale Kultur verstanden. Laut Jokikokko (2021) ist die Kultur ein breiterer Begriff als die Ethnizität oder die Nationalität: Für sie gehören zur Multikulturalität zum Beispiel auch Unterschiede der sozioökonomischen Situation, des Geschlechts, der Werte, der Religion und des Wohnortes der Familie. Es ist wichtig, alle Lernenden, unabhängig von ihrer Kultur und Sprache, gleichberechtigt und als Individuum zu behandeln. (Jantunen, et al., 2021.) Die Schule sollte die sprachliche und kulturelle Vielfalt schätzen.

Auch mehrsprachige Lernende und Lernende mit Migrationshintergrund sind keine homogenen Gruppen (Jokikokko 2021, S. 6-9). Das heißt, dass nicht alle Schüler dieselbe Kultur haben, auch wenn sie den gleichen ethnischen Hintergrund und das gleiche Heimatland haben. Nach Steinhoff (2019) wird die Entwicklung der Sprachkompetenz und



“des bildungssprachlichen Handelns” von verschiedenen Aspekten der sprachlichen Aktivität beeinflusst, sowohl in der privaten, vor allem in der Familie, als auch in der öffentlichen Domäne, wie in der Schule. In der Familie wird der Sprachgebrauch zum Beispiel durch Geschlechterrollen, Lese- und Schreibgewohnheiten oder die soziale Schicht beeinflusst.

Eine Voraussetzung für die Lernbereitschaft in der Schule ist jedoch die Beherrschung der Bildungssprache - sie ist eine Art der Sprachen, für die Schule den Lernenden sozialisiert (Steinhoff, 2019). Obwohl die Vermittlung der Bildungssprache eine Aufgabe der Schule ist, verfügen einige Lernende über zu Hause erlernte Sprachkenntnisse, die an sich schon die Beherrschung der Bildungssprache unterstützen (Steinhoff, 2019). Allerdings ist die Wirklichkeit nicht so eindeutig - es kommt viel auf das Individuum und die Erziehungskultur zu Hause an, welche sprachlichen Fähigkeiten der/die Lernende beherrscht.

### Differenzierter Unterricht

Sprachbewusster Unterricht, der das zentrale Thema unseres Materialpakets ist, ist ein Mittel des differenzierten Unterrichts. Roiha und Polso (2018) betonen, dass die Differenzierung gerade proaktiv und lernerorientiert sein sollte. Sie trägt auch dazu bei, dass die Individualität der Lernenden ganzheitlich berücksichtigt und unterstützt wird (Roiha & Polso, 2018).

Roiha und Polso (2018) haben ein Modell zur Differenzierung entwickelt, in dem sie sie in fünf verschiedene Kategorien des Unterrichts aufgeteilt haben. Sie nennen die Kategorien “die fünf Os” (auf finnisch viisi O:ta): Gestaltung des Unterrichts, Lernumwelt, Lehrmethoden, Material zur Unterstützung des Unterrichts und Evaluation. Sprachbewusste Pädagogik fördert vor allem die Differenzierung der Lernumwelt, der Lehrmethoden sowie des Materials zur Unterstützung des Unterrichts. Die Deutlichkeit des Unterrichts ist für alle Aspekte der Differenzierung besonders wesentlich. Aus einer sprachbewussten Perspektive ist es wichtig, die Sprache durch verschiedene Sinneskanäle zu unterstützen und die Sprache klar zu halten.

Gerade für mehrsprachige Lernende kann das Verstehen eine Herausforderung sein, da Informationen oft rein auditiv vermittelt werden. Die Tatsache, dass die Lehrkraft das Translanguaging<sup>4</sup> zulässt und ermöglicht, unterstützt nicht nur das Verstehen des Inhalts,

---

<sup>4</sup> *Translanguaging* ist ein Ansatz, der die Sprecher dazu ermutigt, alle ihre sprachlichen Fähigkeiten und Ressourcen zu nutzen, um effektiv zu kommunizieren und dabei Sprachmischung und Variation zwischen den Sprachen zulassen. (García, 2009; Garcia & Lin 2017)

sondern trägt auch zur Entwicklung der Sprachkenntnisse in einer schwächeren Sprache bei (García & Li Wei 2014, S. 64). Laut Roiha und Polso (2018) dient die Differenzierung insbesondere den mehrsprachigen Lernenden. Deshalb ist es nötig, in unterschiedlicher Weise sprachbewusst zu unterrichten, weil das nicht nur für die mehrsprachigen Lernenden, sondern für alle hilfreich ist.

### Das Kennen der Lernenden

Das Kennen der Lernenden hilft den Lehrer\*innen, die Stärken, Schwächen, Interessen und Lernstile der einzelnen Schüler besser zu verstehen. So kann der Unterricht den Bedürfnissen der einzelnen Lernenden entsprechen. Im Rahmenlehrplan heißt es, dass "alle Lehrer\*innen für die Beobachtung des Lernens und der Entwicklung der Schüler und eines möglichen Förderbedarfs verantwortlich sind" (OPH 2014, S. 75). Die Lehrer\*innen sollten daher mit ihren Klassen als Gruppe und auf individueller Ebene vertraut sein.

Laut Mäki-Havulinna und Kydén (2020, S. 9) ist es wichtig, dass die Lehrer\*innen ihre Lernenden mit ihren Lernstilen und Entwicklungsunterschieden kennen, damit sie ihre Herausforderungen und den Förderbedarf frühzeitig erkennen können. Zu diesem Zweck erwähnen Mäki-Havulinna und Kydén (2020) 4 Ansätze (von Mäki-Havulinna, 2018) zum besseren Kennen der Lernenden, die Lehrer\*innen nutzen können, um ihr Wissen über ihre Lernenden zu verbessern. Diese sind Begegnen, Fragen, Zuhören und Diskutieren (Mäki-Havulinna & Kydén, 2020, S. 21). Die Begegnung und Interaktion mit den Lernenden ist wichtig. Es ist jedoch ein wichtiger, wenn nicht sogar der wichtigste Teil der Kompetenz eines Lehrers, die richtige Art der interaktiven Verbindung zwischen Lehrer\*innen und Lernenden herzustellen (Wihersaari, 2011, S. 102). Auch Roiha & Polso (2018) stellen fest, dass die Lehrkräfte die Lernenden ausreichend gut kennen sollten, um erfolgreich differenzieren zu können.

Gay (2018, S. 1-2) legt dar, dass man gut kennen sollte, was man unterrichtet und wen man unterrichtet. Dies ist für das Unterrichten aller Lernenden wichtig, aber sie betont, dass dies besonders wichtig bei Lernenden mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund ist und dass Lehrer\*innen ihr kulturelles Wissen und ihre Sensibilität entwickeln müssen (Gay, 2018). Daher ist es nötig, die Lernenden und ihre kulturellen Hintergründe kennenzulernen, sich für sie zu interessieren und ihnen eine Möglichkeit zu geben, ihre eigene Kultur zum Ausdruck zu bringen.

## Zusammenarbeit zwischen Zuhause und Schule

In den Qualitätskriterien für den grundlegenden Unterricht wird die Zusammenarbeit zwischen Zuhause und Schule als zentral für die Förderung der Entwicklung und des Lernens von Kindern beschrieben (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012). Es ist festgestellt worden, dass die Schüler bereits von zunehmendem Kontakt zwischen Zuhause und Schule profitiert haben, aber die wirksamsten Handlungsweisen sind diejenigen, bei denen Zuhause und Schule zusammenarbeiten, um das gleiche Ziel zu erreichen (Cox, 2005. in: Orell & Pihlaja, 2021).

Nach dem Grundbildungsgesetz (Perusopetuslaki 628/1998) sollte die Lernförderung gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten geplant werden. Die Verantwortung für die Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen Zuhause und der Schule liegt jedoch bei den Lehrer\*innen. So sind die Schulen beispielsweise angewiesen, den Eltern die Möglichkeit zu geben, die Schule und ihre Vorgehensweisen kennenzulernen (OPH, 2014). Es gibt jedoch auch Herausforderungen bei der Umsetzung dieser Zusammenarbeit (Orell & Pihlaja, 2021; Bäck, 2015). Die Schule erreicht laut Bäck (2010; 2015) die wohlhabenden Eltern am leichtesten, was laut ihr auf die Mittelschichtkultur der Schule zurückzuführen ist. Außerdem erwähnen Orell & Pihlaja (2021) in ihrem Artikel, dass es eine Herausforderung ist, Eltern mit Migrationshintergrund zu erreichen.

Wie bereits erwähnt, gibt es viele Aspekte einer mehrsprachigen und multikulturellen Schule, die Lehrer\*innen bei ihrer Arbeit berücksichtigen müssen. Bei unserer Arbeit geht es jedoch nicht nur um mehrsprachige Lernende, sondern unserer Ansicht nach sind die oben genannten Aspekte in der täglichen Arbeit der Lehrkräfte und bei der Unterstützung aller Lernenden erforderlich, unabhängig vom kulturellen Hintergrund.

### 2.2. Sprachlich und kulturell verantwortliche Pädagogik

Alle oben genannten Aspekte der Handlung in einer mehrsprachigen Schule werden durch die Idee einer *sprachlich und kulturell verantwortlichen Pädagogik* beeinflusst. In der heutigen vielfältigen Schule werden neue pädagogische Fähigkeiten und Kapazitäten benötigt, um allen Lernenden die gleiche Aufmerksamkeit zu geben und die Bildung für alle Lernenden gleich zu gestalten. Die unterschiedlichen Hintergründe der Lernenden stellen neue Anforderungen an den Unterricht (Alisaari & Heikkola, 2022). Dies liegt weitgehend in der Verantwortung der Lehrkräfte. Mustonen, Kronholm & Suni (2023) legen dar, wie notwendig

es ist, die Bedeutung und das Potenzial der unterschiedlichen Sprach- und Bildungshintergründe der Lernenden zu erkennen und zu nutzen. In diesem Unterkapitel diskutieren wir *sprachlich verantwortliche* und *kulturell verantwortliche* Pädagogik und legen dar, wie sie eine Basis für die sprachbewusste Pädagogik schaffen. In einigen Veröffentlichungen wird von sprachbewusster Pädagogik und sprachlich verantwortlicher Pädagogik als Synonymen gesprochen (siehe auch Alisaari & Heikkola, 2022), aber Sprachbewusstheit kann auch als Teil der sprachlichen Verantwortung verstanden werden. In dieser Arbeit konzeptualisieren wir sprachlich und kulturell verantwortliche Pädagogik als eine ethische Grundlage für Sprachbewusstheit. Sprachlich verantwortliche und kulturell verantwortliche Pädagogik sind jedoch zwei verschiedene Begriffe. Obwohl sich die Sprachbewusstheit und unsere Arbeit mehr auf die sprachliche Verantwortung beziehen, halten wir es für notwendig, auch über kulturell verantwortliche Pädagogik zu sprechen, da sprachliche und kulturelle Verantwortung als Begriffe sehr nah beieinander liegen.

*Sprachlich verantwortliche Pädagogik* setzt voraus, dass Lehrkräfte die Soziolinguistik verstehen, die sprachliche Vielfalt schätzen und sich für mehrsprachige Lernende einsetzen (Heikkola, Alisaari, Vigen & Commins, 2022). In der Praxis umfasst die sprachliche Verantwortung sowohl die Einstellung des Lehrers als auch seine Kenntnisse und Fähigkeiten. Verantwortliche Lehrer\*innen schätzen Mehrsprachigkeit und sind sich der Zusammenhänge zwischen Sprache, Identität und Umwelt bewusst. Sie haben auch Kenntnisse und Fähigkeiten zum Sprachenlernen, zur Identifizierung von sprachlichen Herausforderungen und zum Hintergrund der Lernenden (Lucas & Villegas, 2011). Eine Lehrperson, die in einer sprachlich verantwortlichen Weise unterrichtet, bemüht sich darum, ihre Lernenden und ihre sprachlichen und kulturellen Hintergründe kennenzulernen (Gay, 2018) sowie herauszufinden, welche sprachlichen Herausforderungen im Zusammenhang mit ihrem Fach vorkommen (Ruohonen, 2019; Ahlholm, Portaankorva-Koivisto & Piippo, 2023).

*Kulturell verantwortliche Pädagogik* hilft den Schülern, sich über sich selbst, andere Menschen und deren Werte zu informieren, was zu einem besseren und genaueren Verständnis darüber führt, wer die verschiedenen Menschen sind und wie sie sich als Individuen, Gruppen und Nationen entwickelt haben. Wenn Menschen einander kennen, respektieren und sich miteinander identifizieren können, geht es allen Gruppen und Individuen besser (Gay 2018, S. 44-47).

Lucas und Villegas (2011) stellen in ihrer Arbeit fest, dass Lehrer\*innen, um Lernende mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund unterrichten zu können, sechs Qualitäten entwickeln müssen. Die Qualitäten sind *soziokulturelles Verständnis, Bestätigung der Vielfalt, Engagement und Fähigkeiten zur Förderung des Wandels in der Schule, Verständnis dafür, wie Lernende ihr Wissen konstruieren, Fähigkeiten zum Lernen über ihre Schüler und die Fähigkeit, geeignete Unterrichtsmethoden für unterschiedliche Lernende anzuwenden*. Mit Hinweis auf diese Qualitäten sollen Lehrer\*innen die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe und die Vielfalt verstehen und akzeptieren. Die Lehrer\*innen müssen ein Lernumfeld schaffen, das für alle Lernende offen und respektvoll dem Hintergrund und der Identität gegenüber ist. Dazu sollten sie die Lernenden zur Teilnahme ermutigen und offen dafür sein, dass sie selbst von den Lernenden etwas lernen können. Wenn Lehrer\*innen ihre Lernenden kennen, kann es beispielsweise bei der Auswahl der richtigen Lehrmethoden oder -mittel helfen.

Kulturell und sprachlich verantwortliche Pädagogik berücksichtigt die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen verschiedener sprachlicher und kultureller Hintergründe. Es ist wichtig, diese zu berücksichtigen - Schulen und Klassen, die unterschiedliche Kulturen nicht verstehen, können Kindern Schwierigkeiten beim Lernen bereiten und zu einem Rückzug aus der Bildung und der sozialen Interaktion, zu einer Entfremdung von der eigenen Sprache, Kultur und Familie und sogar zum Zusammenbruch der Identität führen. Die Sensibilität eines Lehrers für die Verbindung zwischen Identität und Sprache hilft, Annahmen und Interpretationen durch die eigene Kultur zu vermeiden, und ermöglicht den Lernenden einen sicheren Raum für Selbstdarstellung und den Ausdruck kultureller Werte als Teil ihrer Identität. Wenn unterschiedliche sprachliche Hintergründe im Unterricht berücksichtigt werden und die Lernenden die Möglichkeit haben, ihre Schulsprache durch ihre Muttersprache zu entwickeln, werden sie mehrsprachig. Die erworbenen sprachlichen Fähigkeiten in der eigenen Muttersprache unterstützen die sprachlichen und textuellen Kenntnisse überhaupt. (Tarnanen, Kauppinen & Ylämäki 2017, S. 280-283). Wenn dagegen der Muttersprache kein Raum gegeben wird, kann dies zu Problemen für den Lernenden führen - wie dem bereits erwähnten passiven und sozialen Rückzug. (Lucas & Villegas, 2011, S. 56-59) Wenn außerdem einige Schüler die Möglichkeit haben, ihre Muttersprache zu benutzen, und andere nicht, werden mehrsprachige Schüler in der Lernumgebung ungleich behandelt. (Gay, 2018).

Obwohl mehrsprachige Lernende oft (wie auch wir in diesem Kapitel besprochen haben) als eine homogene Gruppe bezeichnet werden, ist es wichtig zu verstehen, dass dies nicht der Fall ist. Jeder Lernende ist ein Individuum, und einige haben vielleicht mehr Probleme mit der Sprache als andere. Daher sollen die Lehrer\*innen diese Probleme mit jedem Lernenden und jeder Familie auf individueller Basis untersuchen. Dies spiegelt sich auch im kulturellen Hintergrund des Lernenden wider. Einige Lernende und ihre Familien können ihre eigenen kulturellen Werte stark in die Schule einbringen, und die Lehrer\*innen sollten sich der Unterschiede bewusst sein, die zwischen den verschiedenen Kulturen bestehen können. Unsere Arbeit hat als Ziel, den Lehrer\*innen Methoden zu geben, mit denen sie die Lernende gleich behandeln und die sprachliche Vielfalt wertschätzen können. Wie Lucas und Villegas (2011) ebenfalls erwähnen, können Lehrer\*innen die Wertschätzung der sprachlichen Vielfalt erhöhen, indem sie beispielsweise die Sprachen der Lernenden im täglichen Unterricht unterrichten. Die Erfahrung der Lernenden, dass man ihnen vertraut und sie akzeptiert werden, kann erreicht werden, wenn die Lehrer\*innen grundlegende Begrüßungen oder sogar einfaches Alltagsvokabular in der Heimatsprache der Lernenden kennt (Lucas & Villegas, 2011, S. 62-65).

### 2.3. Sprachliche Herausforderungen

Wir halten es für sinnvoll, die verschiedenen sprachlichen Herausforderungen in unserer Arbeit zu erwähnen, da wir darüber reflektieren wollen, wie die Sprachbewusstheit auch solche Lernende unterstützen kann, die die eigentliche Schulsprache als Muttersprache sprechen. In diesem Unterkapitel werden wir daher sprachbewusste Pädagogik aus der Perspektive der Lernherausforderungen diskutieren.

Wir sind der Meinung, dass es für Lehrer\*innen von Bedeutung ist, sich sprachlicher Herausforderungen und Störungen bewusst zu sein, um zu verstehen, wie wichtig es ist, Schüler\*innen zu unterstützen und die Rolle der Sprachbewusstheit als Unterstützungsmethode zu verstehen. Die diagnostische Perspektive der Sprachstörungen ist nicht unser Forschungsgebiet, daher konzentrieren wir uns in unserer Studie nicht auf spezifische Lernschwierigkeiten, sondern heben das Phänomen auf einer allgemeinen Ebene hervor. Wie Mäntylä, Roiha & Kajander (2023, S. 74-75) betonen, müssen Lehrer\*innen weder Experten für Lernschwierigkeiten sein noch ihre Lernenden selbst diagnostizieren, um Differenzierung umsetzen zu können. Dennoch sollten alle Lehrkräfte in gewissem Maße vielfältigen Lernenden in ihrem Unterricht begegnen und sie unterstützen können. Es

erleichtert den Alltag der Lehrkräfte, wenn sie die möglichen Ursachen verschiedener Lernschwierigkeiten verstehen, wie sie sich im Lernen und im Verhalten der Schüler zeigen, und wie der Unterricht an die unterschiedlichen Bedürfnisse angepasst werden kann (Mäntylä, Roiha & Kajander, 2023, S. 74-75).

Ein sprachbewusster Unterricht wird oft als Unterstützung für das Lernen mehrsprachiger Lernenden angesehen, unterstützt aber alle Lernende, unabhängig von ihrer Muttersprache (siehe auch Aalto & Tarnanen, 2015). Sprachliche Lernschwierigkeiten kommen häufig vor und schaffen Herausforderungen, selbst wenn die Muttersprache des Lernenden dieselbe ist wie die Schulsprache (Lankinen, 2019). Diese Schwierigkeiten können auf verschiedenen Ebenen auftreten, z. B. in Form, Inhalt und Verwendung der Sprache (Kunnari & Laasonen, 2022). Daher ist es wichtig, vielseitige Unterstützungsmöglichkeiten für das Lernen anzubieten. Alle Lernenden können sprachliche Herausforderungen haben, aber außerdem verschiedene Arten von diagnostischen Sprachstörungen, die ernsthafte Schwierigkeiten beim Verstehen und Produzieren von Sprache, z. B. beim Sprechen und Schreiben verursachen können (Kunnari & Laasonen, 2022).

Nach Kormos und Smith (2024) werden spezifische Lernstörungen (specific learning differences) in drei Hauptkategorien unterteilt: Leseschwierigkeiten, Schwierigkeiten im schriftlichen Ausdruck und Schwierigkeiten in der Mathematik. Auch wenn es Herausforderungen gibt, die speziell mit der Mathematik zusammenhängen, ist es wichtig zu verstehen, dass Mathematik auch ein stark sprachlich geprägtes Fach ist (siehe auch Lilja, 2014, S. 29-30). Das bedeutet, dass sich die Auswirkungen von Sprachproblemen auch auf das Lernen und Verstehen von Mathematik auswirken können.

Die finnische Schulkultur ist stark textorientiert (Huhta, Nieminen, Suni & Tarnanen, 2019), was den Bedarf betont, Methoden zu entwickeln, von denen möglichst viele Schüler profitieren können. Sprachbewusste Lehrmethoden bieten eine praktische Möglichkeit, den differenzierten Unterricht zu fördern und unterschiedliche Lernende zu unterstützen (siehe auch: Lankinen, 2019). Für viele mehrsprachige Lernende ist die Verwendung einer Fremdsprache im Laufe des Lernens alltäglich, kann aber auch eine Herausforderung für das Lernen darstellen. Es ist wichtig, dass sich die Lehrkräfte dieser Herausforderungen bewusst sind und die Lernenden angemessen unterstützen. Die sprachlichen Herausforderungen eines mehrsprachigen Lernenden treten häufig in allen Sprachen auf, aber die Mehrsprachigkeit an sich erhöht nicht das Risiko dafür (Huhta, Nieminen, Suni & Tarnanen, 2019).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dieses Kapitel verschiedene sprachliche Herausforderungen vorstellt und erklärt, wie Sprachbewusstheit auch muttersprachliche Lernende unterstützen kann. Wie bereits erwähnt, ist es von entscheidender Bedeutung, dass sich die Lehrer\*innen der sprachlichen Herausforderungen und Störungen bewusst sind, um die Lernenden angemessen zu unterstützen und die Rolle der Sprachbewusstheit als Fördermethode zu verstehen. Die Einteilung der spezifischen Lernschwierigkeiten (Kormos & Smith, 2024) in die Bereiche Lesen, schriftlicher Ausdruck und Mathematik verdeutlicht das breite Spektrum der Herausforderungen, von denen Lernende betroffen sein können, wobei die Sprache oft eine zentrale Rolle spielt.

Die Entwicklung sprachbewusster Unterrichtsmethoden, mit denen bezogene Themen genauer im Kapitel 3.3 betrachtet werden, bietet eine praktische Möglichkeit, differenzierte Unterstützung anzubieten und die Entwicklung der Lernenden zu optimieren, insbesondere in einer textzentrierten Schulkultur wie der finnischen. Insgesamt ist es wichtig, die sprachlichen Herausforderungen der Lernenden zu verstehen und darauf zu reagieren, um ein integratives Lernumfeld zu schaffen, das allen Lernenden dient. Lernschwierigkeiten und Herausforderungen sind individuell, und bei der Unterstützung jedes einzelnen Schülers kommt es darauf an, dass die Lehrer\*innen den Lernenden kennen und einschätzen können, was die verschiedenen Lernenden am besten unterstützt. Mäntylä, Roiha & Kajander (2023, S. 71-72) unterstreichen eine Schulkultur, in der individuelle Lösungen sowie die Anwendung von Unterstützungsmaterial normalisiert werden. Natürlich ist sprachbewusster Unterricht nicht die Antwort auf alle Lernherausforderungen, aber im Prinzip hilft er allen Lernenden.



### 3. SPRACHBEWUSSTHEIT

In diesem Kapitel wird der Begriff *Sprachbewusstheit* genauer beschrieben. Für den Begriff gibt es unterschiedliche Definitionen, die in diesem Kapitel thematisiert werden. Hier wird spezifiziert, wie der Begriff in unserer Arbeit definiert wird. Dazu betrachten wir Sprachbewusstheit in verschiedenen Kontexten, die alle für unsere Arbeit von Bedeutung sind.

#### 3.1. Sprachbewusstheit im Allgemeinen

Da Sprachbewusstheit ein sehr weites Forschungsgebiet ist, gibt es mehrere mögliche Definitionen für sie. Im Allgemeinen ist *Sprachbewusstheit* die Auffassung darüber, dass mehrere Sprachen räumlich und zeitlich vorkommen, sowie über die sprachlichen Rechte des Menschen, die Bedeutung der Muttersprache und das Verhältnis zwischen der Sprache und der Identität. (Jantunen et al., 2021.) Dies bezieht sich sowohl auf das Verständnis der komplexen, sich verändernden und situativen Natur der Sprache als auch auf die Bewusstheit über die Werte und die Ideologien, die hinter den bewussten oder unbewussten Entscheidungen der Sprachbenutzer liegen. Als nächstes kommen wir zu Definitionen der verschiedenen Forschungsbereiche.

Dufva (2018) stellt fest, dass Sprachbewusstheit im Kontext der Psycholinguistik und der kognitiven Psychologie als metalinguistische Bewusstheit, die wir in dieser Arbeit *psycholinguistische Sprachbewusstheit* nennen, bezeichnet wird. Zu dieser Forschungstradition gehört typischerweise, dass die Sprachbewusstheit als ein Prozess verstanden wird, in dem Kinder lernen, sich die Merkmale ihrer eigenen Muttersprache bewusst zu machen. Bei der Sprachbewusstheit geht es laut ihr aber nicht nur um Sprache, sondern auch um Sprachenlernen - als andere wichtige Ebene der Sprachbewusstheit benennt sie den pädagogisch geprägten Bereich, der im englischsprachigen Kontext *Language awareness* und von uns in dieser Arbeit *pädagogische Sprachbewusstheit* benannt wird. Nach Dufva (2018) umfasst dieser Bereich nicht nur das Bewusstsein der Sprachbenutzer (in diesem Zusammenhang der Lernenden), sondern auch ihre eigene Rolle als aktive Akteure - es geht darum, sie für die Sprachbewusstheit zu sensibilisieren. Sie ist der Ansicht, dass die Sprachbewusstheit beispielsweise durch pädagogische Aktivitäten und Diskussionen geweckt werden kann, wobei authentische Wechselwirkung und Funktionalität eine wichtige Rolle spielen (Dufva, 2018).

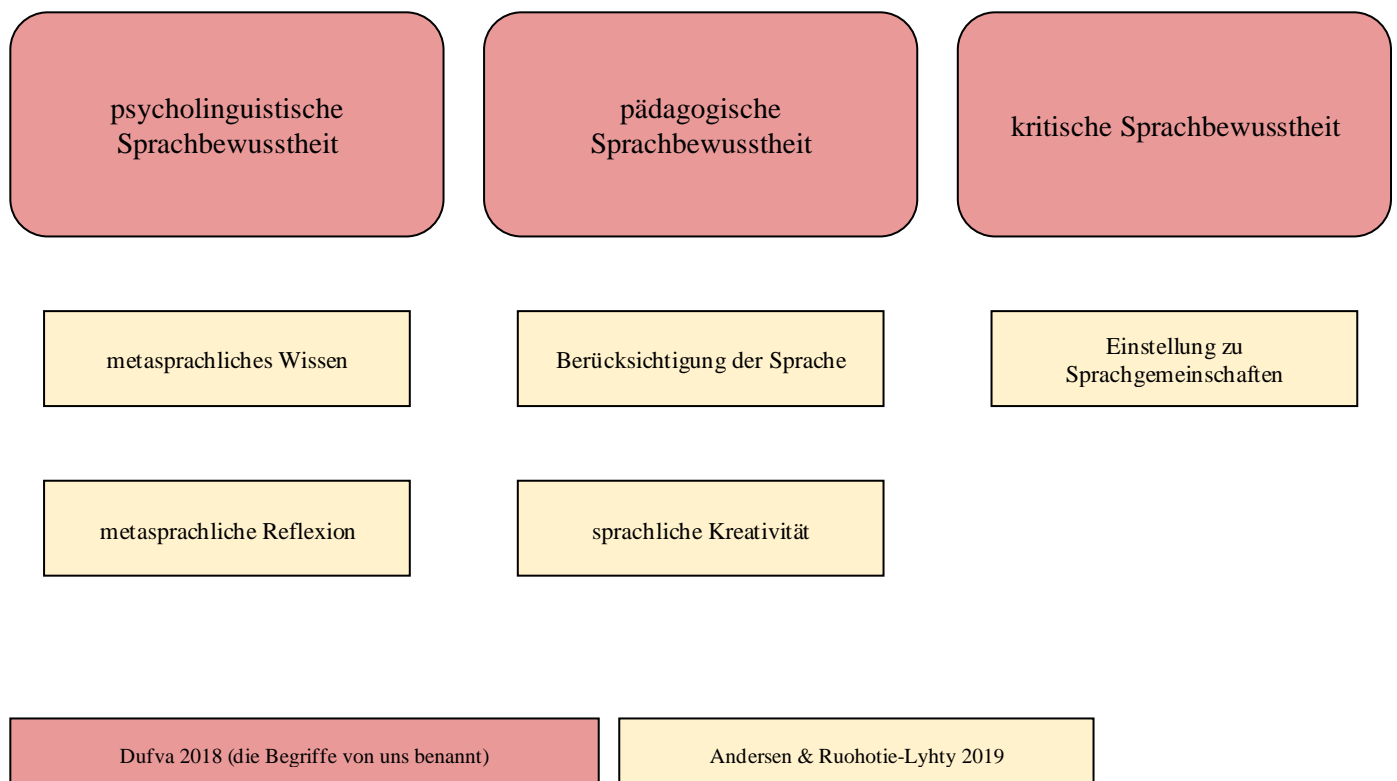
Außer der psycholinguistischen und der pädagogischen Bereiche der Sprachbewusstheit erwähnt Dufva (2018) einen dritten Bereich, der die Sprachbewusstheit aus der kritischen Perspektive betrachtet. Diesen Bereich nennen wir in dieser Arbeit *kritische Sprachbewusstheit*. In diesem Bereich wird Sprache als zentral für alle menschlichen Handlungen gesehen. Das heißt, dass die Sprache auch als Instrument der Diskriminierung und der Ungleichheit dient, denn sie hat Macht. Die kritische Sprachbewusstheit erforscht unter anderem die Einstellungen zu verschiedenen Sprachen und Sprachgemeinschaften. Wichtige Fragen sind zum Beispiel, wie Sprache zur Ausübung von Macht benutzt wird und wie sprachliche Entscheidungen Realität schaffen. Im schulischen Kontext stellt sich auch die Frage, wie sich die oben genannten Faktoren in der Schule und in der Pädagogik zeigen (Tamm, Jantunen, Satokangas & Suuriniemi, 2021). Der gesellschaftliche Aspekt verknüpft sich nämlich oft mit der Mehrsprachigkeit und mit den Problemen, die damit im Zusammenhang stehen. Die kritische Sprachbewusstheit ist laut Dufva (2018) auch mit der sprachbewussten Schule und Pädagogik verbunden sowie ein großes Thema in der Lehrerbildung, denn es ist wichtig, dass alle Lehrkräfte und andere Personen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, sich der mit der Mehrsprachigkeit verbundenen Phänomene bewusst sind.

Andersen und Ruohotie-Lyhty (2019) definieren die Sprachbewusstheit genauer, indem sie sie in fünf verschiedene Bereiche unterteilen, die auch mit der bereits erwähnten Definition von Dufva (2018) übereinstimmen. Sie stützen sich dabei auf die Theorien von Schmidt (1995) und Van Lier (2004). Die Bereiche der Sprachbewusstheit sind, laut Andersen und Ruohotie-Lyhty (2019), *Berücksichtigung der Sprache*, *sprachliche Kreativität*, *metasprachliches Wissen*, *metasprachliche Reflexion* und *Einstellung zu Sprachgemeinschaften*.

Die Bereiche werden wie folgt definiert: Berücksichtigung der Sprache bedeutet, Aufmerksamkeit, statt auf die Kommunikation, auf die sprachliche Form oder die Verbindung zwischen ihr und dem Inhalt zu richten. Sprachliche Kreativität bedeutet, dass ein Sprachbenutzer mit den Bedeutungen, Formen oder dem Verhältnis zwischen Form und Bedeutung einer Sprache spielt und dabei die üblichen Normen oder Grenzen der Sprache umgeht. Metasprachliches Wissen wird als Wissen über die Sprache als System und die Regeln des Sprachgebrauchs verstanden. Bei der metasprachlichen Reflexion wiederum handelt sich um die aktive sprachliche Reflexion des Sprachbenutzers, die durch das in der Schule erlernte metasprachliche Wissen oder durch andere sprachliche Wahrnehmungen

erfolgen kann. Die Behandlung von Vorurteilen über verschiedene Sprachen und Sprachformen in der Schule wird den Lernenden helfen, die Bedeutung der Sprache für das Individuum und die Gemeinschaft besser zu verstehen. (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019, S. 3-6.)

Wie Tabelle 1 zeigt, ähneln sich diese beiden Definitionen (Dufva, 2018 und Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019) einigermäßen und überschneiden sich. Wir stützen uns in dieser Arbeit u. a. auf diese Definitionen und den Kontext, den sie bilden. Wir werden uns hier jedoch insbesondere auf den pädagogischen Aspekt der Sprachbewusstheit konzentrieren, da dieser Aspekt für das Ziel unseres Materialpakets am relevantesten ist. In der nachstehenden Tabelle sind die fünf von Andersen und Ruohotie-Lyhty (2019) genannten Bereiche der Sprachbewusstheit den drei von Dufva (2018) genannten Bereichen zugeordnet.



*Tabelle 1*

Wie bereits erwähnt, haben wir in Tabelle 1 unser Verständnis der Theorien von Dufva (2018) und von Andersen und Ruohotie-Lyhty (2019) zur Einteilung der Sprachbewusstheit dargestellt. Wir sind der Auffassung, dass Andersen und Ruohotie-Lyhtys Einteilung eine verfeinerte Version von Dufvas (2018) Einteilung ist und daher als ihre Unterkategorie

bezeichnet wird. Wir haben die Definition von Dufva (2018) auf der Grundlage ihrer Theorie als psycholinguistische, pädagogische und kritische Sprachbewusstheit bezeichnet. Wir haben die Begriffe *metasprachliches Wissen* und *metasprachliche Reflexion*, wie von Andersen und Ruohotie-Lyhty definiert, unter Dufvas (2018) psycholinguistische Sprachbewusstheit eingeordnet, da Dufva (2018) im Zusammenhang von der Psycholinguistik das metasprachliche Wissen betrachtet. Unserer Ansicht nach kann die metasprachliche Reflexion als Entwicklung des metasprachlichen Wissens dienen.

*Sprachliche Kreativität* und *Berücksichtigung der Sprache* (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019) sind wiederum ein Teil der pädagogischen Sprachbewusstheit (Dufva, 2018) und Methoden zur Unterstützung der Sprachbewusstheit im Unterricht, die wir auch in unserem Material verwenden. Die kritische Sprachbewusstheit von Dufva (2018) und *die Einstellung zu Sprachgemeinschaften* von Andersen und Ruohotie-Lyhty (2019) überschneiden sich ebenfalls. Kritische Sprachbewusstheit umfasst jedoch mehr als Einstellungen, einschließlich sprachlicher Macht und sprachlicher Entscheidungen (Satokangas, Suuriniemi, Jantunen & Karasti, 2021).

In diesem Modell haben wir die für unsere Arbeit relevanten theoretischen Perspektiven zur Sprachbewusstheit zusammengefasst. Alle diese Aspekte fassen ein allgemeines Gesamtverständnis des Begriffs zusammen und können auch als Einzelaspekte betrachtet werden. In dieser Arbeit betonen wir jedoch den pädagogischen Aspekt der Sprachbewusstheit, da unser Materialpaket aus praktischen sprachlichen Vorgehensweisen besteht. Die Bedeutung dieser Zusammenfassung ist allerdings nicht, alle Aspekte der Sprachbewusstheit vollständig darzustellen, sondern eine Zusammenfassung und eine theoretische Grundlage für unsere eigene Arbeit zu bieten.

### 3.2. Sprachbewusstheit im Rahmenlehrplan

Im Rahmenlehrplan des grundlegenden Unterrichts (OPH, 2014) heißt es zum Thema Sprachbewusstheit: "Die Schule schätzt verschiedene Sprachen im Alltag und hält es für selbstverständlich sie auch parallel zu verwenden." (OPH, 2014). Zu den verschiedenen Sprachen gehören in diesem Zusammenhang auch die Sprachen der verschiedenen Fächer, wie die Sprache der Mathematik, d. h. ihre allgemeine Terminologie, denn in einer sprachbewussten Schule ist jeder Erwachsene ein sprachliches Vorbild und auch ein Lehrer der Sprache seines Faches. In einer sprachbewussten Gemeinschaft wird die Einstellung zu

Sprachen und Sprachgemeinschaften diskutiert. Die Rolle der Sprache beim Lernen und in der Wechselwirkung sowie bei der Identitätsbildung und Sozialisation wird als zentral verstanden. Der Unterricht in den einzelnen Fächern geht von der Alltagssprache zur Sprache des theoretischen Denkens über, und auch der Unterricht in der offiziellen Schulsprache erfordert einen sprachbewussten und sprachpädagogischen Ansatz. Sprachbewusstheit ist nicht nur ein auf den Sprachunterricht bezogener Begriff, obwohl der Sprachunterricht die Sprachbewusstheit und die Fähigkeit, die Sprache wahrzunehmen, unterstützt und entwickelt. (OPH, 2014)

Unserer Ansicht nach wäre es bedeutungsvoll, den Begriff Sprachbewusstheit auch im Zusammenhang mit anderen Schulfächern hervorzuheben, da alle Schulfächer ihre eigenen, gewissen fachspezifischen Sprachen haben, auch wenn die Schulsprache dieselbe ist. Dies an sich ist eine Art der Mehrsprachigkeit der Schule (Ruokolainen, Kuukka, & Voipio-Huovinen, 2023) Im Rahmenlehrplan steht: "Jedes Fach hat seine eigene Sprache, seinen eigenen Sprachgebrauch und seine eigenen Konzepte. Die Sprachen und Symbolsysteme der verschiedenen Fächer eröffnen unterschiedliche Perspektiven auf ein und dasselbe Phänomen. Der Unterricht bewegt sich von der Alltagssprache zur Sprache des konzeptionellen Denkens. In einer sprachbewussten Schule ist jeder Erwachsene ein sprachliches Modell und auch ein Lehrer der Sprache des Faches, das er unterrichtet." (OPH, 2014) Wir sind jedoch der Meinung, dass die Sprachbewusstheit auch in den Zielen für andere Fächer stärker betont werden sollte und dass auch die Ansicht berücksichtigt werden sollte, dass es bei der Sprachbewusstheit nicht nur um mehrsprachige Lernende geht, sondern um die Unterstützung aller Lernenden, unabhängig von ihrer Beziehung zur Schulsprache. Die Sprachbewusstheit wird in den umfassenden Lernzielen (*auf Finnisch: Laaja-alaiset osaamistavoitteet*) nicht direkt erwähnt, doch werden verwandte Themen wie Multimodalität herausgestellt.

Die Tatsache, dass der Rahmenlehrplan vom Jahr 2014 Sprachbewusstheit und Multimodalität als völlig neue Begriffe vorstellt, bezeichnet Harmanen (2016) sogar als *die sprachbewusste Wende*. Es ist jedoch einigermaßen kritisiert worden, dass diese Ziele des Lehrplans zur Förderung der Sprachbewusstheit in der Realität nicht vollständig umgesetzt zu werden scheinen. Wie schon festgestellt, der Begriff Sprachbewusstheit ist noch nicht für alle Lehrkräfte ganz deutlich (z.B. Gök & Rajala, 2017). Zum Beispiel Repo (2022) stellt fest, dass Klassenlehrer\*innen möglicherweise oft denken, dass die Sprachbewusstheit nicht zu ihrer Rolle gehört, da sie diesen Begriff ausschließlich mit sprachlichen Fächern verbinden.

Sie denken, dass die Fragen der Sprache nur zur Arbeit der Sprachlehrer\*innen gehört. Tatsächlich erwähnt der Rahmenlehrplan die Sprachbewusstheit anhand von Sprachfächern, aber nicht im Zusammenhang mit anderen Fächern. Die Sprachbewusstheit wird im Lehrplan auch in dem Kapitel erwähnt, in dem die Mehrsprachigkeit thematisiert wird.

In mehreren Publikationen wird vorgeschlagen (siehe Helot, 2017; Repo, 2022), dass die mehrsprachige Pädagogik in die Ausbildung aller Lehrkräfte aufgenommen werden sollte. Dies wird den Lehrern helfen zu verstehen, wie sie ihren Unterricht so gestalten können, dass die Lernbedürfnisse aller Kinder im Vordergrund stehen (Helot, 2017).

### 3.3. Sprachbewusstheit in der Schule

Es gibt einige verschiedene Vorstellungen darüber, was sprachbewusster Unterricht in der Praxis bedeutet. Wie zum Beispiel die Studie von Gök & Rajala (2017) zeigt, ist es notwendig, das Konzept der Sprachbewusstheit für Lehrkräfte noch zu verdeutlichen. Wie gesagt, ist sprachbewusste Pädagogik eine Art der Differenzierung, aber ein Ansatz für den gesamten Unterricht, von der alle Lernende profitieren können (siehe auch Gök & Rajala, 2017, S. 64-66; Ruokolainen et al., 2023). In diesem Unterkapitel werden wir uns mit den pädagogischen Ansätzen befassen, die unserem Material zugrunde liegen. Zu diesem Thema stellen wir einige auf bestehende Untersuchungen basierende Ansichten vor, die unsere Ideen und Vorstellungen von sprachbewusstem Unterricht unterstützen.

Obwohl es sich in unserer Arbeit nicht nur um den Sprachunterricht handelt, sollten die Lernkonzepte über Sprachunterricht und deren Bedeutung auch erwähnt werden - laut Pitkänen-Huhta, Mård-Miettinen & Nikula (2023) spiegeln sich die verändernden Wahrnehmungen von Sprache und Sprachenlernen in der sprachlichen Bildung wider. Die Vorstellungen darüber, was der Spracherwerb ist, hat einen bedeutenden Einfluss darauf, wie die Sprache gesehen wird, wie Sprachen unterrichtet werden und was im Sprachunterricht als wesentlich angesehen wird. Die allgemeine Vorstellung darüber hat sich in den letzten Jahrzehnten einigermaßen von der traditionellen Prägung des Formalismus in Richtung des funktionalen Unterrichts entwickelt (siehe auch Mäntylä, Roiha & Kajander, 2023). Das funktionale Lernkonzept betont das Lernen durch authentische Situationen und Praxis. Es zeichnet sich dadurch aus, dass das Lernumfeld über den Klassenraum hinaus betrachtet wird. Das formalistische Lernkonzept konzentriert sich auf das Lernen durch Strukturen und Regeln, wobei dem situativen Kontext weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird (Aalto,

Mustonen & Tukka, 2009; Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2014). Pitkänen-Huhta, Mård-Miettinen & Nikula (2023, S. 12-23) beschreiben diesen Wandel so, dass nicht mehr die Sprache an sich im Mittelpunkt steht, sondern die Handlung, die mit der Sprache stattfindet.

Sprachbewusstheit umfasst laut Ruohonen (2019) mehr als nur die Berücksichtigung mehrsprachiger Lernender. Sie beinhaltet auch die Anerkennung der individuellen Unterschiede aller Lernenden sowie ihrer jeweiligen sprachlichen Herausforderungen, einschließlich der in ihrer Muttersprache. Ruohonen (ebd.) betont, dass "jeder Unterricht immer sprachlich geprägt ist", wodurch die Bedeutung von Sprache im Unterricht hervorgehoben wird. In ähnlicher Weise unterstreicht Gay (2018, S. 89-90), dass Sprache in sämtlichen Handlungen der Lehrkräfte präsent ist. Generell kann also gesagt werden, dass es ein gemeinsames, allgemeines Verständnis für die Rolle und Bedeutung der Sprache in aller Pädagogik gibt, was sich auch im Lehrplan widerspiegelt, wie bereits erwähnt.

Moate & Szabó (2018) haben in ihrem Artikel sechs Perspektiven zu sprachbewussten pädagogischen Vorgehensweisen erstellt: *Werte, Macht, Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, das kreative Potenzial der Sprache, konzeptionelle Repräsentationen* und *die Sprache als Struktur*. Im Nächsten werden wir kurz erörtern, was diese sechs Kategorien in der Praxis bedeuten können.

### *Die Werte*

*Die Werte* sind ein integraler Bestandteil des Sprachgebrauchs, der auch alle fünf anderen Aspekte umfasst. Sprachbewussten Werten gemäß sind alle Sprachen gleichwertig und Sprache wird als ein grundlegendes Mittel zur Selbstdarstellung verstanden. Der wichtigste Wert aus der Sicht der Sprachbewusstheit ist die Ermutigung zum Gebrauch aller Sprachen und Sprachkenntnisse, unabhängig davon, wie fließend sie sind. Sprachbewusstheit in der Schule bedeutet, die sprachliche Vielfalt innerhalb der Schulgemeinschaft zu würdigen und zu fördern, was außerdem erfordert, dass Lehrkräfte sich der fachspezifischen Sprache bewusst werden und wissen, wie sie diese angemessen an die Bedürfnisse der Lernenden anpassen können (vgl. Aalto & Tarnanen, 2015, S. 73) Die Lehrer\*innen müssen sich ihrer eigenen Werte und Einstellungen bewusst sein, um sprachbewusst zu unterrichten (Lucas und Villegas, 2013). Auch aus dieser Perspektive ist sprachbewusste Pädagogik, wie das Unterrichten im Allgemeinen, wertebezogene Handlung.

## *Die Macht*

Der Dialog im Klassenzimmer geht oft von den Lehrer\*innen aus, die die *Macht* haben, die Diskussion im Klassenzimmer und im Unterricht anzufangen und zu leiten. Es ist wichtig, darüber nachzudenken, welche Art von Dialog im Klassenzimmer gewünscht ist, wer Fragen stellen darf und in welcher Sprache. Die Lehrer\*innen müssen die fachspezifischen Sprachen berücksichtigen und wissen, wie sie sich von der Alltagssprache unterscheiden. Man kann nicht davon ausgehen, dass die Lernenden spezifische (nicht-alltägliche) Termini kennen, wenn sie ihnen nicht erklärt worden sind (Ruohonen, 2019, S. 19). Die inhaltlichen Lernziele können nicht durch eine Sprache erreicht werden, mit der die Lernende nicht vertraut sind. Die sprachbewusste Pädagogik bedeutet in diesem Sinne sowie die Bewusstheit über die eigene Position als Sprachbenutzer (und als Lehrer\*in der Sprache) als auch die Verantwortung dafür, welche sprachlichen Entscheidungen im Klassenzimmer getroffen werden.

Neben dem Dialog leiten die Lehrkräfte die Lernenden an, ihr eigenes sprachliches Denken zu entwickeln, was nicht nur in der Schulsprache möglich ist, wenn der Schüler eine andere Muttersprache hat. Die Lehrer\*innen sollten das Translanguaging ermöglichen und die Diskussion nicht nur auf eine Sprache bzw. die Schulsprache beschränken. Translanguaging unterstützt die Lernenden bei der Eingliederung in eine neue Schulsprache und trägt zur Ausgleicheung und sozialen Gerechtigkeit der verschiedenen Sprachressourcen innerhalb der Gruppe bei (Piippo, 2021, S. 37-38, Repo, 2023, S. 55-56).

## *Gefühl der Zugehörigkeit*

Moate & Szabó (2018) erkennen die Sprache als wichtigen Teil der Identität an, was bedeutet, dass ein *Gefühl der Zugehörigkeit* beziehungsweise Nichtzugehörigkeit zu der schulischen Bildung durch sprachliches Handeln vermittelt werden. Die Konzepte der Handlungsfähigkeit, der Identität, des Selbst und der Motivation sind miteinander verknüpft (Lehtonen, Ahlholm, Suurniemi & Tiermas, 2023, S. 187-188). Da Sprache, wie bereits erwähnt, ein integraler Teil des Unterrichts und aller schulischen Aktivitäten ist, ist es von großer Bedeutung, dass Schüler mit unterschiedlichsten Sprachkenntnissen und Ressourcen am Unterricht teilnehmen können, auch im Hinblick auf ihre Motivation und die Gruppenzugehörigkeit. Die Schule sollte eine Beteiligung nicht nur für solche Lernende bieten, die die sogenannte Bildungssprache schon beherrschen. Iikkanen, Ennser-Kananen,



Intke-Hernandéz & Riuttanen (2023) unterstreichen, wie wichtig es ist, dass sich alle Lehrer\*innen der Ursachen sozialer Ungleichheiten bewusst sind und darauf achten, die Bildung wirklich für alle Lernenden zugänglich zu machen. Es ist besonders wichtig, sicherzustellen, dass sprach- und kulturbezogene Faktoren auf eine kritische Art und Weise vermittelt werden, die Fragen der Macht und der Privilegien berücksichtigt (Iikkanen et al., 2023). Gehört und gesehen zu werden ist eine Grundlage für die mehrsprachige Handlungsfähigkeit, laut Lehtonen et al. (2023, S. 194-195). Der/die Lernende wird als eine ganze Person gesehen, wenn seine/ihre vielfältigen Ressourcen anerkannt und gewürdigt werden (siehe auch Lehtonen et al., 2023). Als gleichwertiges und gleichberechtigtes Mitglied einer Gruppe gesehen zu werden (auch sprachlich), ist die Grundlage für die Schule und - aus einer breiteren Perspektive - für die Zugehörigkeit zu der ganzen Gesellschaft. Wie Wihersaari (2011) darlegt, steht die Begegnung im Mittelpunkt aller Pädagogik.

### *Die Struktur*

Die Sprache soll auch aus der Perspektive *der Struktur* betrachtet werden. Moate & Szabó (2018) stellen fest, dass die sprachliche Landschaft der Schule auch die Wahrnehmung der Sprache durch Lernende und Lehrer\*innen prägt. Wenn Sprache visualisiert wird, entsteht eine bestimmte Vorstellung von der Sprache. Eine andere Person kann aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen mit verschiedenen Sprachen eine andere Wahrnehmung haben. Die Bewusstheit über die strukturellen Aspekte der Sprache kann daher ein nützliches Werkzeug sein, weshalb die Visualisierung von mehreren Sprachen angebracht ist. Ein Verständnis dafür, dass eine andere Person Strukturen und sprachliche Unterschiede auf unterschiedliche Weise verstehen kann, fördert metasprachliches Denken der Lehrer\*innen und der Lernenden. (Aalto, Mustonen & Tukia, 2018, S. 411)

Wenn über Sprachbewusstheit und Strukturen gesprochen wird, muss man auch die im Unterricht verwendete Sprache erwähnen. Es ist sinnvoll, als Lehrer\*in den eigenen Sprachgebrauch und die in den Lehrbüchern verwendete Sprache auch aus der Perspektive der Struktur zu beachten. Die funktionale Weise zu unterrichten verbindet die Ebenen von Struktur und Bedeutung der Sprache und betrachtet sie nicht als getrennte Teile (Aalto et al. ebd., S. 322-325). Vor allem unter dem Gesichtspunkt der sich entwickelnden Sprachkenntnisse der Lernenden ist es wichtig zu berücksichtigen, dass nicht alle Lernenden über das gleiche Niveau an grammatischen Strukturen verfügen. Die Formen sollten jedoch

nicht ignoriert werden, sondern durch ihre Verwendung wird beschrieben, wie sie authentisch und etabliert verwendet werden (Aalto et al. ebd., S. 407-409).

### *kreatives Potenzial*

Sprache hat *ein kreatives Potenzial* - wie auch Andersen und Ruohotie-Lyhty (2019) in ihrer Theorie zur Sprachbewusstheit feststellen. Da Sprachen in und durch soziale Beziehungen gelernt werden, improvisieren und imitieren die Kinder die Sprache oder die Sprachen, die sie hören (Moate & Szabó, 2018; Becker & Roos, 2016). Sie passen sich dem sprachlichen Umfeld an, nutzen aber auch die Sprache und ihre Nuancen, um Neues zu entdecken und zu spielen (Moate & Szabó, 2018). Der kreative Sprachgebrauch und der abwechslungsreiche Unterricht schaffen Raum und Möglichkeiten für Reflexion und Spiel, was die Entwicklung der Sprachbewusstheit unterstützt (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Die sprachliche Kreativität kommt oft spontan vor, wenn die Lernenden die Freiheit haben, mit der Sprache zu spielen (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Die Sprache bietet Möglichkeiten zum kreativen Gebrauch und Spiel, was zum Beispiel in Form von Translanguaging, Sprachspielen, Geschichtenerzählung, Improvisierung und dem Vergleich verschiedener Sprachen und Sprachformen gezeigt werden kann. Solche kreativen Methoden unterstützen sowohl das Lernen als auch die kommunikativen Kompetenzen (siehe auch Becker & Roos, 2016).

### *konzeptionelle Repräsentationen*

Wie in Dufvas (2018) und Andersen & Ruohotie-Lyhtys (2019) Konzept der Sprachbewusstheit, hat die Sprache auch eine psycholinguistische oder metalinguistische Ebene. Moate & Szabó (2018) beschreiben auch verschiedene *konzeptionelle Repräsentationen*, durch die die Welt gesehen wird und die von verschiedenen Sprachen angeboten werden. Die konzeptionelle Repräsentation bezieht sich auf die Art und Weise, wie der menschliche Geist konzeptionelle Informationen strukturiert und speichert. Verschiedene Sprachen stehen auch für verschiedene Arten, Dinge zu verstehen und zu konzeptualisieren. Diese Unterschiede bestehen nicht nur in den Sprachen und ihren strukturellen Unterschieden, sondern auch in der unterschiedlichen Art und Weise, wie Menschen über Sprache oder mehrere Sprachen denken. Das Denken der mehrsprachigen Lernenden wird durch und zwischen mehreren Sprachen vermittelt. Auch wenn das mehrsprachige Denken nicht immer sichtbar ist, sollten sich die Lehrer\*innen darüber bewusst machen. (Lehtonen et al., 2023) Um die (potenziell sehr umfangreichen)

sprachlichen Ressourcen der Lernenden zu nutzen und sie in eine nützliche Ressource zu verwandeln, muss die Lehrkraft eine Atmosphäre/einen Raum schaffen, der Neugier, Kreativität und Staunen fördert. Die Lehrer\*innen können auch darauf zurückgreifen, wie einzelne Schülerinnen und Schüler ihre Sprache und ihr Wissen strukturieren, um andere Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, z.B. indem sie zusammen mit den Schülerinnen und Schülern über ihre Art und Weise, Dinge zu strukturieren, nachdenken, wie zum Beispiel über die Flexion von Adjektiven. Darüber hinaus kann die Erkundung und Verwendung konzeptueller Darstellungen auch Möglichkeiten zur Diversifizierung des Unterrichts schaffen (siehe auch Lehtonen et al., 2023).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das sprachbewusste Handeln in der Praxis, als vielerlei kleinere und größere Maßnahmen vorkommen kann. Wie bereits erwähnt, ist die Sprachbewusstheit sowie ein allgemeiner Ausgangspunkt für die Pädagogik und ihre Umsetzung als auch einzelne pädagogische Maßnahmen, die der Differenzierung des Unterrichts dienen. Im Allgemeinen bedeutet dies, dass der Sprache und ihren Auswirkungen auf den Unterricht Aufmerksamkeit geschenkt wird. Ein Lehrer kann beispielsweise die Alltagssprache verwenden, um die Sprache und Texte der Wissensgebiete zu erklären und Konzepte zu erläutern, aber auch, um die Schüler anzuleiten, die Sprache zu lernen, indem sie miteinander und mit dem Inhalt interagieren. Diese Aspekte des sprachbewussten Handelns sind ein Ausgangspunkt für das Materialpaket, dessen Inhalte und Aufbau genauer im nächsten Kapitel erläutert werden.

## 4. MATERIALPAKET

In diesem Kapitel werden das Materialpaket und die Anwendung des Materials vorgestellt. Das Ziel und die Zielgruppe des Materials werden hier festgelegt, sowie der Aufbau des Materials. Am Ende des Kapitels werden auch der Arbeitsprozess und seine Schritte beschrieben.

### 4.1. Ziele

Die Zielgruppe unseres Materialpakets sind die Lehrer\*innen, die ihren Unterricht sprachbewusst unterstützen möchten. Das Material ist passend für Klassenlehrer\*innen sowie für Fachlehrer\*innen. Es ist besonders für Klassenlehrer\*innen geeignet, weil sie in ihrer Arbeit die spezifischen Sprachen mehrerer Fächer beherrschen müssen, und das Studium die sprachlichen Inhalte der Fächer nur in relativ geringem Maße enthält. Studien haben, wie erwähnt, festgestellt, dass noch Bedarf an weiterem Unterstützungsmaterial und der Konkretisierung des Begriffs besteht (siehe auch Gök & Rajala, 2017; Repo, 2023).

Das Ziel unserer Arbeit ist es, deutlich zu machen, wie sprachbewusster Unterricht in seiner einfachsten Form konkret zu realisieren ist. Dazu sollte das Material die Umsetzung der sprachbewussten Pädagogik erleichtern. Allerdings bedarf es zunächst der Bereitschaft und des Interesses der Lehrkraft, einen sprachbewussten Unterricht durchzuführen, sowie der richtigen Einstellung zur Sprachenvielfalt. Vor diesem Hintergrund haben wir "Die Richtlinien für sprachbewusstes Unterrichten" (*auf Finnisch: Kielitietoisen opetuksen pelisäännöt*) entwickelt, um die Idee der Haltung der Lehrkraft und die im Unterricht zu berücksichtigenden Aspekte zu konkretisieren. Mit diesen Richtlinien zeigen wir auf, was Sprachbewusstheit in einfachen, alltäglichen Begriffen sein kann.

### 4.2. Aufbau des Materialpakets

Da der Bedarf an Verdeutlichung der Sprachbewusstheit festgestellt worden ist (siehe auch Repo, 2022), haben wir versucht, das Materialpaket möglichst übersichtlich und klar zu gestalten, um es für alle Lehrer\*innen umfassend und leicht zugänglich zu machen. Um ein möglichst vielfältiges Spektrum an sprachbewusster Lernunterstützung zu bieten, haben wir Hilfsmittel zusammengestellt, die in allen Fächern der Gemeinschaftsschule eingesetzt werden können. Die Fächer sind in vier Kategorien unterteilt: Realfächer, Sprachfächer, Mathematik und künstlerisch-praktische Fächer.

Am Anfang jeder Fachkategorie gibt es eine allgemeine Beschreibung der Art der fachspezifischen Sprache, die mit dieser Fachkategorie verbunden ist. Es wird erläutert, welcher Wortschatz für das Fach typisch ist, welche Herausforderungen es geben kann und worauf die Lehrer\*innen besonders achten sollten. Anschließend werden in vier verschiedenen Kapiteln Unterstützungsmethoden vorgestellt, die jeweils einen Ansatz für sprachbewussten Unterricht bieten. Diese Ansätze sind: das Handeln der Lehr\*innen, das Handeln der Lernenden, das Lernmaterial und die Lernumgebung. Das Handeln der Lehrer\*innen und das Handeln der Lernenden sind in zwei verschiedene Kategorien geteilt, denn die im Unterricht konstruierten Bedeutungen werden durch die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern und durch getrennte Aktivitäten geschaffen (Ahlholm, 2020, S. 15-17). Außerdem sieht auch der Rahmenlehrplan (OPH 2014) die/den Lernenden als einen selbständigen, aktiven Akteur, der auch selbst das Lernen lernen kann. Deshalb ist es begründet zu sagen, dass die Entwicklung der sprachbewussten Fähigkeiten der Lernenden ihr Lernen unterstützt.

Der erste Ansatz im Materialpaket beschreibt, wie die Lehrer\*innen ihr eigenes Handeln entwickeln können, um ihren Unterricht sprachbewusster zu gestalten und auf die von ihnen verwendete Sprache zu achten. Im zweiten Ansatz werden die Möglichkeiten betrachtet, die die Lehrer\*innen haben, um die Sprachbewusstheit der Lernenden zu unterstützen. Das bedeutet, dass sich die Fähigkeit und das Interesse der Lernenden entwickeln, und die Lernenden sich der sprachlichen Faktoren bewusst werden. Dadurch lernen die Lernenden ihre eigenen Sprachkenntnisse zu reflektieren und zu nutzen. Ziel ist es, sowohl den Lernenden als auch den Lehrer\*innen zu ermöglichen, sich der sprachlichen Fähigkeiten des Lernenden und der Herausforderungen, die sich ihm stellen, bewusst zu werden. Dies unterstützt auch die Fähigkeit zu lernen, wie man lernt (OPH, 2014). Im dritten Ansatz wird untersucht, wie der Lehrer selbst erkennen kann, welches Material sprachlich produziert wird und welches nicht, und wie er das Unterrichtsmaterial an die Bedürfnisse seiner Lernenden anpassen kann. Der vierte Ansatz befasst sich mit der Frage, wie das Lernumfeld - sowohl das physische als auch das soziale - genutzt werden kann, um sprachliche Unterstützung und Sprachbewusstheit zu vermitteln. Darüber hinaus gibt es am Ende jeder Themenkategorie einen Abschnitt "Arbeiten Sie daran!" (auf Finnisch: Kehitä tätä!), der einen spezifischen, gezielten Tipp für die Erkundung und Anwendung ihrer eigenen sprachlichen Praxis oder der ihrer Schüler enthält.

Das Materialpaket basiert auf dem theoretischen Referenzrahmen der vorliegenden Arbeit. Es folgt demselben Konzept der Sprachbewusstheit, das wir im Kapitel 3.1 (Sprachbewusstheit) definiert haben. Darüber hinaus basieren alle praktischen Aktivitäten, die wir für das Materialpaket entworfen haben, auf der Theorie aus dem Unterkapitel 3.3, also auf den Aspekten der sprachbewussten Schule von Moate und Szabó (2018). Alle diese Aspekte spiegeln sich in unserem Material wider oder liegen ihm zugrunde. Wir heben jedoch die folgenden als Beispiele hervor.

*Die Werte* (Moate und Szabó, 2018) sind mit allem verbunden und bilden die Grundlage für die Entwicklung von sprachbewusstem Material, die Spielregeln und das Handeln, für die Reflexion des Lehrers. *Die Macht* (Moate und Szabó, 2018) ist ein wesentlicher Aspekt der gesamten Umsetzung sprachsensibler Pädagogik, weil sie sich an die Lehrkraft richtet, weil die Lehrkraft die Macht und die Verantwortung für die Umsetzung sprachsensibler Pädagogik hat. Auch deshalb soll das Material das Handeln der Lehrkraft unterstützen, insbesondere in dem Abschnitt "Arbeiten Sie daran!". *Kreatives Potenzial* (Moate und Szabó, 2018) wurde aufgenommen, weil es wichtig ist, die eigene (sprachliche) Kreativität der Lernenden zu berücksichtigen und zu überlegen, wie sie genutzt werden kann. Das Material enthält nur wenige fertige Aufgaben, was heißt, dass die Lehrer\*innen es zur Ergänzung ihrer Arbeit verwenden können und dass es flexibel in mehreren Fächern eingesetzt werden kann. *Die Struktur* (Moate und Szabó, 2018) zeigt sich z. B. darin, dass auf die fachspezifischen Sprachen geachtet wird und die Aufgaben im Allgemeinen die Sprache aus der strukturellen Perspektive berücksichtigen; zum Beispiel kann auf Begriffe, Konzepte, sowie Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen Sprachen hingewiesen und sie miteinander verglichen werden. Obwohl die verschiedenen Fachkategorien und ihre spezifische Sprache ihre eigenen Merkmale haben, sind die in den verschiedenen Kapiteln vorgestellten Unterstützungsmethoden oft fächerübergreifend anwendbar.

#### 4.3. Anwendung des Materials

Wie bereits erwähnt, ist das Material in vier Fachkategorien eingeteilt, die sich an der Ähnlichkeit der fachspezifischen Sprachen orientieren. Dies erleichtert die Anwendung des Materials und gibt ihm eine klare Struktur. Zusätzlich zu den vier Fachkategorien haben wir die zu verwendenden Beispiele unter dem Gesichtspunkt der Unterrichtsaktivitäten in vier Unterkategorien unterteilt. Diese Kategorien sind die Sprachbewusstheit für das Handeln der Lehrer\*innen, das Handeln der Lernenden, das Material und die Lernumwelt.

Das Material enthält Beispiele, die direkt auf den eigenen Unterricht übertragen werden beziehungsweise als solche verwendet werden können. Das Material ist ein Handbuch für Lehrkräfte für einen sprachbewussten Unterricht. Im Abschnitt "Arbeiten Sie daran" (*auf Finnisch: Kehitä tätä!*) geben wir den Lehrer\*innen Tipps zum Nachdenken und zum Reflektieren über ihre eigenen sprachbewussten Aktivitäten. Wir stellen der Lehrkraft ein Thema und einige Reflexionsfragen zur Verfügung. Damit sollen die eigene Metasprachlichkeit und die Sprachbewusstheit der Lehrer\*innen entwickelt werden.

Das Ziel unserer Arbeit ist, dass das Material die Arbeit der Lehrer\*innen unterstützt. Das Material dient als Handbuch für die eigene Arbeit und zur Unterstützung des Unterrichts. Das Material soll die Sprachbewusstheit auf die Alltagsebene bringen, und wir hoffen, dass es die Lehrer\*innen dazu motiviert, über ihren eigenen Unterricht nachzudenken. Das Material kann nach Möglichkeit im eigenen Unterricht eingesetzt werden.

#### 4.4 Arbeitsprozess

In der Anfangsphase der Arbeit machten wir uns mit dem bereits bestehenden Material vertraut und entwickelten den theoretischen Rahmen zur Grundlage des Materials. Neben dem theoretischen Rahmen begannen wir, uns Gedanken über die Art der Struktur und die Inhalte des Materials zu machen, mit dem wir arbeiten wollten. Es war uns von Anfang an klar, dass wir unser Material auf die Lehrkraft ausrichten und Material erstellen wollten, das die Lehrkraft insbesondere zur Entwicklung ihrer eigenen Sprachbewusstheit nutzen kann, da wir dies als einen primären Faktor bei der Umsetzung eines sprachbewussten Unterrichts ansehen. Wie wir bereits erwähnt haben, ist es wichtig, dass die Lehrer\*innen selbst die Einstellung haben, ein sprachbewusstes Lernumfeld zu schaffen und zu unterstützen.

Wir wollten in unserer Arbeit betonen, dass die Sprache einen großen Teil des Unterrichts ausmacht und in allen Fächern präsent ist. Deshalb haben wir beschlossen, die Fächer nach fachspezifischen Sprachen aufzuteilen. Wir konnten eine gute Einteilung nach den Gemeinsamkeiten zwischen den Fächern vornehmen. Wir haben auch lange darüber nachgedacht, wo wir die Sprachbewusstheit in den verschiedenen Unterrichtsbereichen einsetzen können. Bei diesen Überlegungen haben wir eine Unterteilung zwischen dem Handeln der Lehrer\*innen, dem Handeln der Lernenden, der Sprachbewusstheit für das Material und der Sprachbewusstheit für die Lernumwelt vorgenommen. Für die Erstellung des Materials waren das Lernumfeld und die Schüleraktivitäten die schwierigsten Bereiche.

Wir wollten Material erstellen, das den Lehrern neue Ideen und Anregungen für ihren eigenen Unterricht geben konnte. Das Kapitel mit dem Sprachunterricht war für uns ebenfalls eine kleine Herausforderung, da wir uns selber auf den Sprachunterricht spezialisieren und es für uns deshalb schwierig war, uns in die Lage eines Lehrers zu versetzen, der mit Sprachunterricht und -förderung nicht so vertraut ist.



## 5. SCHLUSSBETRACHTUNG

In der vorliegenden Arbeit haben Betrachtungen darüber angestellt was Sprachbewusstheit bedeutet, was sprachbewusster Unterricht ist und ein Materialpaket mit entsprechenden Materialien für Lehrer\*innen zusammengestellt. Das Ziel dieser Arbeit war, den Begriff *Sprachbewusstheit* auf eine möglichst konkrete Ebene zu bringen, da die Lehrer\*innen ihn schon als Begriff kennen, aber noch oft Herausforderungen haben, ihn in ihrer Pädagogik umzusetzen (siehe auch Repo, 2023). In diesem Kapitel analysieren wir unsere Arbeit und die Realisierung ihrer Ziele, indem wir die folgenden Fragen stellen:

1. Wie ist der Arbeitsprozess sowie unsere Zusammenarbeit gelaufen?
2. Inwiefern bezieht sich das Materialpaket auf den Theorieteil der Arbeit?
3. Wie deutlich und benutzbar ist unser Material für die Anwender\*innen?

Die Zusammenarbeit ist uns gut und reibungslos gelungen. Wir beide haben gleichmäßig sowie zur Bearbeitung des Theorieteils als auch des Materialpakets beigetragen. Neben dem theoretischen Referenzrahmen ist diese Arbeit durch viele gemeinsame Diskussionen und Reflexion entstanden. Zunächst haben wir das Thema gemeinsam besprochen, dann haben wir eine Recherche durchgeführt. Zu unseren Themen war es relativ leicht, neue und relevante Quellen zu finden, denn das Thema ist in der pädagogischen Forschung aktuell gewesen. Wir stellten fest, dass viele unserer Quellen ähnliche Perspektiven und Informationen enthielten wie das, was wir zuvor besprochen hatten. Dieser Prozess hat unser eigenes Denken entwickelt, aber gleichzeitig ist uns bewusst geworden, wie sich unsere Fähigkeiten und Kenntnisse (vor allem über Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit) im Laufe unseres Studiums schon entwickelt haben.

Von Anfang an haben wir eine klare Vorstellung darüber gehabt, was für Material wir zur Entwicklung der sprachbewussten Pädagogik schaffen möchten. Das Thema ist aber während des Prozesses deutlicher und konkreter geworden. Da das Materialpaket auf den theoretischen Ansätzen zur sprachbewussten Pädagogik (Moate & Szabó, 2018) basiert, ist es sinnvoll darüber zu reflektieren, wie sich die Theorie in dem fertigen Material niederschlägt, was wir bei der Gestaltung der praktischen pädagogischen Vorstellungen des Materialpakets überlegt haben. Wir glauben, dass wir dieses Ziel erreicht haben und Material erstellt haben, das in der Praxis mit diesen theoretischen Aspekten übereinstimmt. Wie schon erwähnt, sind alle diese

Aspekte eine Grundlage für das Material gewesen, aber vor allem zeigt sich der Aspekt der *Macht* (Moate & Szabó, 2018) in dem Material und dessen Verwendung. Auch wenn das Material auch Kategorien mit dem Handeln der Lernenden enthält, gehen alle Maßnahmen schließlich von den Lehrer\*innen aus, die die Macht haben, die Sprachbewusstheit umzusetzen. Der am wenigsten konkrete Aspekt unseres Materials ist das *Gefühl der Zugehörigkeit* (Moate & Szabó, 2018), da es nicht direkt erwähnt wird, aber wir möchten darauf hinweisen, dass die Sprache einen starken Einfluss auf die Erfahrung der Zugehörigkeit haben kann, da die Sprache ein wichtiger Bestandteil der Identität ist (siehe auch Iikkanen, Ennsner-Kananen, Intke-Hernandéz & Riuttanen 2023). Es wäre jedoch nützlich gewesen, das Material in der Praxis testen zu können, damit wir die Teile, die möglicherweise nicht der von uns angestrebten Klarheit in der Anwendung entsprachen, hätten verbessern können. Es ist auch nicht unbedingt klar oder völlig transparent für den Leser des Materials, wie die Theorie in welchem Abschnitt erscheint, da es keine Quellenangaben im Material selbst gibt, da wir die Verweise auf die Quellen aus Gründen der Klarheit und Benutzerfreundlichkeit im Theorieteil des Werks belassen haben.

Der Bedarf an solchem Material ist uns dadurch klar geworden, dass wir uns gründlich mit der aktuellen Forschung zum Thema bekannt gemacht haben. Uns ist aber bewusst, dass die Hintergrundforschung auch noch gründlicher sein könnte. Hätten wir die aktuellen Bedürfnisse nach Unterrichtsmaterial zur Sprachbewusstheit noch genauer aufzeichnen können, hätten wir zum Beispiel eine Umfrage für Lehrer\*innen durchgeführt, um herauszufinden, was sich genau beim sprachbewussten Unterricht unklar und schwierig anfühlt. Somit hätten wir eine bessere Übersicht darüber bekommen, ob die Lehrer\*innen zum Beispiel bestimmte Unterrichtsfächer mehr herausfordernd aus der Perspektive der Sprachbewusstheit finden. Da es sich in diesem Fall um eine Masterarbeit handelt, bestand nicht die Möglichkeit, eine Umfrage im Rahmen dieser Arbeit zu realisieren. Zu der Sprachbewusstheit und der Vorstellungen der Lehrer\*innen gibt es allerdings bereits Untersuchungen, zum Beispiel Gök & Rajala (2017) sowie die von Repo (2023), die wir in unserer Arbeit verwendet haben.

Besonders herausfordernd haben wir während des Arbeitsprozesses die Tatsache empfunden, dass wir selber Fremdsprachenlehrerinnen sind und einen starken sprachpädagogischen Hintergrund haben. Dies stellte eine Herausforderung dar, das Material aus der Perspektive eines Betrachters mit weniger sprachpädagogischen Kenntnissen zu bewerten und sicherzustellen, dass es die gewünschte Klarheit und Benutzerfreundlichkeit erfüllt. Wir

hätten während der Forschungsphase der Arbeit auch Interviews mit Lehrer\*innen führen und sie direkt fragen können, welche Aspekte des sprachbewussten Unterrichts besonders schwierig oder unklar waren. Mit Interviews hätten wir den Bedarf an Material genauer ermitteln und den Umfang möglicherweise anders eingrenzen können. Außerdem wäre es sinnvoll gewesen, das Material in der Praxis zu testen.

Eine weitere Möglichkeit wäre gewesen, für den Theorieteil unserer Arbeit Interviews mit solchen Lehrer\*innen durchzuführen, die sich schon gut mit der sprachbewussten Pädagogik auskennen und die wissen, was für Unterstützungsmethoden effektiv und erfolgreich (zumindest für ihre Lernenden) funktioniert. Obwohl über dieses Thema schon einiges untersucht worden ist, glauben wir, dass dies ein wesentlicher Punkt für weitere Forschung wäre.

Unser Ziel ist es, das Material so nützlich und einfach wie möglich zu gestalten. Das Zentralamt für Unterrichtswesen (*auf Finnisch: opetushallitus*) (2012) betont, dass qualitativ hochwertiges Unterrichtsmaterial den Verwendungskontext so berücksichtigt, dass es in normalen Lehr- und Lernsituationen ohne komplexe Änderungen oder Anpassungen verwendet werden kann. Solche Anwendbarkeit haben wir bei der Erstellung unserer Arbeit als Ziel gehabt und können feststellen, dass alle Lehrer\*innen das Material in ihre Pädagogik umsetzen können, ohne ihren Unterricht in irgendeiner Weise komplizieren zu müssen. Obwohl wir unser Material nicht in der Praxis testen konnten, erfüllt es unsere Erwartungen darüber, was für unterstützendes Material zur Sprachbewusstheit wirklich hilfreich sein könnte. Wir haben gründlich darüber nachgedacht, dass unser Material selbst sprachbewusst sein muss, da es sich insbesondere an diejenigen richtet, die mehr Information und Klarheit über Sprachbewusstheit benötigen. Außerdem ist das Materialpaket deutlich und strukturiert aufgebaut und die Beispiele sind einfach und konkret. Wir halten es auch für positiv, dass in dem Material mehrmals betont wird, dass die Beispiele und Aufgaben im Prinzip in allen Schulfächern umsetzbar sind.

Es muss auch noch gesagt werden, dass wir es für keine Selbstverständlichkeit halten, dass dieses Materialpaket (oder ein Unterrichtsmaterial überhaupt) allein die Probleme mit dem sprachbewussten Unterricht lösen könnte. Eine Veränderung im Verhalten erfordert die Bereitschaft zur Veränderung, ein echtes Interesse an Sprachbewusstheit und die richtige Einstellung zu Vielfalt und Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. Wie bereits erwähnt, muss sich die Lehrkraft ihrer eigenen Vorurteile und Einstellungen bewusstwerden und

gegebenenfalls bereit sein, diese zu ändern. Das Material allein reicht nicht aus und wird die Probleme an sich nicht lösen. Dazu gibt es auch Probleme auf struktureller und systemischer Ebene. Sie können nicht durch die Maßnahmen eines einzelnen Lehrers allein gelöst werden. Wir hoffen, dass unser Material auch die Lehrkräfte zu einer offenen Diskussion untereinander inspiriert und dass die Lehrgemeinschaften gemeinsam über die sprachbewusste Schulkultur und ihre Voraussetzungen nachdenken können.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. In: *Virittäjä*, 113(3). Online: <https://journal.fi/virittaja/article/view/4204> [zuletzt eingesehen am 13.03.2023]
- Aalto, E., & Tarnanen, M. (2015). Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. *AFinLA-teema*, (8), 72-90.
- Ahlholm, M. (2020). Kielitaitoiseksi kasvaminen. In: L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (Hrsg.). *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (S. 15-40).
- Ahlholm, M. Portaankorva-Koivisto, P., Piippo, I. (2023). Johdanto vastasaapuneiden oppilaiden valmistavaan opetukseen ja monikielisen koulun tutkimukseen. In: Ahlholm, M., Piippo, I. & Portaankorva-Koivisto, P. (Hrsg.). *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun*. Vastapaino.
- Alisaari, J. & Heikkola, L.M. (2022). Kielellisesti vastuullinen pedagogiikka kielitietoisuuden taustalla - vinkkejä käytäntöön. *Kielikukko* 3/22, 3-8.
- Andersen, L. K., & Ruohotie-Lyhty, M. (2019). Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa?. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10 (2).
- Aronin, L. (2018). What is multilingualism? In: Singleton, David & Aronin, Larissa (Hrsg.): *Twelve lectures on multilingualism* (S. 3-34). Multilingual matters. Online: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskylaebbooks/detail.action?docID=5584374>. [zuletzt eingesehen am 13.03.2023]
- Bæck, U. D. K. (2010). Parental involvement practices in formalized home-school cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 549-563.
- Bæck, U. D. (2015). Beyond the fancy cakes. Teachers' relationship to home-school cooperation in a study from Norway. *International Journal about Parents in Education*, 9(1).
- Becker, C. & Roos, J. (2016). An approach to creative speaking activities in the young learners' classroom. *Education Inquiry*, 7 (1). Online:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/edui.v7.27613> [zuletzt eingesehen am 08.04.2024].

García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. *Social justice through multilingual education*, 143, 158.

García, O. & Li Wei (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.

García, O., & Lin, A. M. (2017). Translanguaging in bilingual education. *Bilingual and multilingual education*, 117-130.

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching*. Theory, research and practice. Teachers college press.

Gök, A. & Rajala, E. (2017). The key features of teacher language awareness and language aware practices in Finland. Jyväskylän Yliopisto. Online: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/54367> [zuletzt eingesehen am 29.03.2024]

Dufva, H. (2018). Outoa kieltä ymmärtämässä-näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. In: *Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja* (No: 50). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.

Grosjean, F. (2013). Bilingualism: A short introduction. *The psycholinguistics of bilingualism*, 2(5).

Harmanen, M. (2016). Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta - kielitietoinen käänne opetussuunnitelman perusteissa. In: K. Leino & O. Kallionpää (Hrsg.). *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2016, 13-26.

Heikkola, L. M., Alisaari J., Vigren, H., Commins, N. (2022) Linguistically responsive teaching: A requirement for Finnish primary school teachers. *Linguistics and Education*. Online: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589822000262?via%3Dihub> [zuletzt eingesehen am 08.10.2023]

- Hélot, C. (2017). Awareness raising and multilingualism in primary education. In: J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Hrsg.), *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education* (S. 247-261).
- Huhta, A., Nieminen, L., Suni, M. & Tarnanen, M. (2019) Oppiminen toisella kielellä. In: Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkanen, M., Siiskonen, T., Meronen, A., & Bast, T. (Hrsg.). (2019). *Oppimisen vaikeudet* (1. painos.) (S. 160-179). Niilo Mäki Instituutti.
- Iikkanen, P., Ennsler-Kananen, J., Intke-Hernandéz, M. Riuttanen, S. (2023) Sosiaalinen oikeudenmukaisuus, kieli ja koulutus. In: Pitkänen-Huhta, A., Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. (Hrsg.), *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema (No: 16). Online: <https://journal.fi/afinla/article/view/126771> [zulezt eingesehen am 05.04.2024]
- Jantunen, A., Suuriniemi, S-M., Salonen, R., Satokangas, H., & Silokangas, K. (2021). Opettajien käsitykset oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuudesta. In: M. Tamm, A. Jantunen, H. Satokangas, & S-M. Suuriniemi (Hrsg.), *Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus: KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti* (S. 79-109). (Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit; Nro 1/2021). Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus. <http://hdl.handle.net/10138/330269> [zulezt eingesehen am 08.11.2023]
- Jokikokko, K. (2021). Kulttuurinen moninaisuus ja siihen liittyvä kasvatus: teoriataustaa kulttuurisen moninaisuuden teemojen käsittelyyn koulussa. In: Laasonen-Tervaoja, Eija; Jokikokko, Katri & Stevenson, Johanna (Hrsg.), *Kulttuurinen moninaisuus osaksi koulun arkea ja käytänteitä. Opas opettajalle kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseen perusopetuksessa* (S. 5-28). Oulun yliopisto. Online: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/OpeOpas-KuTiMat%20%281%29.pdf> [zulezt eingesehen am 06.11.2023]
- Kormos, J. & Smith, A. M. (2024). *Teaching languages to students with specific learning differences* (2nd Edition). Multilingual matters.
- Kunnari, S., Laasonen, M., & Arkkila, E. (2022). *Lasten kielelliset vaikeudet: Haasteiden tunnistaminen ja kuntoutus*. PS-kustannus.

- Lankinen, N. (2019). Pedagoginen kameleontti ja eriyttämisen maailmanmestari: valmistavan ryhmän opettajan työnkuva ja pätevyys. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(3).
- Lehtonen, H., Ahlholm, M., Suuriniemi, S. M., & Tiernas, A. (2023). Monikielisen toimijuuden tukeminen koulun toimintayhteisössä: Supporting multilingual agency in the community of practice of the school. *AFinLA-teema*, (16), 180-201.
- Lilja, N. (2014). Matematiikkaa vai suomea?: S2-oppijoiden oma-aloitteiset kysymykset peruskoulun matematiikan oppitunneilla. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja.
- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2011). A framework for preparing linguistically responsive teachers. In: T. Lucas (Hrsg.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators* (S. 55–72). New York, NY: Routledge.
- Moate, J. & Szabó T. P. (2018). Mapping a language aware educational landscape. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3) Online: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kielikoulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/mapping-a-language-aware-educational-landscape> [zuletzt eingesehen am 29.03.2024]
- Mustonen, S., Kronholm, S. & Suni, M. (2023). Maahanmuuttotaustaisten kielenoppijoiden moninaiset kielet ja polut. In: Pitkänen-Huhta, A., Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. (Hrsg.): *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema (No: 16). Online: <https://journal.fi/afinla/article/view/126779?acceptCookies=1> [zuletzt eingesehen am 29.03.2024]
- Mäki-Havulinna, J. & Kydén, K. (2020). Oppilaan tuki I: Käytännön vinkkejä parempaan oppilaantuntemukseen ja opettaja-oppilas -vuorovaikutukseen. Oppimisen käytännön tuki - Lobelia ry.
- Mäntylä, K., Roiha, A. & Kajander, K. (2023). Moninaisten oppijoiden tukeminen vieraiden kielten opetuksessa eriyttämisen keinoin. Supporting individual learners through differentiation in foreign language teaching. In: Pitkänen-Huhta, A., Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. (Hrsg.), *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema (No: 16). Online:



<https://journal.fi/afinla/article/view/126779?acceptCookies=1> [zuletzt eingesehen am 29.03.2024]

Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. (2023). Oppilaat äidinkielen mukaan. Online: <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Esi-%20ja%20perusopetus%20-%20oppilaat%20-%20aidinkieli%20-%20aikasarja.xlsb> [zuletzt eingesehen am 26.04.2024]

OPH. (2012). = Opetushallitus. (2012). E-oppimateriaalin laatukriteerit. <https://www.oph.fi/fi/julkaisut/e-oppimateriaalin-laatukriteerit> [zuletzt eingesehen am 24.04.2024].

OPH. (2014). = Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

OPH. (2017). = Opetushallitus. (2017). Kielitietoinen opetus - kielitietoinen koulu. Helsinki: Opetushallitus. Online: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu> [zuletzt eingesehen am 28.04.2024].

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). Perusopetuksen laatukriteerit. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2012: 29. Online: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75311/okm29.pdf?sequence=1> [zuletzt eingesehen am 26.04.2024]

Orell, M. & Pihlaja, P. (2021). Kodin ja koulun yhteistyö opettajien puheessa. *Kasvatus* 52 (1), 51–64.

Perusopetuslaki 1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Piippo, I. (2021). Muuttuvat näkökulmat monikielisyyteen. Changing perspectives on multilingualism. In: M. Ahlholm, I. Piippo, P. Portaankorva-Koivisto. *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 (No: 13)*. (S. 21–43). Online: <https://journal.fi/afinla/article/view/107219> [zuletzt eingesehen am 26.04.2024]

Pitkänen-Huhta, A., & Mäntylä, K. (2014). Maahanmuuttajat vieraan kielen oppijoina: monikielisen oppilaan kielirepertuaarin tunnistaminen ja hyödyntäminen vieraan

- kielen oppitunnilla. In: M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska, & P. Peltonen (Hrsg.), *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät = Language users of tomorrow* (S. 89-10). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. *Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja*, 72. Online: <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60057> [zulezt eingesehen am 26.04.2024]
- Pitkänen-Huhta, A., Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. (2023) Muuttuva ja moninainen kielenoppiminen. In: Pitkänen-Huhta, A., Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. (Hrsg.), *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema* (No: 16). Online: <https://journal.fi/afinla/article/view/126779?acceptCookies=1> [zulezt eingesehen am 22.04.2024]
- Repo, E. (2022). Monikielisten oppilaiden kohtaamisessa tarvitaan valmiutta muutoksille. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(2). Online: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2022/monikielisten-oppilaiden-kohtaamisessa-tarvitaan-valmiutta-muutoksille> [zulezt eingesehen am 22.04.2024]
- Repo, E. (2023). Together towards language aware schools. Perspectives on supporting increasing linguistic diversity. Dissertation. Online: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/174277/DISSAnnalesB61%20Repo.pdf?sequence=5&isAllowed=y> [zulezt eingesehen am 22.04.2023]
- Roiha, A., & Polso, J. (2018). Viiden O:n malli vieraiden kielten eriyttämiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutusja-yhteiskunta-maaliskuu-2018/viiden-o-n-malli-vieraiden-kielten-eriyttamiseen> [zulezt eingesehen am 24.04.2024]
- Ruohonen, T. (2019). *Kielitietoisen opettajan opas*. E-Norssi - Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto. Online: <https://www.enorssi.fi/julkaisut/kielitietoisen-opettajan-opas/mobile/index.html#p=62> [zulezt eingesehen am 22.04.2023]
- Ruokolainen, I., Kuukka, K. & Voipio-Huovinen, S. (2023). *Kielitietoisuus kuuluu kaikille*. Opetushallitus. Online: <https://www.oph.fi/fi/blogi/kielitietoisuus-kuuluu-kaikille> [zulezt gesehen am 02.04.2024]

- Satokangas, H. (2020). Tiedonaloja ja käsitteitä – kielitietoisuus oppimateriaaleissa. In: K. Rapatti (Hrsg.), *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä* (s. 139–156). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Satokangas, H., Suuriniemi, S-M, Jantunen, A & Karasti, K. T. (2021). Oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus. julkaisussa M Tamm, A Jantunen, H Satokangas & S-M Suuriniemi (Hrsg.), Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus: KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti (S. 33-76). *Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit* (No: 1/2021). Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning. *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, 9, 1-64.
- Steinhoff, T. (2019). Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen. Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik: Rethinking Academic Language. How Pragmatics, Functional Linguistics and Language Pedagogy can contribute to the Discourse. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 2019/ 71. Online: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/zfal-2019-2019/html?lang=de> [zuletzt eingesehen am 25.04.2024]
- Sulkunen, S., Luukka, M-R. (2014). Monilukutaito ja tiedonaloita koskevat tekstitaidot. *Kielikukko*, 33(4), 2-7. Online: [http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko\\_2014-4\\_netiversio.pdf](http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko_2014-4_netiversio.pdf) [zuletzt eingesehen am 25.10.2023]
- Tamm, M., Jantunen, A., Satokangas, H., Suuriniemi, S-M. (2021). Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus : KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti. Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit (1/2021). Koulutuksen arviointikeskus HEA. Helsingin yliopisto. Online: <https://helda.helsinki.fi/items/c5e54450-a63b-4e08-bbc8-0bd89325d123> [zuletzt eingesehen am 25.04.2024]
- Tarnanen, M., Kauppinen, M. & Ylämäki, A. (2017). Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyyttä rakentamassa: näkökulmia kielille annettuun merkitykseen ja kielten

käyttöön. In: Latomaa, Sirkku; Luukka, Emilia & Lilja, Niina (Hrsg.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*, *AFinLAn vuosikirja* (S. 278-297). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. Online: <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60559> [zuletzt eingesehen am 29.04.2024]

Tilastokeskus (2024). *Yhä useampi opiskelija oli ulkomaalaistaustainen vuonna 2022*. Tilastokeskuksen katsaus. Online: <https://stat.fi/julkaisu/clar7pmvhj14t20cumlxlaf626> [zuletzt eingesehen am 29.04.2024]

Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. *Educational Linguistics*. Kluwer Academic Publishers.

Wihersaari, J. (2011). *Kohtaaminen - opettajuuden ydin?* Dissertation. Tampereen yliopisto. Online: <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8310-3> [zuletzt eingesehen am 28.04.2024]

# ANHÄNGE

Materialpaket

# Kielitietoisuus osaksi koulun arkea

Materiaalipaketti opettajille kielitietoisien  
opetuksen toteuttamiseen

Veera Kolehmainen & Aino Moisio  
2024

# Sisältö

LUKIJALLE	3
KIELITIETOISTA OPETUSTA - MIKSI?	4
MATERIAALIPAKETIN RAKENNE	5
KIELITIETOISEN OPETUKSEN PELISÄÄNNÖT	6
REAALIAINEET	7
Opettajan kielitietoinen toiminta	8
Oppilaan kielitietoisen toiminnan tukeminen	9
Materiaalin kielitietoistaminen	10
Kielitietoinen oppimisympäristö	11
Kehitä tätä!	12
KIELIAINEET	13
Opettajan kielitietoinen toiminta	14
Oppilaan kielitietoisen toiminnan tukeminen	15
Materiaalin kielitietoistaminen	16
Kielitietoinen oppimisympäristö	17
Kehitä tätä	19
MATEMAATTISET AINEET	20
Opettajan kielitietoinen toiminta	21
Oppilaan kielitietoisen toiminnan tukeminen	22
Materiaalin kielitietoistaminen	26
Kielitietoinen oppimisympäristö	29
Kehitä tätä!	30
TAITO- JA TAIDEAINEET	31
Opettajan kielitietoinen toiminta	32
Oppilaan kielitietoisen toiminnan tukeminen	33
Materiaalin kielitietoistaminen	34
Kielitietoinen oppimisympäristö	35
Kehitä tätä!	36

# Lukijalle

Tervetuloa tutustumaan kielitietoisen  
opetuksen oppaaseen!

Tämän materiaalin avulla pystyt kehittämään oman opetuksesi kielitietoisuutta ja huomioimaan monenlaiset oppijat. Materiaali on luotu osana *Kielitietoisuutta ja monikielisyyttä tukevan pedagogiikan* opintolinjan opiskelijoiden Pro Gradututkielmaa. Materiaali on sovellettavissa eri oppiaineisiin ja eri ikäryhmille.

Olemme opintojemme aikana tiedostuneet siitä, kuinka useat opettajat kokevat kielitietoisen opetuksen toteuttamisen hankalaksi ja *kielitietoisuus-*termin muutenkin vaikeaselkoiseksi. Lisäksi materiaalia opetuksen kielitietoistamiseen on olemassa vasta melko vähän. Siitä saimme ajatuksen toteuttaa gradumme materiaalipaketin muodossa ja vastata sillä juuri tähän ajankohtaiseen tarpeeseen.

Toivomme kaikille antoisia ja kielitietoisia hetkiä materiaalimme parissa!

AINO JA VEERA



## Kielitietoista opetusta - miksi?

Kielitietoisuus on laaja tutkimuskenttä ja käsite, joka voidaan määritellä monella tavalla. Kielitietoisuudella tarkoitetaan tietoisuutta kielen ja kommunikoinnin eri näkökulmista ja herkkyyttä niiden huomioimiseen. Pedagogiikasta puhuttaessa kielitietoisuus on kuitenkin sekä kokonaisvaltainen lähestymistapa opetukseen että tärkeä tukikeino, josta hyötyvät kaikki oppilaat kieli- tai kulttuuritaustaan katsomatta. Kielitietoinen opettaja ottaa huomioon useat kielet ja tarkastelee sekä omia että muiden kielellisiä valintoja ja niiden tilannesidonnaisuutta. Millaista kieltä käytetään, missä tilanteissa ja miten ne vaikuttavat kommunikointiin ja oppimiseen?

Kieli on tärkeä oppimisen väline kaikkien oppiaineiden opetuksessa. Opettajan pedagogiseen osaamiseen kuuluu olennaisesti ymmärrys siitä, että jokaisella oppiaineella on omanlaiset kielensä. Vaikka opetusta lähtökohtaisesti toteutettaisiin esimerkiksi suomeksi, eroaa historian opetuksessa käytetty kieli huomattavasti esimerkiksi matematiikan kielestä. Tämä tiedonalojen kielten moninaisuus tuottaa helposti haasteita oppilaille. Sisältö ja kieli kulkevat opetuksessa ja oppiessa aina käsi kädessä - kiinnittämällä lisää huomiota kieleen pystytään vastaamaan tähän liittyviin haasteisiin. Kielitietoisesta opetuksesta puhuttaessa sanotaankin usein, että jokainen opettaja on myös opettamansa aineen kielenopettaja. Luokanopettajien työhön kuitenkin kuuluu useampi opetettava aine, minkä takia heidän tulisi hallita useamman eri tiedonalan kieltä sekä tuntea näiden oppiaineiden opetuksessa käytettäviä kielellisiä keinoja.

Tämän materiaalipaketin avulla haluamme tehdä selväksi, että kielitietoisuuden käytännön toteuttamisen ei tarvitse olla vaikea, luokkahuoneen arjesta erillään oleva asia. Materiaalimme tarkoituksena on myös osoittaa, että kielitietoisuus ei ole vain kielenopetusta tai maahanmuuttajataustaisia oppijoita varten. On tärkeää ymmärtää, että myös äidinkielisillä puhujilla voi olla kielellisiä haasteita, joihin opetuksen kielitietoistaminen tarjoaa tukea - kaikki hyötyvät kielitietoisuudesta!

## Materiaalipaketin rakenne:

Materiaalissamme olemme jaotelleet peruskoulun oppiaineet neljään eri kategoriaan oppiaineiden erilaisten tiedonalojen kielten perusteella. Materiaalimme jaottelu onkin tehty näiden mukaan. Annamme konkreettisia esimerkkejä oppiaineiden kielitietoistamisesta erilaisten keinojen avulla, joita voi soveltaa omaan opetukseen. Oppiaineelle tyypillinen kieli vaikuttaa olennaisesti siihen, millaisia kielellisiä tehtäviä kyseiseen oppiaineeseen yleensä liittyy sekä siihen, minkälaisia kielellisiä haasteita oppilailla tyypillisesti sen parissa ilmenee. Tämän takia myös tuen keinoja on monia ja eri oppiaineiden kyseessä ollessa erilaisia.

Vaikka kaikki kielitietoisuuden keinot ovat käytännössä osa opettajan toimintaa ja tämän vastuulla, olemme jaotelleet tuen keinot neljään eri kategoriaan: opettajan toiminta, oppilaan toiminta, materiaali sekä oppimisympäristö. Jaottelun tarkoituksena on selkeyttää tuen keinoja ja auttaa opettajaa valitsemaan kulloinkin tilanteeseen parhaiten sopivia työkaluja.

Lisäksi olemme koonneet jokaisen kappaleen loppuun *Kehitä tätä* -osion, jossa jaamme opettajalle vinkkejä oman kielitietoisuuden toiminnan reflektointiin ja kehittämiseen.

Jokaisessa osiossa on alkuun pieni johdanto aiheeseen liittyen

**ja tällaiselta pohjalta löydät aiheeseen liittyvän harjoituksen tai vinkit.**

# KIELITIETOISEN OPETUKSEN PELISÄÄNNÖT

1

## YMMÄRRÄ

että kielitietoisuus on muutakin kuin vaikeiden käsitteiden avaamista. Parhaimmillaan kielitietoinen opetus tukee jokaisen oppimista.

2

## HYÖDYNNÄ

kaikkia oppilaiden osaamia (äidin)kieliä! Ole avoin kielten limittäiskäytölle. Järjestä aikaa kielellä leikittelylle ja tartu oppilaiden havaintoihin kielestä.

3

## TIEDOSTU

omista ennakkokäsityksistäsi ja -asenteistasi. Mieti, miten ne vaikuttavat omaan toimintaasi opettajana.

4

## TARKASTELE

millaista kieltä mihinkin oppiaineeseen liittyy ja ota selvää, mikä on erityisen haastavaa oppilaillesi. Jokainen opettaja on oman oppiaineensa kielen opettaja.

5

## MUISTA

että oppiminen on vaikeaa, jos opetuksessa käytettävä sanasto ei vielä ole tuttua. Kieli on sekä oppimisen kohde että sen väline.

# Reaaliaineet

Reaaliaineiden opetus on perinteisesti melko teksti- ja oppikirjapainotteista. Tässä materiaalipaketissa tarkoitamme reaaliaineilla alakoulun historiaa, katsomusaineita ja ympäristöoppia. Esimerkiksi historian oppikirjat sisältävät pitkiäkin tekstejä, joissa on paljon niiden ymmärtämisen kannalta lähes välttämättömiä, mutta usein hyvin spesifejä ja vaikeina miellettyjä käsitteitä. Näiden käsitteiden ymmärtäminen kuuluu olennaisena osana oppiaineen sisältöön, joten niitä ei voida pitää irrallisena sisältöosaamisesta.

Sitä suuremmalla syyllä on tärkeää, että opettaja ei pidä käsitteiden ja oppiaineisiin liittyvän sanaston osaamista itsestäänselvänä. Koska tällainen sanasto ei useimmiten kuulu arkikieleen, sen osaamisessa on yhtäläillä haasteita äidinkielisillä, kuin suomea toisena kielenä puhuvilla oppijoilla.

# Opettajan kielitietoinen toiminta

Reaaliaineissa opetus on hyvin oppikirjapainotteista, jolloin opettajan on tärkeää itse huomioida, millaista kieltä opetuksessa käytettävät tekstit sisältävät, ja mikä niissä voi olla oppilaille haastavaa. On hyvä tarkastella materiaalia ja sen sanastoa oppilaan silmin, jonka pohjalta on myös helpompaa tarjota erilaisin keinoin tukea sitä tarvitseville oppilaille.

Allaoleva tekstikatkelma on historian oppikirjasta *Forum 5* (Otava, 2010)

Tarkastele tekstin lihavoituja sanoja.

- Mieti, missä yhteyksissä nämä sanat yleensä esiintyvät.
- Ovatko ne sinulle tuttuja muusta kontekstista, vai vain historianopetuksesta?
- Esiintyvätkö ne mielestäsi arkikielessä vai ei?
- Onko kontekstista mahdollista päätellä, mitä ne tarkoittavat, vai jääkö merkitys tulkinnanvaraiseksi?
- Voisiko käsitteen korvata toisella, helpommin ymmärrettävällä sanalla?
- Millä tavalla selittäisit käsitteen oppilaille, joka ei tiedä mitä se tarkoittaa?

## KILPAILEVIEN KAUPUNKIVALTIOIDEN KREIKKA

Tutkijat eivät tiedä käytiinkö Troijan sota lainkaan. Troijan sodan kuvaukset perustuvat kreikkalaisen runoilijan **Homeroksen teoksiin Ilias ja Odysseia**. Homeroksen tiedot perustuivat **kuulopuheisiin** ja hän itse syntyi vasta noin 400 vuotta sodan jälkeen. Troijan sota saattaa siis olla vain **sankarillinen** tarina sotivista kreikkalaisista.

Troijan kaupunki kuitenkin löydettiin 1800-luvun **jälkipuoliskolla**. Tutkimusten mukaan kaupunki tuhoutui tulipalossa noin 1200 eaa. Kaupunki saattoi tuhoutua sodassa, sillä talojen alta on löydetty isoja tynnyreitä, joihin oli ehkä varastoitu ruokaa pitkää piiritystä varten.

Vuoristaisen maaston vuoksi Kreikka jakaantui useisiin **kaupunkivaltioihin**. Kaupunkivaltiot kilpailivat keskenään ja kävivät paljon sotia. Niitä yhdisti kuitenkin yhteinen **jumalmailma**, kieli ja usko omaan paremmuuteen.

Useimmat kaupunkivaltioista olivat pieniä. Suuria ja merkittäviä kaupunkivaltioita olivat Ateena, Sparta, Theba ja Korinti. Rauhan aikana niiden toreille **kokoennuttiin** ostamaan ja myymään tavaraa sekä keskustelemaan kaupunkivaltion asioista. Sodan aikana kaupungin muurit tarjosivat turvaa lähialueen asukkaille.

## KREIKKA LYÖ PERSIAN MARATHONISSA

Antiikin Kreikan kaupunkivaltioita uhkasi idän **suurvalta** Persia. Persialaiset valtasivat kreikkalaisia **rannikkokaupunkeja** nykyisen Turkin rannikolta noin 500 eaa. Kreikkalaiset tukivat **kapinoivia joonialaisia** rannikkokaupunkeja, ja Persian kuningas Dareios hyökkäsi Kreikkaan. Sota yhdisti keskenään kilpailevat kreikkalaiset kaupunkivaltiot taisteluun yhteistä vihollista vastaan.

Vuonna 490 eaa. kreikkalaiset voittivat persialaiset Marathonin taistelussa. Tarinan mukaan eräs sotilas juoksi taistelupaikalta Marathonista Ateenaan ilmoittamaan, että persialaiset oli voitettu. Matka oli pitkä, noin 40 kilometriä, ja sotilas kuoli **uupumukseen** kerrottuaan viestin ateenalaisille.

Sodat eivät kuitenkaan päättyneet tähän. Kreikkalaisten kaupunkivaltioiden **puolustusliiton** ja Persian väliset sodat kestivät lähes viisikymmentä vuotta. Niistä sodista käytetään nimitystä **persialaissodat** (499-449 eaa)

# Oppilaan toiminnan kielitietoistaminen

Kuten totesimme aiemmin, reaaliaineiden opetuksessa käsitellään usein pitkiä, jopa haastavia käsitteitä sisältäviä tekstejä. Opetuksen ei toki aina tarvitse olla tekstikeskeistä, mutta oppiainetyypillinen sanasto usein liittyy kiinteästi näiden aineiden sisältöön ja sen oppimiseen, joten sitä ei voi jättää opettamattakaan. Miten opettajana voisi siis tukea oppilaiden omaa kielitietoista toimintaa ja taitoja reflektoida omaa oppimista kielen kautta?

Opettaja voi erilaisin keinoin ohjata oppilasta kiinnittämään huomiota kieleen. Otetaan yhdeksi esimerkiksi Käsitteiden listaus. Tällä tarkoitamme sitä, että uutta tekstiä käsiteltäessä, tai ennen sen käsittelyä opettaja antaa oppilaille tekstin luettavaksi esimerkiksi kotiläksynä. Harjoitusta voidaan soveltaa useampaan eri oppiaineeseen.

Tehtävän ohjeistus oppilaille:

- Lue teksti ensin kokonaan
- Lue teksti uudestaan. Tällä kertaa kiinnitä huomiota siihen, mitkä sanat tekstissä olivat sinulle uusia/vieraita tai vaikeita ymmärtää. Pystytkö päättelemään tai arvaamaan, mitä sanat tarkoittavat?
- Alleviivaa nämä sinulle uudet sanat tekstistä. Kirjoita ne vihkoon.

(seuraava vaihe toteutetaan oppitunnilla pareittain tai pienryhmissä)

- Vertaa parin/ryhmän kanssa, millaisia sanoja olette valikoineet. Auttakaa toisianne vaikeiden sanojen ymmärtämisessä.
- Opettaja voi myös valita tekstistä hankalia sanoja, jotka käydään yhteisesti läpi. Lisäksi oppilaiden valitsema sanoja on hyvä käydä läpi yhteisesti.

Harjoituksen tarkoituksena on, että opettaja pääsee perille siitä, millaiset sanat ovat oppilaille haastavia ja oppilas oppii itse tiedostumaan siitä, miten olennainen osa kieliä on oppimista niissäkin oppiaineissa, joissa ei itsessään ole kyse kielestä.

# Kielitietoinen materiaali

Reaaliaineiden ollessa usein melko tekstikeskeisiä, on opettajan mahdollista toteuttaa kielitietoisuutta myös opetusmateriaalia muokkaamalla.

Tekstejä voi mukauttaa oppijoiden erilaisiin tarpeisiin esimerkiksi:

- Tarjoamalla tukisanalistoja suomenkielisillä selityksillä
- Tarjoamalla avuksi sanastoja oppilaiden omilla äidinkielistä. Tässä voi käyttää hyödyksi myös käännohjelmia, esimerkiksi DeepL.
- Lyhentämällä tai tiivistämällä tekstiä vain sen olennaisimpaan sisältöön
- Korvaamalla vaikeita, oppiainetyypillisiä termejä arkikielisillä sanoilla tai synonyymeillä. Huomaa, että korvaavan sanan ei välttämättä tarvitse olla täysin synonyymi, vaan tärkeintä on merkityksen välittyminen. Esimerkiksi *käyttää ravintonaan vs. syödä*.
- Yhteistyöskentelyn mahdollistaminen pareittain tai opettajan kanssa, jolloin toinen voi auttaa haastavampien sanojen tai lauseiden kanssa.

Allaolevan tekstin avulla annamme esimerkin siitä, minkälaisilla arkikielisillä sanoilla opettaja voi korvata haastavia ilmaisuja, tai selventää niitä tekstin sisällä. Olemme merkinneet tämän oppikirjatekstin mahdollisesti haastavia ilmaisuja kursivilla ja selittäneet ne auki tai kirjoittaneet niille mahdollisimman ymmärrettävän vastineen lihavoidulla tekstillä.

## Antiikin demokratia

Kreikkalaiset arvostivat yhteisten asioiden hoitoa eli politiikkaa. Ateenalaiset kehittivät nykyisen demokratian keskeisen periaatteen: valta kuuluu kansalle. Sana demokratia tarkoittaa kansanvaltaa, eli enemmistö päättää yhteisistä asioista. Antiikin demokratian loistavin aika oli 400-luvulla eaa.

Demokratian mukaan asioista päätettiin yhteisesti keskustelemalla kansankokouksissa. Kaikki yli 20-vuotiaat *syntyperäiset ateenalaiset miehet* **Ateenassa syntyneet miehet** saivat osallistua päätöksentekoon. Kansankokouksista ilmoitettiin neljä päivää aikaisemmin, jotta maalla asuvat ehtisivät mukaan. Kokouksissa keskusteltiin esimerkiksi kaupankäynnistä, olympiavoittajien palkinnoista tai siitä, aloitetaanko sota ja *solmitaanko rauha* **aloitetaanko sota tai rauha**.

Kansankokouksia pidettiin lähes joka viikko ja niihin osallistui jopa noin 10000 kansalaista. Keskustelun lopuksi äänestettiin ja eniten ääniä saanut ehdotus voitti. Jotta hallitseminen olisi *tasa-arvoista* **eli kaikille reilua**, tärkeimpien tehtävien hoitajat valittiin arvalla. Ainoastaan *sotapäälliköitä* **eli johtajia sodan aikaan** ei arvottu. Jos joku ei ollut kiinnostunut politiikasta, häntä *kutsuttiin* **sanottiin** idiootiksi.

## Lempeitä ja ankaria päätöksiä

Kerran Lesbos-saaren asukkaat *kapinoivat*, **eli alkoivat vastustaa päätöksiä**. Kapinasta suuttuneet ateenalaiset päättivät kansankokouksessa, että kapinaan osallistuneet miehet *tuli piti* tappaa ja heidän vaimonsa ja lapsensa *tuli piti* ottaa orjiksi. *Laivalastillinen sotilaita laiva täynnä sotilaita* lähti toteuttamaan määräystä. Ateenalaisten kiukku kuitenkin *laantui loppui* ja kansankokous päätti perua aiemmin tehdyn päätöksen. *Toinen laiva lähti kovalla vauhdilla viemään uutta päätöstä* **toisen laivan sotilaat lähtivät nopeasti kertomaan uutta päätöstä**. Kapinoivien ihmisten helpotukseksi uusi määräys tuotiin saarelle viime hetkellä, ennen kuin ihmistä ehdittiin *teloittaa* **tappaa**.

*Aivan toisin kävi erään taistelun* **Yhden taistelun** komentajille **kävi eri tavalla**, jotka saivat *kokea kansanvallan päätösten kovuuden* **demokratian huonot puolet**. Komentajat olivat meritaistelussa johtaneet laivastoa hienosti ja ateenalaiset olivat voittaneet vihollisen. Paluumatkalla osa laivastosta *haaksirikkoutui* **joutui onnettomuuteen** ja miehiä *hukkui* **mereen**.

# Oppimisympäristön kielitietoistaminen

Multimodaalisuus on osa monilukutaitoa sekä kielitietoisia menetelmiä ja siksi suosittellemekin hyödyntämään monipuolisia oppimismetodeja opetuksessa. Eri aistikanavien käyttäminen opetuksessa on hyödyllistä kaikille oppijoille; sekä niille, joilla on (kielellisiä) haasteita, että niille, joilla ei. Opetusympäristöä voidaan reaaliaineiden opetuksessa hyödyntää esimerkiksi niille relevanttien paikkojen havainnoilla.

Esimerkiksi ympäristöopin opetuksessa maantietoa käsiteltäessä on olennaista hyödyntää muun muassa karttoja opittavan asian yhteydessä, mutta siitä voi olla hyötyä myös muissa oppiaineissa. Jos käytetään esimerkkinä jo aiemmin mainittua *Antiikin Kreikka*- kappaletta, tulee opittava asia konkreettisemmaksi oppijalle, kun hän tietää, missä asiat ovat tapahtuneet, miltä siellä on näyttänyt ja miltä siellä näyttää nyt tai onko paikkaa olemassa enää laisinkaan. Ilmiön käsittely konkreettisemmassa yhteydessä luo oppilaille tilaisuuksia oppia kielentämään havaintojaan.

Esimerkiksi Googlen palveluilla voi tutustua paikkoihin valokuvien ja 360-kuvan avulla. Nämä toimivat samalla motivoivina tekijöinä opittavaan aiheeseen.

Tutustukaa karttojen, kuvien tai videoiden avulla aiheeseen sopivaan paikkaan tai alueeseen.

Kuvailekaa esimerkiksi

- miltä siellä näyttää nyt?
- miltä siellä on ennen näyttänyt?
- mitä siellä voisi tehdä?
- mitä esim. oppikirjasta tuttuja ilmiöitä tunnistan?
- millaista kieltä ympäristössä on näkyvillä?

*Voitte tutustua sopivaan alueeseen historian tunnilla, katsomusaineiden tunnilla ja ympäristöopissa esim. kasvillisuusvyöhykkeisiin.*



esimerkkinä kuva Ateenasta - tuodaan oppilaat lähemmäs opetettavaa aihetta visuaalisten keinojen kautta (kuva: Canva)



# KEHITÄ TÄTÄ!

*Tarkastele viikon ajan tiedonalasidonnaisen käsitteistön käyttöä eri reaalioppiaineiden opetuksessa. Kiinnitä huomiota sekä omaan että oppilaidesi käyttämään kieleen.*

*Käytä apunasi seuraavia kysymyksiä:*

- Kuinka paljon itse käytän opettaessani tiedonalakohtaisia käsitteitä tai sanoja? Selitänkö niitä auki, jos en ole varma, ymmärtävätkö oppilaani niitä?
- Käyttävätkö oppilaani itse tiedonalan käsitteitä puheessaan? Kysyvätkö he itse, jos eivät ymmärrä jotakin sanaa? Miten tiedän, onko heille on jäänyt jotakin epäselväksi?
- Kenelle oppilaistani (eri) reaaliaineiden kielet ovat haastavia? Mitkä keinot sopisivat juuri heidän tukemiseen?

# Kieliaineet

Kieliaineille tyypilliseen tiedonalan kieleen kuuluvat opetuskielen ja kohdekielen ja välillä vaihtelun lisäksi kielitieteelliset käsitteet, kuten predikaatti, konditionaali ja imperfekti. Vaikka nämä termit ovat kansainvälisiä ja toistuvat monissa kielissä, ovat ne hankalia käsittää niiden abstraktiuden takia.

Varsinkin vieraiden kielten opetukselle on tyypillistä vaihdella kieliä ja toteuttaa monikielistä oppimisympäristöä. Monikielinen oppimisympäristö ja useiden kielten käyttöön kannustaminen tukee oppijan kielenoppimista.

# Opettajan kielitietoinen toiminta

Opettaja on kielellinen malli oppijalle kaikissa tilanteissa. Esim. kun opettaja voi käyttää useita eri kieliä matalalla kynnyksellä, osoittaa hän, että kielitaidon ei tarvitse olla täydellistä, jotta sitä voisi käyttää. Tässä annamme esimerkkejä, joiden avulla opettaja voi kielitietoistaa omaa toimintaansa kieltenopetuksessa.

## KIELIOPIN TERMISTÖ

Muista, että vaikka tutut kielitieteen termit, kuten substantiivi ja imperfekti, ovat itsellesi tuttuja, ne eivät ole oppilaille arkikieltä eivätkä siksi välttämättä helppoja omaksua ja muistaa.

Kielioppia opetettaessa on hyvä käsitellä asioita niiden oikeilla nimillä, mutta myös kerrata tarpeeksi usein ja selkeästi, mitä termit tarkoittavat. Kuvitellaan tilanne, jossa opettaja pyytää lisäämään substantiivien eteen sopivat adjektiivit, mutta ei muista kerrata, mitä se tarkoittaa. Oppilas osaisi useita lauseeseen sopivia adjektiiveja, mutta jättää vastaamatta tehtävään, koska ei tiedä, mikä on adjektiivi.

## KIELTEN VERTAILU

Kielten vertailu syventää oppilaiden kielellistä ymmärrystä, kun he huomaavat yhtäläisyyksiä ja eroja kielten välillä. Lisäksi oppilaan sanavarasto kehittyy, kun eri kielten sanastoja ryhmitellään ja vertaillaan toisiinsa.

Kieliä voi vertailla mm. sanaston harjoittelun ohessa. Kuvitellaan tilanne, jossa harjoitellaan esim. eläinsanastoa saksaksi. Kun saksan eläinsanoja vertaillaan ruotsin ja englannin kanssa, on löydettävissä sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Nämä voivat auttaa oppilasta muistamaan sanat myös uusilla kielillä.

## MONIKIELISYYS JA LIMITTÄISKIELEILY

Monikielisyttä ja sen näkyvyyttä luokassa voi lisätä pienillä keinoilla, kuten sallimalla useiden kielten limittäistä käyttöä. Limittäiskieleily on monikielisille oppijoille luontainen tapa kommunikoida ja toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Kuvitellaan tilanne, jossa oppimisympäristössä ainut hyväksytty kieli on koulukielenä käytetty suomen kieli. Kaikilla oppilailla ei ole kuitenkaan tarpeeksi kieliresursseja kommunikoida suomeksi. Tässä tilanteessa oppilaat ovat epätasa-arvoisessa asemassa, eikä kaikilla oppilailla ole yhtäläisiä mahdollisuuksia omaan itseilmaisuun.

# Oppilaan toiminnan kielitietoistaminen

Luokassa voi olla useita eri äidinkieliä, jotka kaikki voivat tavalla tai toisella hyödyttää uusien kielten/oman äidinkielen oppimisessa. On myös mahdollista, että oppilas, jonka äidinkieli ei ole suomi, osaa esimerkiksi englantia tai ruotsia paremmin kuin suomea. Kielten vertailu ja limittäiskieleily tukevat uusien kielten oppimista. Anna oppilaalle mahdollisuus käyttää kieliaineiden opetuksessa hyödyksi myös muita osaamiaan kieliä!

Esimerkiksi seuraavanlaista, monikielisyttä tukevaa limittäiskieleilyharjoitusta voi käyttää minkä tahansa vieraan kielen sanaston harjoittelussa (muuten vain uusia sanoja harjoiteltaessa, sanakokeeseen tms. kerrattaessa).

## Ohjeet harjoitukseen:

1. Ohjeet oppilaille: Kirjoita paperilapulle ylös sanat (max 5) jotka ovat isellesi vaikeimpia muistaa. Osaatko sanan jollain toisella kielellä? Listaa jokaisen sanan kohdalle sama sana kaikilla osaamillasi kielillä. Esim. (a car, das Auto, el coche, en bil jne.) Ei haittaa, vaikka tietäisit sanan vain yhdellä kielellä.
2. Opettaja kerää laput ja valitsee yhden sanan. Opettaja alkaa luetella ensiksi oppilaiden kirjoittamia sanoja muilla osaamillaan kielillä kuin kohdekielillä (jos lausuminen on vaikeaa, voit pyytää kyseistä kieltä osaavilta oppilailta apua tai käyttää apunasi kääntäjää).
3. Opettajan lueteltua sanan kaikilla oppilaiden osaamilla eri kielillä, oppilaat saavat viitaamalla arvata/kertoa, mikä kohdekielinen sana on kyseessä. Opettaja voi myös näyttää esim. dokumenttikamerasta tai taululle kirjoittamalla, miltä sana näyttää eri kielillä kirjoitettuna, jotta se jäisi paremmin mieleen.
4. Vertaillaan eri kieliä yhdessä: Millä kielillä sana on samanlainen, mitkä taas eivät muistuta toisiaan? Mistä nämä yhtäläisyydet ja erot voivat johtua (esim. kielten sukulaisuus tms.) Samalla oppilaat pääsevät itse kertomaan osaamistaan muista kielistä/omista äidinkielistään sekä tiedostumaan itselleen uusista kielistä.

Tehtävän purku voidaan toteuttaa myös muulla tavalla, esim. pareittain tai ryhmissä. Harjoituksen tarkoituksena on tehdä (luokan) kielten moninaisuutta näkyväksi sekä edesauttaa kohdekielen sanaston oppimista useiden kielten avulla.

# Kielitietoinen materiaali

Kielenopetuksessa käytettävä opetusmateriaali on usein jo lähtökohtaisesti multimodaalista, eikä pelkästään oppikirjan käyttöä. Eri aistikanavien käyttäminen on perusteltua ja melko vakiintunutta kieltenopetuksen kontekstissa. Materiaalin avulla voi tuoda esiin kielitietoisia näkökulmia. Kielitietoisuuden yhteydessä tuomme esiin myös kulttuuritietoisuuden huomioimisen, mikä on relevanttia kielenopetuksen ollessa kyseessä.

Oppimateriaalit, kuten kielten oppikirjat itsessään enemmän tai vähemmän huomioivat kielellisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden. Opettaja pystyy kuitenkin paljon vaikuttamaan itse siihen, millaisia ja miten kieli- ja kulttuuritietoisia materiaaleja opetuksessaan käyttää.

Kielenopetuksen materiaaleja valittaessa ja tarkastellessa ota huomioon:

- Millaisesta näkökulmasta materiaali tarkastelee kieltä?
  - Opiskellaanko kieltä vain ulkomaanmatkoja varten, vai perustellaanko tarvetta sen osaamiselle jotenkin muuten? (Esim. tilanteilla, joissa voidaan kommunikoida ihmisen kanssa, jonka kanssa ei muuta yhteistä kieltä, tai sillä, että eri kielten osaaminen tukee muidenkin kielten oppimista)
- Millainen materiaalin viestintäkonteksti on? Onko se oppilaille mielekäs ja/tai tuttu?
- Kannustaako materiaali kielten monipuoliseen käyttöön? Esimerkiksi vertailemaan eri kieliä tai hyödyntämään muita oppilaiden osaamia kieliä apuna?
- Tukeeko se kielenopetuksen funktionaalisuutta, eli kielen käyttöä käytännön viestinnän välineenä? Nähdäänkö esim. kielioppi muusta kielestä erillisenä kokonaisuutena vai onko se liitetty yhteen muun sisällön kanssa?

# Oppimisympäristön kielitietoistaminen

Myös kieliaineissa sanat ja käsitteet jäävät paremmin mieleen kun ne liittyvät mielekkääseen ja oppilaille mahdollisimman konkreettiseen kontekstiin. Kieltenopetuksessa ajattelemme kohdekieleen liittyvien maiden ja niiden kulttuurin tarjoavan loistavan mahdollisuuden panostaa oppimisympäristön kielitietoisuuteen. Opetettavat kielisisällöt ja kulttuuri ovat myös aina helposti liitettävissä yhteen.

Miten teen oppimisympäristöstä kielitietoisemman kieltenopetuksen näkökulmasta?

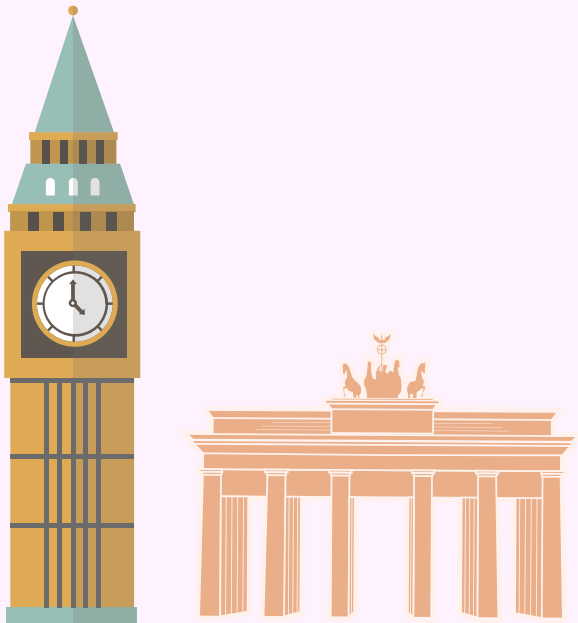
- Kielenopetus on myös kulttuurinopetusta, ja toisinpäin. Yksinkertaisimmillaan tämä voi tarkoittaa luokkahuoneessa esillä olevia **kuvia tai esineitä** tms., jotka liittyvät kohdekieleen liittyvään kulttuuriin.
- Oppimisympäristön visuaalisuutta voidaan käyttää myös **kielenoppimisen tukikeinona**, joista oppilas pystyy saamaan apua: esillä luokassa voi olla esimerkiksi kuvasanastoja, muistisääntö johonkin kielioppiasiaan tai vastaavasti oppilaan yksilöllisiin haasteisiin vastaavia apukeinoja.
- Oppiainerajojen rikkominen ja **ilmiölähtöisyys** ovat tässäkin hyödyksi. Voidaanko kieltä integroida esimerkiksi kuvataiteen kanssa?
- Panosta asioiden tekemiseen näkyväksi ja **mahdollisimman konkreettiseksi**. Esimerkiksi englannintunnilla opettaja voi Lontoosta puhuttaessa ottaa kartan esille ja näyttää, missä se tarkalleen sijaitsee ja mitä muita paikkoja sen lähellä on.
- Kulttuuria käsiteltäessä **aktivoi oppilaiden aiempaa tietoa** ja osaamista. Se tuo käsiteltävän asian oppilaiden arkikokemuksen tasolle.
- **Multimodaalisuuden hyödyntäminen** ja eri aistikanavien kautta opettaminen ovat itsessään kielitietoista pedagogiikkaa. Varmista, että oppija näkee, kuulee, kokee ja käyttää itse kieltä riittävästi.

# Kielenopetusta tukeva oppimisympäristö voi sisältää esim.

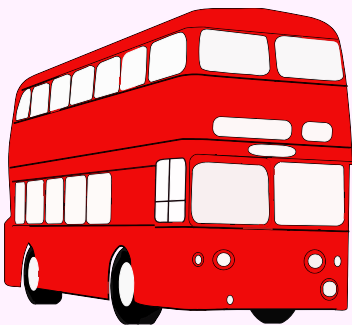
**¿Que día es hoy?**  
el lunes 4. de diciembre

**¿Que tiempo hace?**  
hace sol, hace frío

kieli mukana arjen toiminnassa  
esim. espanjaksi kysymykset “Mikä päivä tänään on?”  
ja “millainen sää on?” ja vastaukset niihin



maantuntemus ja kulttuuri näkyvillä oppimisympäristössä



	en flicka	flickan	flickor	flickorna
	en pojke	pojken	pojkar	pojkarne
	en elev	eleven	elever	eleverna
	ett äpple	äpplet	äpplen	äpplena
	ett hus	huset	hus	husen

kieliopin rakenteet esillä oppimisympäristössä

# KEHITÄ TÄTÄ!

*Tarkkaile kuinka paljon teet oppitunnilla kielten vertailua tai limittäiskäyttöä. Voisiko sitä vielä jotenkin lisätä?*

*Käytä apunasi seuraavia kysymyksiä:*

- Mitä kieliä käytän kieliaineiden opetuksessa? Missä suhteessa käytän kohdekieltä ja suomea? Missä tilanteissa kohdekielen/koulussa käytetyn kielen käyttö on tarpeen?
- Voisinko luoda enemmän tilaa ja mahdollisuuksia oppilaiden omien äidinkielten tai muiden osaamien kielten käytölle? Miten huomaan sen vaikuttavan oppimiseen?
- Kannustanko oppilaita eri kielten vertailuun ja käyttöön?
- Millaista esimerkkiä annan omalla toiminnallani vieraiden kielten käytöstä?



# Matemaattiset aineet

On ehkä helppoa ajatella, että matematiikka on laskemista ja numeroita, eikä niinkään kielellinen oppiaine. Matematiikka (kuten muut matemaattiset oppiaineet) kuitenkin on itsessään oma kielensä, jonka oppimiseen vaaditaan koulukielen hallitsemista.

Mieti esimerkiksi käsitteitä tulo, osamäärä, kertoja ja sekaluku. Matemaattisille oppiaineille tyypillinen tiedonalan kieli sisältää paljon käsitteitä, joita ei käytetä yleiskielessä. Siksi on tärkeää luoda sanaston käytölle tukea ja ohjata oppilasta siinä.

# Opettajan kielitietoinen toiminta

Matematiikan kieli on haasteellista erityisesti monikielisille oppijoille, mutta tuottaa myös haasteita kaikille äidinkieleen katsomatta. Kieli liittyy kaikkeen matemaattiseen ymmärtämiseen ja selittämiseen. Opettaja toimii siis kielellisenä mallina ja tukena myös matematiikassa. Matematiikan oppiaineessa tärkeässä roolissa onkin niin sanottu matematiikkapuhe. Matematiikkapuhe tarkoittaa sitä, että kiinnitetään huomiota matemaattisiin ilmiöihin, tuodaan ne lähemmäs arkitasoa ja johdatetaan keskustelun kautta oppilaan omaa pohdintaa ja kykyä kielentää matemaattisia ilmiöitä.

Opettajan matikkapuheen tulisi olla kielitietoisuuden kautta selkeää, mutta myös innostavaa ja osallistavaa.

Voit kehittää matikkapuhettasi esimerkiksi näillä keinoilla:

- Pyri käyttämään **selkeää ja yksinkertaista kieltä**, jotta asiat ovat kaikille oppilaille ymmärrettävissä.
- Anna paljon **käytännön esimerkkejä**, sillä niiden kautta matematiikka tulee lähemmäs oppilaan arkea.
- Älä oleta, että **matemaattiset termit** ovat oppilaille tuttuja entuudestaan, vaan käytä niiden tueksi **selitystä tai sanastoa**.
- **Käytä visuaalista materiaalia** oman puheesi tukena.
- **Toista ohjeet** useampaan kertaan ja paloittele ne **pienemmiksi osiksi**, jotta jokainen oppilas pysyy perässä ja struktuuri hahmottuu heille paremmin.
- Käy **matemaattista keskustelua** oppilaiden kanssa ja kannusta heitä tuomaan esiin omia ajatuksiaan ja kysymään kysymyksiä. Opettajan matematiikkapuheelle tyypillisiä, hyviä fraaseja: *arvioi, päättele, kerro miten päättelit, miten pääsit tähän lopputulokseen, perustelee*.
- Ole perillä siitä, mitä oppilaasi jo osaavat ja miten heidän osaamistaan voisi kehittää. **Tarkastele ovatko haasteet matemaattisia vai kielellisiä.**
  - Tarkastele, minkälaiset **matematiikassa esiintyvät rakenteet**, kuten passiivi (esim. *Osamäärän perään merkitään jakojäännös.*) ovat oppilaillesi haastavia ymmärtää. Mieti, voisitko sanoa saman asian toisella tavalla.

# Oppilaan toiminnan kielitietoistaminen

Matematiikka oppiaineena on jo lähtökohtaisesti monikielinen, sillä siinä käytetään rinnakkain matematiikan symbolikieltä, sekä niin kutsuttua luonnollista kieltä, eli opetuskieltä, sekä muita eri matemaattisia, esim. kuvallisia esitysmuotoja. Matematiikan erilaiset kielet täydentävät toisiaan - opettaja pystyy niiden avulla monipuolistamaan opetustaan ja havainnollistamaan sitä mahdollisimman monen oppilaan tarpeisiin vastaavalla tavalla.

Koska matematiikan termistöä ohjeistetaan käyttämään aktiivisesti, on tärkeä osata oikeat termit. Termien hallitseminen on tärkeää myös siitä näkökulmasta, että ne ovat oppilaan väline osallistua matemaattiseen keskusteluun ja kertoa päätelmistään ja havainnoistaan matematiikan symbolikieltä sanoiksi kielentäen. Olemme luoneet erillisen matematiikan kieltä avaavan sanaston ja siihen pohjautuen myös muistipelin matematiikan termeistä. Matematiikkasanastosta kerromme tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

Oheisen muistipelin avulla voi harjoitella käsitteiden kuten summa, erotus ja tulo eroa. Muistipeliä voi hyödyntää erityisesti monikielisten oppijoiden kanssa, joille suomen kieli on vielä haasteellista. Sitä voi käyttää esimerkiksi osana eriyttämistä tai tukiopetusta, jos oppilaalla on hankaluuksia juuri suomenkielisen termistön hallinnan kanssa.

silmluku

yhteenlasku

sekaluku



$$4+5=9$$

$$2\frac{1}{3}$$

jakaja

tulo

summa

$$8:4$$

$$4 \times 5 = 20$$

$$6+4=10$$

osamäärä

vähennyslasku

murtoluku

$$6:3=2$$

$$6-3=3$$

$$\frac{3}{4}$$

osoittaja

kertoa

jana

$$\frac{3}{4}$$

$$3 \times 4$$



nimittäjä

desimaaliluku

erotus

$$\frac{3}{4}$$

0,6

$$5-3=2$$

kolmasosa

kymmenesosa

jaettava

$$1/3$$

$$1/10$$

$$6:2$$

# Kielitietoinen materiaali

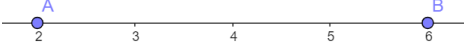
Kuten olemme jo todenneet, eroaa matematiikan kieli paljon muiden oppiaineiden kielistä. Matematiikassa käytetty sanasto ei ole usein arkikielestä tuttua, kuitenkin oppilaan tulee osata sekä ymmärtää että käyttää sanastoa omassa toiminnassaan. Matemaattinen kyvykyys vaatii sekä matemaattista ajattelua, että kielen ymmärtämistä, joten haasteet jommassakummassa voivat tuottaa hankaluuksia suoriutumisessa ylipäätään. Tehtävän ymmärtäminen ja ratkaiseminen ovat usein kiinni ratkaisun kannalta keskeisen käsitteen ymmärtämisestä.

On toki tärkeää ottaa huomioon, että vaikeita sanoja eivät ole vain matemaattiset termit vaan kielellisesti hankalaksi voivat koitua sanallisissa tehtävissä mm. kaupunkien tai ihmisten nimet tai jotkin ennestään vieraat verbit, erityisesti taivutetuissa muodoissa.

Matematiikan termien oppimista ja selittämistä tukemaan olemme luoneet suomi-matikka-suomi -sanaston, jossa on nostettu esiin joitakin tärkeimpiä peruskoulun matematiikan käsitteitä ja annettu niille sekä kuvallinen tuki että sanallinen arkikielellinen selitys.


Sanaston tarkoituksena on tukea oppijaa, jolla on haasteita suomen kielen tai matemaattisen sanaston kanssa. Sanastoa voi käyttää itsenäisesti tehtävien ohessa tai opettaja voi käyttää sitä oman käsitteiden käytön ohella selittämään sanoja oppilaille. Sen voi myös tulostaa esille luokan seinälle, tai esim. vihkoihin liimattavaksi.

# Suomi - Matikka - Suomi

allekkain	$\begin{array}{r} 34 \\ - 24 \\ \hline 10 \end{array}$	asetetaan laskun luvut toinen toisen alle.
desimaaliluku	0,5	luku, jonka välissä on pilkku. Kertoo luvun kokonaiset ja osat
erotus	$3-1= 2$	kahden luvun välinen ero (vähennyslaskun vastaus)
jana		suora viiva, jolla on alku ja loppu, joiden väliin voi laittaa lukuja
jaettava	$6:3$	luku, joka laitetaan osiin (jaetaan)
jakaja	$6:3$	moneenko osaan jaettava laitetaan
kertoa	$4 \times 3$	lasku, jossa luku toistuu tietyn verran
kertotaulu	$1 \times 2, 2 \times 2, 3 \times 2, 4 \times 2 \dots$	lasku, jossa kerrotaan (montako kertaa luku toistuu) lukuja. esim. 1 kertaa 2 on 2
kertoja	$4 \times 3$	näyttää, kuinka monta kertaa luku toistuu
kerrottava	$4 \times 3$	luku, joka toistuu
esim. kymmenesosa	$1/10$	osa luvusta (kolmasosa, neljäsosa...)
lasku	esim. $2+3$ tai $3-2$	esim. kertolasku, jakolasku, vähennyslasku, yhteenlasku
luku	esim. 10	sama kuin numero
lukujono/lukusuora	1, 2, 3, 4, 5....	lukuja peräkkäin



# Suomi - Matikka - Suomi

miinus	$2 - 1$	vähennyslaskun merkki
murtoluku	$\frac{3}{4}$	ei kokonainen luku / luku, joka on jaettu osiin
nimittäjä	$\frac{3}{4}$	murtoluvussa viivan alla
osoittaja	$\frac{3}{4}$	murtoluvussa viivan yllä
osamäärä	$6:2 = 3$	jakolaskun vastaus
plus	$2 + 1$	yhteenlaskun merkki
sekaluku	$2\frac{1}{3}$	kokonainen ja murtoluku yhdessä
silmäluku		nopan luku
summa	$2 + 1 = 3$	yhteenlaskun vastaus
tulo	$2 \times 3 = 6$	kertolaskun vastaus
vähennyslasku	$4 - 2 =$	lasku, jossa otetaan luku pois eli vähennetään
yhteensä	$2 + 1 = 3$	yhtä suuri kuin
yhteenlasku	$2 + 1 =$	lasku, jossa lisätään lukuja toisiinsa (lasketaan yhteen)

# Oppimisympäristön kielitietoistaminen

Matematiikan kielitietoista oppimisympäristöä pohtiessamme päätimme painottaa erityisesti sosiaalisen oppimisympäristön merkitystä ja tukea matematiikanoppimisessa. Fyysiseen oppimisympäristöön voi myös matematiikan kyseessä ollessa kuulua matematiikan kielen ja erilaisten esimerkkien visualisointi samalla tavalla kuin muissakin oppiaineissa.

Keskitymme tässä kuitenkin erityisesti sosiaaliseen oppimisympäristöön, sillä kielitietoinen toiminta tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja edellyttää sitä tukevaa, turvallista ilmapiiriä. Tämä toki sivuaa vahvasti opettajan ja oppilaan omaa toimintaa (sekä osittain myös materiaalia), koska ne ovat olennainen osa sosiaalisen oppimisympäristön rakentumisessa.

Miten teen oppimisympäristöstä kielitietoisen matematiikan opetuksen näkökulmasta?

- Sekä opettajan oma **matikkapuhe** että koko luokan kesken käytävä **matikkakeskustelu** ovat tärkeitä.
- **Matemaattisen ajattelun muuttaminen kieleksi** tukee sekä oppilaan matemaattista ymmärrystä että kielellisiä taitoja: opettaja voi omalla matikkapuheellaan auttaa oppijoita muuttamaan matemaattisen ongelman sanalliseksi, ratkeaisemaan sen matemaattisesti sekä **kielentämään** sen matematiikan kielisestä yleiskieliseksi.
- **Turvallisen oppimisilmapiirin** ylläpitäminen, jossa on luontevaa pohtia matemaattisia ongelmia yhteisesti ja verrata erilaisia tapoja hahmottaa esimerkiksi jokin käsite tai laskutapa.
- Oppilaiden kriittisen ajattelun kehittäminen: omien ja toisten (matemaattisten) ideoiden **kyseenalaistaminen** ja **kritisointi** auttaa jäsentämään ja prosessoimaan matemaattisia systeemejä.
- On toki tärkeää painottaa, ettei useinkaan ole yhtä oikeaa tapaa käsittää tai hahmottaa matemaattisia konsepteja. Oppilaiden **monenlaiset käsitykset ja ratkaisutavat** voivat auttaa kaikkia hahmottamisessa.
- Niin kutsuttu **vertaiselittäminen** on hyvä keino eriyttää ja tukea eritasoisia oppijoita matematiikassa: Se, että toinen oppilas toimiikin opettajan roolissa, voi auttaa ymmärtämään vaikean asian eri tavalla, kuin opettajan selittämänä.
- Monikielisessä luokassa voidaan myös hyödyntää oppilaiden **omia äidinkieliä** myös matematiikassa.
- **Positiivisen ilmapiirin ja pedagogiikan** ylläpitäminen - oppilaiden myönteinen kuva itsestään oppijoina sekä matematiikasta oppiaineena motivoi ja tukee oppimista.

# KEHITÄ TÄTÄ!

*Tarkastele millaisia kysymyksiä oppilailta nousee uusia aiheita käsiteltäessä.*

*Käytä apunasi seuraavia kysymyksiä:*

- Mihin kysymykset liittyvät, onko niillä yhteys toisiinsa?
- Ymmärtävätkö oppilaasi matemaattista termistöä tai osaavatko he käyttää sitä itse?
- Miten voisit monipuolistaa uuden asian käsittelyä muun muassa mallintamisen avulla?
- Miten voisit arkikielistää matemaattisia pulmia oppilaille, joilla on haasteita suomen kielen tai matemaattisen sanaston kanssa?
- Syntyykö luokassanne matikkapuhetta? Miten voisit luoda sille tilaa?

# Taito- ja taideaineet

Taito- ja taideaineiden opetuksessa käytetään vähemmän perinteisiä tekstejä.

Opetus ja oppiminen keskittyy enemmän käytännön tekemiseen. Kuitenkin opetukseen liittyy paljon erilaista käsitteistöä. Voidaankin todeta, että myös taito- ja taideaineilla on omat tiedonalan kielensä.

Oppiaineissa voidaan käyttää myös samoja sanoja, mutta niille on luotu eri merkitykset. Esim. venyttää/venytellä voi liikuntatunnilla tarkoittaa oman kehon venyttämistä, mutta käsityössä voidaan venyttää mm. kangasta tai neulosta. Jos termi venytellä on oppilaalle tuttu liikuntatunnilta ja käsityössä opettaja neuvoo venyttelemään, voi oppilaalle aiheutua hämmennystä, ilman kontekstin selventämistä.

# Opettajan kielitietoinen toiminta

Taito- ja taideaineiden opetuksessa on tyypillistä antaa erilaisia ohjeistuksia. Usein ohjeistukset annetaan suullisesti ja muut tukikeinot, kuten visuaalisuus, voivat jäädä vähemmälle huomiolle. Seuraavassa esimerkissä olemme luoneet perinteisen liikuntatunnin ohjeistuksen ja siitä kielitietoisemman version. Tarkoituksena on luoda kuva siitä, miten ohjeistus voi usein jäädä vajaaksi ja hankalaksi ymmärtää.

Lue seuraava liikuntatunnin ohjeistus:

*“Hei, tänään pelataan pesäpalloa! Otetaan jako kahteen siitä ja ykköset alottaa vuoronsa kotipesältä. Joel tulee lukkariksi. Hakekaa mailat ja räpylät oman vuoron mukaan. Kakkoset kentälle.*

*Joona asetu sinä tuonne kakkospesän lähetyville ja Jesse takarajalle. Joku vielä etukenttään, jos lähtee näpyä tulemaan. Muistakaa että kärkkyä saa! Siellä vaan kentällä valmiina polttamaan.”*

- Kuulostaako ohjeistus tutulta? Oletko itsekin käyttänyt samanlaista pelien/lajien omaa sanastoa huomaamatta, kuinka vaikeaselkoista se voi olla?
- Pohdi, millaista ohjeistusta annat taito- ja taideaineiden opetuksessa ja miten tuet ymmärrystä? Annatko ohjeet suullisesti? Tuetko ohjeistusta visuaalisesti ja elein?
- Lue seuraavaksi toinen versio ohjeistuksesta ja pohdi, miten voisit itse kielitietoistaa omia ohjeistuksiasi.

*“Hei! Tänään pelataan pesäpalloa! Muistaako kaikki pesäpallon? Se on vähän kuin baseball, eli lyödään mailalla palloa kentälle ja juostaan kentän “pesiä” eli näitä (näyttää pesät ja selittää järjestyksen) Samalla toinen joukkue yrittää ottaa pallon kiinni ja heittää takaisin lyöntipaikkaan, eli kotipesään tai “polttaa” pesien väliä juoksevan pelaajan, eli heittää pallon sille pesälle, jolle pelaaja on juoksemassa.*

*Tehdään kaksi joukkuetta, joka toinen on 1 ja joka toinen 2, sanokaa oma numeronne vuorotellen. Joel voi tulla syöttämään (heittämään ylöspäin) palloa, eli Joel on nyt ns. lukkari. Ottakaa 2 joukkue räpylät vasempaan käteen ja 1 joukkue sopivan kokoiset mailat (neuvoo, miten niitä käytetään ja mikä on sopiva) . 2 joukkue asettuu ensin kentälle ottamaan palloa kiinni.*

*Kentälle kannattaa asettua tasaisesti. Mene Joona sinä tuohon kakkospesän lähelle (osoittaa pesää). Jesse sinä voit mennä tuonne taaksepäin. Tulkaa joku vielä tähän vähän edemmäs, jos joku lyö lyhyemmän lyönnin.*

*Muistakaa lyöntivuorossa olevat, että voit lähteä liikkumaan pesältä seuraavalle jo lyönnin aikana, mutta toinen joukkue voi polttaa sinut heittämällä pallon pesälle, jolle olet matkalla. Tällöin joudut pois kentältä. Turvassa olet vain pesän rajojen sisällä (näyttää rajat ja mallin polttamisesta)”*

# Oppilaan toiminnan kielitietoistaminen

Oppilaan kielitietoisuuden toiminnan sekä kielenoppimisen tukemiseksi taito- ja taideaineissa suosittelemme menetelmää, jonka avulla oppilas oppii itse sanoittamaan toimintaansa arkikielelle. Vaikka taito- ja taideaineet eivät oppiaineina ole tekstikeskeisiä, esiintyy niissä silti sanastoa, joka ei ole muista yhteyksistä tuttua. Ohjeiden anto ja toiminta on näissä oppiaineissa usein suullista, jolloin kirjoitettu teksti voi toimia tärkeänä kielellisenä tukena. Toiminnan sanallistaminen itselle arkikielellä ja omin sanoin voi helpottaa oppilasta ohjeiden seuraamisessa.

Oppilas voi kirjoittaa ohjeet myös omalla äidinkielellään tai käyttää apuna kääntäjää. Oppilaan omat ohjeet voivat mukailla opettajan antamia ohjeita tehtävään, mutta tärkeää on, että oppilas saa tehdä ne itselleen mieluistasti ja ymmärrettäväksi. Esimerkiksi tarkan käsitteistön käyttäminen omissa ohjeissa ei ole välttämätöntä, kunhan asia on oppilaalle itselle helposti ymmärrettävissä. Opettaja voi kuitenkin tuoda termistön esiin omissa ohjeissaan ja puheessaan antaessaan ensin ohjeet kaikille yhteisesti.

Tätä tapaa voi käyttää mm. erilaisten projektien tai pienempien tehtävien kohdalla, jos oppilaalta vaaditaan niissä itseohjautuvuutta. Oppilaan itse tekemät ohjeistukset toimivat hyvänä ja helposti ymmärrettävänä tukena toiminnan ohella. Lisäksi tämä voi tukea myös opettajan toimintaa tilanteessa, jossa resurssit eivät riitä jokaisen oppilaan yksilölliseen neuvomiseen ja tukemiseen. Omien ohjeiden avulla osa oppilaista voi päästä eteenpäin ilman opettajan apua.

## 1. Haen materiaalit.

- huopaa, nuppineuloja, sakset, kaavapaperia, neulan ja lankaa

## 2. Piirrän paperille kolmion.

## 3. Leikkaan kolmion irti paperista.

## 4. Laitan kolmion kiinni huovan reunaan nuppineuloilla.

## 5. Leikkaan neljä kolmiota.

## 6. Kiinnitän palat toisiinsa nuppineuloilla ja ompelen yhteen

- käytän ylös-alas ompelua.

## 7. Jne.

# Kielitietoinen materiaali

Taito- ja taideaineissa kussakin käytetään hyvin erilaisia materiaaleja, ja niissä harvemmin käytetään oppikirjoja. Opetusmateriaalin kannalta taito- ja taideaineet ei ole yhtenäinen oppiainekategoria, mutta niitä yhdistävänä tekijänä halusimme kuitenkin nostaa esiin opetuksen sisällöt kulttuuritietoisuuden näkökulmasta, sillä se liittyy kiinteästi kielitietoiseen opetukseen.

Taito- ja taideaineiden opetus seuraa usein vuodenkiertoa ja samat teemat toistuvat eri oppiaineissa. Esimerkiksi joulun alla moni taito- ja taideaineen oppitunti toteuttaa siihen liittyvää toimintaa, laulamalla esimerkiksi joululauluja musiikin tunnilla tai toteuttamalla pääsiäisaskarteluja kuvataiteen tai käsityön tunnilla. Tässä ei ole mitään väärää, mutta kieli- ja kulttuuritietoinen opettaja kykenee huomioimaan tähän liittyviä seikkoja opetuksessaan.

Kieli- ja kulttuuritietoinen opetus ei tarkoita, etteivätkö perinteet tai juhlapyhät saisi näkyä opetuksessa, sillä kulttuuriset käytänteet ovat kaikkia niitä tapoja, joilla toimimme. Samoin kuin kielitietoinen opetus, huomioi myös kulttuuritietoinen opetus yhtä lailla kaikki oppilaat, eivät pelkästään maahanmuuttajataustaiset.

Opetusta suunnitellessa ja toteutettaessa on kuitenkin hyvä ottaa huomioon ainakin seuraavat seikat:

- Tietävätkö kaikki oppilaani mistä (esim. tietyssä juhlapyhässä tai jossakin yksittäisessä tavassa/perinteessä) on kyse?
- Miten voisin selittää aiheen mahdollisimman ymmärrettävästi sellaiselle, jolle se on täysin vieras?
- Millaista kulttuurikohtaista sanastoa aiheeseen liittyy? Onko se oppilailleni uutta tai vierasta?
- Voinko olettaa, että oppilaani (myös syntyperäiset suomalaiset) tietävät, mistä on kyse?
- Onko luokassani oppilaita, jotka eivät esimerkiksi vakaumuksensa takia voi osallistua tai joille aihe ei ole millään tavalla relevantti (esim. oppilaat, joiden perheessä ei vietetä joulua)? Miten voin tässä tapauksessa toteuttaa opetusta tasa-arvoisesti kaikki huomioiden?
- Vastaako aihe ja sisältö oppilaideni mielenkiinnonkohteita?
- Mahdollistaako opetukseni oppilaiden monien kulttuurien näkymisen?
- Minkälaisia oletuksia tai käsityksiä itselläni mahdollisesti on eri kulttuureista? Tulevatko ne jotenkin esille toiminnassani?

# Oppimisympäristön kielitietoistaminen

Toiminta taito- ja taideaineissa samanaikaisesti sekä hyödyntää että kehittää oppilaiden omaa luovuutta, mihin kuuluu myös kielellisen luovuuden kehittäminen. Taito- ja taideaineiden opetuksessa keskeisenä nähdään usein oppimisprosessin kokonaisvaltaisuus. Kokonaisuuden tärkeänä osana ovat oppilaiden oma kokemusmaailma, havainnot sekä tunteet ja niiden sanoittaminen. Kielitietoisuuden näkökulmasta tällainen kokonaisvaltainen luova oppimisprosessi kehittää oppilaan kykyä ja mahdollisuuksia kielentää omia ajatuksiaan ja siten myös laajentaa sanavarastoaan ja kielellistä tietoisuuttaan.

Tehtävän tarkoituksena on harjoitella oman ajattelun kielentämistä ja samalla huomioida oppimisympäristön vaikutukset omaan ja yhteiseen toimintaan.

Seuraavan harjoituksen avulla voidaan konkretisoida sekä opettajalle että oppilaalle, miten paljon oppimisympäristö vaikuttaa oppimisen eri vaiheisiin. Tässä esimerkissä kiinnitetään huomiota luovaan ilmaisuun.

Valitaan ensin jokin oppimisympäristö, jossa harjoitus toteutetaan. Se voi olla valmiiksi luovuuteen rohkaiseva (esim. luonto) tai neutraalimpi (esim. luokkahuone). Tämän jälkeen toteutetaan luova projekti (esim. liikunnassa tanssi, musiikissa sävellys, käsityössä pieni työ tietystä materiaalista, kuvataiteessa maalaus). Projektin aiheena on ympäröivä ympäristö - tarkoituksena on, että oppilas jollain tavalla ilmentää työssään sitä, millaisena hän oppimisympäristön aistii ja sen jälkeen kykenee sanallistamaan näitä kokemiaan aistihavaintoja.

Tarkoituksena on reflektoida projektin jälkeen, mitä mikäkin osa projektia kuvaa ympäristöstä. Aihetta voi pohtia mm. seuraavien kysymysten avulla.

- Miten ympäristö vaikutti työskentelyyn?
- Miltä minusta tuntui ympäristössä? Oliko se erilainen kuin jokin aiempi ympäristö?
- Millainen kuva ympäristöstä syntyi töiden kautta?
- Olivatko työt samankaltaisia?
  - Mikä tähän johti?
- Mikä ympäristössä inspiroi tietynlaiseen lopputulokseen? Perustuuko tämä yleisiin olettamuksiin?
  - esim. perhonen mielletään usein kauniiksi ja kevyeksi ja siitä harvoin syntyy ns. "rumaa" tai "raskasta" kuvaa.

Samanlaisen projektin voi toteuttaa myös toisessa ympäristössä, jonka myötä voidaan vertailla töiden eroavaisuuksia.



# KEHITÄ TÄTÄ!

*Pohdi taito- ja taideaineissa käyttämäsi kieltä, kuten oppiaineisiin liittyviä termejä ja niiden kaksoismerkityksiä. Kiinnitä niihin huomiota seuraavien tuntien aikana ja pohdi.*

*Käytä apunasi seuraavia kysymyksiä:*

- Millaisia kaksoismerkityksiä sanoilla on? Voiko niiden kohdalla olla tilaa väärinymmärrykselle?
- Onko eri kielten välillä eroavaisuuksia termien merkityksessä? esim. jokin sana voi suomen kielessä omata kaksoismerkityksen, mutta sen englanninkielinen vastine toimii vain toisessa merkityksessä.
  - Voivatko mahdolliset väärinymmärrykset johtua oppilaiden omien äidinkielten sanojen merkityseroista?

*Esimerkkikysymyksiä, joita voi pohtia yhdessä oppilaiden kanssa:*

- Keksitkö jotain sanoja, jotka voivat tarkoittaa kahta eri asiaa? (esim. kurkku, pesä jne.)
- Voiko joskus ymmärtää väärin, jos sana tarkoittaa kahta asiaa?



**Kiitos!**

-Aino ja Veera

