

Johanna Saario

# Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet

Toisella kielellä opiskelevan  
haasteet ja tuen tarpeet

työtön työttömyysalue työvoima ministerinpaikka  
hallituspuolue  
työttömyys  
hallitusohjelma pääministeriehdokas  
työttömyysturva hallitus  
suhdannetyöttömyys pääministeri  
työikäinen enemmistöhallitus ministeri  
rakennetyöttömyys



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 172

Johanna Saario

# Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet

Toisella kielellä opiskelevan  
haasteet ja tuen tarpeet

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212  
tammikuun 28. päivänä 2012 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2012

# Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet

Toisella kielellä opiskelevan  
haasteet ja tuen tarpeet

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 172

Johanna Saario

# Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet

Toisella kielellä opiskelevan  
haasteet ja tuen tarpeet



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2012

Editors

Tarja Nikula

Department of Languages, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Matti Rahkonen, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Tarja Nikula, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Raimo Salokangas, Department of Communication, University of Jyväskylä

Cover picture by Johanna and Juha Saario

URN:ISBN:978-951-39-4627-2

ISBN 978-951-39-4627-2 (PDF)

ISBN 978-951-39-4626-5 (nid.)

ISSN 1459-4331

Copyright © 2012, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2012

## ABSTRACT

Saario, Johanna

The language environment and concepts in social studies – challenges and need of support for a second language learner

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2012, 290 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4317)

ISBN 978-951-39-4626-5 (nid.)

ISBN 978-951-39-4627-2 (PDF)

This study investigates the language and literacy practices used in social studies classes in Finnish comprehensive school. The aim of the study was to find out what kind of language and literacy practices the students are socialized into while learning social studies, and the challenges these cause for students with immigrant background, learning in their second language. My focus is on how the meanings of concepts are constructed in classroom discussions and in written texts. The study subscribes to a social view of literacy, according to which literacy is always situated: texts are used and produced for certain purposes in different contexts. Hence, in various communities individuals socialize into different ways of literacy. The concepts of literacy events and literacy practices as well as a community of practice were used as tools of analysis. In different communities of practice various resources are utilized, including differentiated language.

This study is an ethnographically oriented case study. The participants included the students of one 9th grade class and their history and social studies teacher. Three students with immigrant background were key participants. The data consisted of 12 videotaped social studies lessons of which 4 were micro-analyzed. In addition, the material comprised various text material used and produced in the same lessons and interviews with the key participants and with the teacher.

The results showed that meanings are constructed in the interplay between teacher-led discussions and written texts, both having differentiated functions. In the textbook, the construction of meanings is defined by very topic-specific vocabulary, forcing the reader to learn plenty of new, specialized words with new topics. Further, lack of references between chapters demands the readers themselves to generate links between topics. The study also indicates that students are constructing their own definitions mainly with regard to the discussions and written texts of the lessons, largely abandoning the elements of the textbook.

The study shows that the literacy skills needed while learning social studies are intertwined, requiring multiple skills at the same time. As for the literacy practices of the lessons and the textbook, a common feature is the lack of explicit introductions and summaries. Thus, the students are supposed to connect the topic at hand into the wider context by themselves. The study also indicates that the participation in the literacy actions is reliant on the mastery of language which again largely depends on the length of the stay in the country. The study thus confirms the view that students with immigrant background need to be considered individuals, also in regard to the needs of support.

Keywords: concepts, community of practice, learning in a second language, literacy practices, students with immigrant background, social studies, textbook

**Author's address** Johanna Saario  
Language Centre  
P.O. Box 35  
FI-40014 University of Jyväskylä  
FINLAND  
johanna.saario@jyu.fi

**Supervisors** Professor Mirja Tarnanen  
Department of Teacher Education  
P.O. Box 35  
FI-40014 University of Jyväskylä  
FINLAND

Professor Hannele Dufva  
Department of Languages  
P.O. Box 35  
FI-40014 University of Jyväskylä  
FINLAND

**Reviewers** Professor Arja Virta  
Department of Teacher Education  
FI-20014 University of Turku  
FINLAND

Ph.D. Maria Kela  
University Lecturer  
Department of Teacher Education  
P.O. Box 9  
FI-00014 University of Helsinki  
FINLAND

**Opponents** Professor Arja Virta  
Department of Teacher Education  
FI-20014 University of Turku  
FINLAND

## ESIPUHE

Tämä tutkimusprosessi on ollut pitkä ja monella tapaa antoisa, vaikka paikoin myös hermoja koetteleva. Väitöskirjan kirjoittaminen on usein yksinäistä puuhaa, mutta kyseessä on myös monitahoinen yhteistyöprosessi. Nyt on aika kiittää prosessiin osallistuneita.

Ensimmäiseksi osoitan lämpimät kiitokseni tutkimuskoululle, ennen kaikkea tutkimukseen osallistuneen luokan opettajalle ja oppilaille – ja varsinkin Amylle, Lauralle ja Chan Monille. Ilman teitä tätä tutkimusta ei olisi, kiitos!

Olen ollut onnekas saadessani tehdä tutkimusta useita vuosia säännöllisen rahoituksen turvin. Kiitän tutkijakoulu Langnetia, jossa sain työskennellä vuosina 2003–2006 opetusministeriön rahoittamana. Langnetin ansiosta toimeentulo oli turvattu, mutta tutkijakoulu tarjosi paljon muutakin: vertaisyhteisön, seminaareja ja kursseja sekä myös uusia ystäviä: kiitos teille, Sanna ja Signe-Anita, yhteisestä ”tutkimusmatkasta”, joka on jatkunut myös Lagnetin jälkeen!

Langnet tarjosi tutkijaopiskelijayhteisön, mutta olen ollut onnekas myös lähiyhteisön suhteen. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus Solki on ollut innostava ja kannustava työyhteisö. Siellä on ollut tilaisuus sekä oppia kokeneemmilta kollegoilta että saada vertaistukea muilta jatko-opiskelijoilta, joista haluan erikseen kiittää ”kämpistäni” Tatjana Rynkästä sekä Merja Kauppista. Langnetin rahoituksen päätyttyä sain jatkorahoitusta ja apurahaa Solkista, mistä kiitos kuuluu johtajille, professori Minna-Riitta Luukalle ja professori Tarja Nikulalle. Lisäksi sain Solkissa tilaisuuden työskennellä väitöskirjan parissa Suomen Akatemian rahoittamassa ToLP-projektissa. Kiitän myös Jyväskylän yliopiston humanistista tiedekuntaa sekä rehtori Aino Sallista väitöskirja-apurahoista.

Työni ohjaajina ovat toimineet professori Mirja Tarnanen ja professori Hannele Dufva, joiden usko työhöni ei kaiketi loppunut silloinkaan kun se itseläni horjui. Kiitos Mirjalle ensinnäkin siitä, että hän alun perin johdatti minut S2-alalle. Haluan kiittää Mirjaa myös asiantuntevasta ja paneutuvasta ohjauksesta sekä etenkin kärsivällisyydestä pitkän ja väliin ohdakkeisenkin taipaleen aikana. Erityiskiitos kevään 2010 ”kurinpalautuksesta”, jota ilman työ voisi edelleen koostua vain erillisistä luvuista! Myös Hannelea kiitän asiantuntevasta ja uusista näkökulmista avanneesta ohjauksesta. Vaikka ohjaustapaamisia ei ollut kovin usein, muutamassa kriittisessä vaiheessa sain Hannelelta tärkeitä suunta- viivoja työhöni. Muistelen lämmöllä paria kahvihetkeä, joissa asiat asettuivat oikeisiin mittasuhteisiinsa.

Olen ollut onnekas, koska kahden ansioituneen virallisen ohjaajan lisäksi olen saanut kullannarvoista palautetta myös kahdelta muulta kokeneelta tutkijalta. Kiitän professori Minna-Riitta Luukkaa, jonka asiantuntevien kommenttien ansiosta työn rakenne jäntevöityi huomattavasti. Kiitän myös professori Tarja Nikulaa, jonka palaute auttoi löytämään tasapainon työn tiettyjen elementtien välille.

Työni esitarkastajia, professori Arja Virtaa ja yliopistonlehtori Maria Kelaa, kiitän lämpimästi asiantuntevista ja arvokkaista kommentteista, joita heidän lau-



suntonsa sisälsivät. Esitarkastajat kiinnittivät huomiota varsin erilaisiin asioihin, joten sain monipuolista palautetta, joka auttoi suuresti työn viimeistelyssä – vaikka en opetustyön ja muuton ohessa valitettavasti ehtinyt tehdä kaikkia toivomiani muutoksia. Arja Virta on lupautunut vastaväittäjäkseni, ja olen kiitolinen tilaisuudesta keskustella työstäni todellisen asiantuntijan kanssa.

Jyväskylän yliopisto on suomi toisena kielenä -alan keskuspaikka, ja olenkin saanut osallistua useiden vuosien ajan kielten laitoksen S2-jatko-opiskelijaryhmään. Ryhmän perustaja ja johtaja, S2-alan pioneeri ja kansainvälistikin kuuluisa toisen kielen oppimisen tutkija professori Maisa Martin, ei alan ihmisten keskuudessa esittelyitä kaipaa. Tutkimukseni on paljosta velkaa Maisan seminaareille, joissa oli aina kannustava ilmapiiri. Erityisen mieleenpainuvia ovat olleet Livohka-seminaarit, joiden monipuolisesta annista kiitän Maisan lisäksi myös muita S2-tutkijaopiskelijoita, erityisesti Heidi Vaaralaa, Niina Liljaa, Sanna Voipio-Huovista, Anu Muhosta, Minna Sunia, Annekatrin Kaivapalua ja Öne Kankaista.

Viimeiset pari vuotta olen ollut Jyväskylän yliopiston kielikeskuksessa S2-opettajana, mikä on hidastanut väitöskirjan valmistumista mutta tarjonnut myös uusia näkökulmia. Kuluneen vuoden aikana Kielikeskus on ollut kannustava työyhteisö myös tutkijalle. Kiitän johtajaani Peppi Taalasta monista ”Joko?”-kysymyksistä sekä joustosta syksyn aikana. Erityisen lämpimästi kiitän mahtavaa S2-kieliryhmää eli Heidiä, Tuijaa, Maariaa, Katia, Henna ja Aijaa myötäelämisestä. Kiitos kaikille muillekin työkavereille, jotka ovat kyselleet työn edistymisestä.

Erikseen haluan kiittää muutamaa tutkijaystävää, joita en ole vielä maininnut. Helena Miettistä kiitän muun muassa AFinLA- ja SATS-yhteistyöstä. Sari Luomaa kiitän sekä keskusteluista että tuiki tärkeästä ”ergonomia-avusta” Kalifornian syksynä 2008. Katja Mäntylää kiitän kannustuksesta, kaikista keskusteluista kahvin äärellä sekä korvaamattomasta kielituesta työn viime metreillä!

Perhe ja muu lähipiiri ovat varmaan ennen kaikkea helpottuneita, että väitöskirjaurakka on nyt lopussa. Äitiä ja siskoja perheineen samoin kuin muita läheisiä haluan kiittää ennen kaikkea siitä, että elämä ei ole pyörinyt vain tutkimuksen ympärillä. Etenkin siskojen ihanat lapset ovat taitavia asettamaan tutkimuksen oikeisiin mittasuhteisiinsa. Haluankin omistaa tämän kirjan Mikille, Pietarille, Ainolle, Suville ja Eelille. Isä ei ehtinyt tietää, että ryhdyin tekemään väitöstutkimusta, mutta häntä on kaikesti kiittäminen tutkijantaipumussistani. Lopuksi kiitän Juhaa, joka on kulkenut rinnallani koko pitkän ja vaiheikkaan tutkimusprosessin ajan. Kiitos kärsivällisyydestä ja kannustuksesta, kiitos yhteisistä pääntyhjennyslenkeistä ja suurkiitos teknisestä tuesta, jota ilman en olisi saanut työtäni ensin esitarkastukseen enkä lopuksi painokuntoon. Nyt se on vihdoin valmis!

Jyväskylässä vuoden 2012 ensimmäisenä päivänä  
Johanna Saario

## KUVIOT

KUVIO 1	Tutkimuksen kontekstin sisäkkäiset kehät. ....	26
KUVIO 2	Erilaisia toisella kielellä opiskelun tukemisen käytänteitä. ....	29
KUVIO 3	Suomi toisena kielenä -oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2004, 96-97) esitettyjä tavoitteita, jotka liittyvät muiden aineiden opiskeluun.....	36
KUVIO 4	Blaxterin, Hughesin & Tightin (1996, 10) tutkimusspiraali. ....	43
KUVIO 5	Tutkimusluokan istumajärjestys sekä videokameroiden ja tutkijan sijoittuminen. ....	55
KUVIO 6	Tekstiaineistot ja niiden yhteys muuhun aineistoon. ....	58
KUVIO 7	Aineiston eri osien merkitys ja keskinäiset suhteet. ....	63
KUVIO 8	Mortimerin ja Scottin (2003) kommunikatiivisen lähestymistavan nelikenttä. ....	66
KUVIO 9	Cummins (esim. 2001, 64-72; 2008) nelikenttä kielenkäyttötehtäviin sisältyvän kontekstin tuen ja kognitiivisen kuorman ulottuvuuksista. ....	77
KUVIO 10	Esimerkkejä Cummins (esim. 2001, 64-72; 2008) nelikentän kielenkäyttötehtävistä. ....	77
KUVIO 11	Yhteiskuntaopin opiskelun tekstitaitotavoitteet opetussuunnitelman perusteiden kuvauksen perusteella. ....	88
KUVIO 12	S2-oppimäärän tavoitteita yhteiskuntaopin tekstitaitotavoitteiden näkökulmasta.....	89
KUVIO 13	Käytänneyhteisön tekstitoiminnan taustavoimat. ....	90
KUVIO 14	Käsitteen nimen, alan ja sisällön muodostama kolmio (ks. Kakkuri-Knuutila 2007, 335). ....	102
KUVIO 15	Arkikäsitteet muodostuvat vähitellen yksittäisten kokemusten ja havaintojen kautta.....	103
KUVIO 16	Koulun käsitteiden opiskelussa lähdetään usein liikkeelle määritelmistä. ....	104
KUVIO 17	Dalen <i>Cone of Experience</i> (1969, 107).....	107
KUVIO 18	<i>Kaupunki</i> -sanana vastakohtat oppikirjatekstissä. ....	127
KUVIO 19	<i>Työttömyys</i> - ja <i>hallitus</i> -käsitteiden avaamisen rakenne oppikirjatekstissä. ....	141
KUVIO 20	Käsittelykontekstin laajenevat kehät.....	146
KUVIO 21	<i>Työttömyys</i> - ja <i>hallitus</i> -teemojen sijoittuminen ajallis- temaattiseen kontekstiin. ....	148
KUVIO 22	Oppituntien temaattinen ja medioiden käytön kirjo. ....	150
KUVIO 23	Oppitunneilla läsnä olevat ja niiden ulkopuoliset tekstit. ....	153
KUVIO 24	Kalvonäkymä ja viittaukset ulkopuolisiin teksteihin esimerkin 7.1 tilanteessa. ....	157
KUVIO 25	Taulutekstit esimerkin 18 tilanteessa. ....	159
KUVIO 26	Taulutekstit esimerkin 19 tilanteessa. ....	162
KUVIO 27	Kalvoteksti esimerkin 20 tilanteessa. ....	166

KUVIO 28	Taulutekstit esimerkin 21 tilanteessa. ....	169
KUVIO 29	Kalvoteksti esimerkin 22 tilanteessa. ....	176
KUVIO 30	Taululla olevat tekstit esimerkin 23 tilanteessa. ....	178
KUVIO 31	Lauran tekstitoiminta suhteessa opetussuunnitelman perusteissa esitettyihin yhteiskuntaopin tavoitteisiin. ....	198
KUVIO 32	Amy'n tekstitoiminta suhteessa opetussuunnitelman perusteissa esitettyihin yhteiskuntaopin tavoitteisiin. ....	204
KUVIO 33	Oppilaan orientoituminen muihin osallistujiin tai teksteihin Bezemerin (2008) mukaan. ....	205
KUVIO 34	Chan Monin suomen kielen tekstitaidot muiden oppiaineiden näkökulmasta sekä opettajien arvioimina että analyysien perusteella. ....	217
KUVIO 35	Chan Monin tekstitoiminta suhteessa opetussuunnitelman perusteissa esitettyihin yhteiskuntaopin tavoitteisiin. ....	218
KUVIO 36	Laura, Amy ja Chan Mon yhteiskuntaopin tuntien tekstitapahtumiin osallistujina. ....	220
KUVIO 37	Oppilaiden omien merkitysten rakentuminen oppitunneilla. ....	241
KUVIO 38	Yhteiskuntaopin käsitteiden opiskelun tekstitaitovaatimukset tulosten perusteella. ....	242
FIGURE 1	Requirements of literacy skills in learning social studies concepts. ....	254

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Oppituntien videointien ja haastattelujen ajoittuminen kenttäjaksoille. ....	53
TAULUKKO 2	Luokkahuoneaineiston litterointimerkinnot. ....	56
TAULUKKO 3	Oppikirjan osittainen sisällysluettelo. ....	60
TAULUKKO 4	<i>Työttömyyttä</i> ja <i>hallitusta</i> käsittelevien lukujen visuaalisia piirteitä. ....	61
TAULUKKO 5	Jatkumo pelkästä kielenopetuksesta pelkkään oppiaineen sisältöjen opetukseen Davisonia & Williamsia (2001) mukaihen. ....	92
TAULUKKO 6	<i>Työ-</i> sekä <i>hallitus-</i> ja <i>ministeri-</i> kantainen sanasto. ....	130
TAULUKKO 7	Esimerkkien 10 ja 11 kertaluonteinen sanasto. ....	132
TAULUKKO 8	Oppikirjatekstien virkerakenne. ....	134
TAULUKKO 9	Epäpersoonaiset verbimuodot oppikirjateksteissä. ....	135
TAULUKKO 10	Oppikirjatekstien predikaattiverbit. ....	136
TAULUKKO 11	Luetun ymmärtäminen kehittyvän ja sujuvan peruskielitaidon tasoilla. ....	144
TAULUKKO 12	Oppituntien rakenne ja pääaiheet. ....	149
TAULUKKO 13	Erilaiset kirjoitetut ja monimediaiset tekstit oppitunneilla. ....	152
TAULUKKO 14	Vastausvuorot luokkakeskustelussa. ....	171

TAULUKKO 15	Vastausvuorot luokkakeskustelussa 8 tunnin aineistossa. ...	172
TAULUKKO 16	<i>Rakennetyöttömyys</i> luokkakeskustelussa ja oppikirjassa. ....	182
TAULUKKO 17	<i>Koneet korvaavat työn</i> luokkakeskustelussa ja oppikirjassa....	184
TAULUKKO 18	<i>Ihmisellä on "väärä" ammatti</i> luokkakeskustelussa ja oppikirjassa. ....	186
TAULUKKO 19	<i>Ihminen asuu "väärällä" paikkakunnalla</i> luokkakeskustelussa ja oppikirjassa.....	188

## SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

1	JOHDANTO.....	15
1.1	Tutkimuksen tarkoitus.....	15
1.2	Koulutus muuttuvassa maailmassa.....	19
1.2.1	Peruskoulutuksen tehtävä ja uudet haasteet .....	19
1.2.2	Maahanmuuttajalasten oikeus koulutukseen .....	20
1.2.3	Koulutus – tasa-arvon turvaaja? .....	22
1.3	Luvusta toiseen .....	25
2	MAAHANMUUTTAJAOPPILAAT PERUSOPETUKSESSA .....	27
2.1	Koulutuksen järjestämisen käytänteitä eri maissa.....	28
2.1.1	Opiskelukielen omaksumisen tuki .....	30
2.1.2	Yleisopetukseen valmistava vaihe.....	30
2.1.3	Omien kielten opetus.....	31
2.1.4	Yhteenveto.....	32
2.2	Koulutuksen järjestämisen käytänteitä Suomen perusopetuksessa..	32
2.2.1	Suomi toisena kielenä -opetus.....	34
2.2.2	Valmistava opetus.....	37
2.2.3	Omien kielten opetus.....	38
2.2.4	Tukiopetus.....	40
2.2.5	Yhteenveto.....	41
3	TUTKIMUKSEN OSALLISTUJAT JA AINEISTO.....	43
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	44
3.2	Tutkimuksen lähestymistapa .....	45
3.3	Tutkimuksen osallistujat.....	47
3.3.1	Avainosallistujat.....	48
3.3.2	Opettajaosallistujat.....	50
3.4	Tutkimusaineisto ja sen kerääminen .....	51
3.4.1	Aineiston keruun vaiheet.....	51
3.4.2	Oppituntien videointi ja oppituntiaineisto.....	54
3.4.3	Haastattelujen tekeminen ja haastatteluaineisto .....	57
3.4.4	Tekstiaineisto .....	58
3.4.5	Yhteenveto.....	62
3.5	Aineiston analyysi .....	63
3.5.1	Oppituntiaineiston analyysi .....	64
3.5.2	Haastatteluaineiston ja tekstiaineiston analyysi.....	68
3.6	Eettisiä kysymyksiä .....	68

4	OPISKELU ON KIELENKÄYTTÖÄ.....	72
4.1	Kieli on työkalu.....	72
4.1.1	Arjen ja koulunkäynnin kielenkäyttö.....	74
4.1.2	Toisella kielellä opiskelun osatekijöitä.....	78
4.1.3	Yhteenveto.....	82
4.2	Opiskelu on tekstitoimintaa.....	83
4.2.1	Tekstitaidot ja tekstikäytänteet.....	84
4.2.2	Käytänneyhteisö.....	85
4.2.3	Yhteiskuntaopin käytänneyhteisön tekstitoiminta.....	87
4.2.4	Yhteenveto.....	90
4.3	Kielen ja sisältöjen yhdistämisen näkökulma opetukseen.....	91
4.3.1	Kielen ja sisällön integroinnin keskeisiä elementtejä.....	94
4.3.2	Integroinnin haasteita.....	97
4.3.3	Yhteenveto.....	98
5	KÄSITTEET OPISKELUSSA.....	100
5.1	Käsitteet – ajattelun välineet.....	100
5.2	Käsitteiden muodostuminen.....	103
5.3	Käsitteiden opettaminen ja opiskelu.....	105
5.3.1	Käsitteiden määrittelemine.....	105
5.3.2	Toiminta, havainnointi ja symbolit.....	107
5.3.3	Käsitteiden opiskelun kielellis-kulttuurisia haasteita.....	109
5.4	Yhteenveto.....	113
6	KÄSITTEET KRONIKKA-OPPIKIRJASSA.....	115
6.1	Käsitteisiin johdattelu.....	116
6.2	Määrittelyn keinot.....	118
6.3	Käsitteillä käsitteistä.....	125
6.4	Lauseet merkityksiä avaamassa.....	133
6.5	Käsittelyn päättäminen.....	136
6.6	Yhteenveto.....	140
7	KÄSITTEET OPPITUNTIEN TEKSTITOIMINNASSA.....	146
7.1	Oppitunnit lukuvuoden jatkumolla.....	146
7.2	Tekstitoiminnan yleiskuvaus.....	151
7.3	Käsitteisiin johdattelu.....	154
7.3.1	Johdattelu <i>työttömyyteen</i> .....	154
7.3.2	Johdattelu <i>hallitukseen</i> .....	157
7.3.3	Yhteenveto.....	162
7.4	Käsitteiden avaamisen keinot.....	164
7.4.1	<i>Kausityöttömyys</i> .....	164
7.4.2	<i>Parlamentarismi</i> .....	167
7.4.3	Yhteenveto: oppilaat keskusteluun osallistujina.....	170

7.5.	Käsittelyn päättäminen.....	173
7.5.1	<i>Työttömyyden</i> käsittelyn päättäminen.....	173
7.5.2	<i>Hallituksen</i> käsittelyn päättäminen.....	177
7.5.3	Yhteenveto.....	179
7.6	Oppitunnilta kokeisiin.....	180
8	TOISELLA KIELELLÄ OPISKELEVAT YHTEISKUNTAOPIN KÄSITTEIDEN KESKELLÄ.....	191
8.1	Johdanto.....	191
8.2	Toisella kielellä opiskelevat – yksilöitä yhteisössä.....	192
8.2.1	Laura yhteiskuntaopin osallistujana.....	193
8.2.1.1	Kalvotekstin ohjailema luokkakeskustelu.....	193
8.2.1.2	Kotitehtävien käsittely.....	194
8.2.1.3	Luokkakeskustelu ajankohtaisesta aiheesta.....	196
8.2.1.4	Yhteenveto.....	197
8.2.2	Amy yhteiskuntaopin osallistujana.....	199
8.2.2.1	Kotitehtävien käsittely.....	199
8.2.2.2	Tuntitehtävän käsittely.....	200
8.2.2.3	Luokkakeskustelu ajankohtaisesta aiheesta.....	201
8.2.2.4	Tuen hakeminen.....	202
8.2.2.5	Yhteenveto.....	203
8.2.3	Chan Mon yhteiskuntaopin osallistujana.....	204
8.2.3.1	Oppikirjatekstiin perustuva luokkakeskustelu.....	205
8.2.3.2	Kalvotekstin ohjailema luokkakeskustelu.....	206
8.2.3.3	Oppikirjatekstiä kommentoiva luokkakeskustelu.....	208
8.2.3.4	Kotitehtävän tarkistaminen.....	209
8.2.3.5	Luokkakeskustelu ajankohtaisesta aiheesta.....	210
8.2.3.6	Koetilanne ja kokeen käsittely.....	213
8.2.3.7	Yhteenveto.....	216
8.2.4	Yhteenveto.....	220
8.3	Kieli ja käytänteet opiskelumahdollisuuksien muovaajina.....	222
8.3.1	Merkitysten rakentamisen jatkumoluonne.....	222
8.3.2	Tehtävän/annon purku osiin.....	228
8.3.3	Yhteenveto.....	234
9.	PÄÄTÄNTÖ.....	236
9.1	Oppiaineen ja käsitteiden taso.....	236
9.2	Oppitunnin ja tekstitoiminnan taso.....	239
9.3	Koulun ja opiskelun taso.....	243
9.4	Yhteiskunnan ja koulujärjestelmän taso.....	244
9.5	Tutkimuksen rajoituksia.....	246
9.6	Uusia avauksia.....	247
	SUMMARY.....	249
	LÄHTEET.....	256

LIITTEET .....	279
LIITE 1 Oppilaiden taustahaastatteluiden haastattelurungot.....	279
LIITE 2 Opettajaahaastatteluiden haastattelurungot.....	280
LIITE 3 Yhteiskuntaopin oppimistavoitteet, opetuksen keskeiset sisällöt ja arviointiperusteet.....	283
LIITE 4 <i>Kronikka</i> -oppikirjan <i>työttömyyttä</i> ja <i>hallitusta</i> käsittelevät tekstit .....	285
LIITE 5 Kielitaidon tasojen kuvausasteikko B1.1–B.1.2.....	289



# 1 JOHDANTO

Tämä tutkimus keskittyy yhteiskuntaopin käsitteisiin ja niiden opiskeluun toisella kielellä eli muulla kuin oppilaan omalla äidinkielellä. Tavoitteena on selvittää kielen roolia ja tekstien kanssa toimimisen käytänteitä yhteiskuntaopin käsitteiden opiskelussa. Kyseessä on laadullinen, etnografisvaikutteinen, soveltavan kielentutkimuksen alaan liittyvä tapaustutkimus. Tutkimuksen avainosallistajat ovat perusopetuksen 9. luokan maahanmuuttajataustaisia, monikielisiä oppilaita, joita on vuosi vuodelta useammassa luokassa ja opetusryhmässä Suomenkin kouluissa.

## 1.1 Tutkimuksen tarkoitus

Suomea voi perustellusti kutsua monikulttuuriseksi<sup>1</sup> yhteiskunnaksi, vaikka maahanmuuttajien määrät ovatkin moniin muihin maihin verrattuna edelleen vähäisiä. Maahanmuutto Suomeen on myös lisääntynyt varsin myöhään, vasta 1990-luvun alusta lähtien, mutta nopeasti. Vuonna 1990 Suomessa asui vain noin 26 000 ulkomaan kansalaista, mutta vuoden 2010 lopun väestötilastojen mukaan heitä oli 168 000 eli noin 3,1 % koko väestöstä (Suomen virallinen tilasto). Ulkomaan kansalaisten määrä on siis noin kuusinkertaistunut 20 vuodessa. Koska yhä useammat ulkomailla syntyneet ovat nykyään Suomen kansalaisia, muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvien määrä on hieman suurempi kuin ulkomaan kansalaisten määrä (Perhoniemi & Jasinskaja-Lahti 2006, 11); vuoden 2009 lopussa heitä oli noin 3,9 % koko väestöstä (Tilastokeskus).

---

<sup>1</sup> Monikulttuurisuudella viitataan tässä yhteydessä vain siihen, että Suomessa asuu useista eri maista lähtöisin olevia ihmisiä. Tällaista määrittelyä voi pitää hyvin suoriivaisena, koska siinä ei oteta kantaa siihen, mikä eri kulttuurien keskinäinen suhde on ja millaiset niiden oikeudet ovat (ks. monikulttuurisen yhteiskunnan määrittelystä esim. Lepola 2000, 198–202).

Maahanmuuttajien määrän lisääntyminen näkyy kaikkialla yhteiskunnassa, myös monikulttuurisiksi ja monikielisiksi muuttuneissa kouluissa. Kun vieraskielisiä perusopetusikäisiä oli vuonna 1992 vain noin 5 000, vajaan kahdenkymmenen vuoden päästä vuonna 2009 heitä oli jo yli 21 000 eli noin 3,6 % kaikista oppilaista (OPH 2011, 4-5). Koska opetuskieli Suomen kouluissa on ensisijaisesti suomi tai ruotsi, nämä oppilaat suorittavat perusopetuskoulun muulla kuin äidinkielellään tai kotikielellään; opetuskieli on heille toinen (tai kolmas tai jopa neljäs) kieli<sup>2</sup>. Tämän tutkimuksen keskiössä onkin juuri *toisella kielellä opiskelu* eli tilanne, jossa monikieliset oppilaat opiskelevat koulun eri oppiaineita muulla kuin kotikielellään. Käytän näistä oppilaista, jotka Suomessa edustavat yli 50:tä eri äidinkieltä (ks. OPH 2008), termejä *toisella kielellä oppija*, *toisella kielellä opiskeleva oppilas* tai *S2-oppilas* mutta myös nimitystä *monikielinen oppilas* varsinkin silloin, kun tarkastelen kielen tai kielten roolia ja vaikutusta opiskelussa. Koska valtaosa toisella kielellä opiskelevista oppilaista asuu Suomessa maahanmuuton seurauksena, puhun heistä myös *maahanmuuttajataustaisina*<sup>3</sup> tai *maahanmuuttajaoppilaina*. Näitä viimeksi mainittuja termejä käytän etenkin, kun käsittelen oppilaiden taustaan liittyviä ja yhteiskunnallis-kulttuurisia kysymyksiä.

Olen valinnut tutkimukseni toimintaympäristöksi yhteiskuntaopin<sup>4</sup> opiskelun, ja tähän valintaan on useampikin syy. Yhteiskuntaoppi on ensinnäkin yleissivistävä oppiaine (ks. Virta 2002, 37), jonka ”--- tehtävänä on ohjata oppilasta kasvamaan yhteiskunnan aktiiviseksi ja vastuulliseksi toimijaksi.” (POPS 2004, 288). Näin yhteiskuntaopin opiskelun voi nähdä perusopetusikäisten maahanmuuttajanuorten yhtenä väylänä integroitua eli kotoutua suomalaiseen yhteiskuntaan, mikä on Suomen maahanmuuttopolitiikan yleistavoite (ks. Hallituksen maahanmuuttopolitiittinen ohjelma 2006; Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta 9.4.1999/493; Laki kotoutumisen edistämisestä 30.12.2010/1386). Konkreettisesti yhteiskuntaopin opiskelussa tavoitellaan muun muassa informaation hankkimisen ja kriittisen soveltamisen taitoja samoin kuin yhteiskunnallisten päätösten vaikutusten ymmär-

<sup>2</sup> Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetyllä lyhenteellä L2 voidaan tarkoittaa sekä *vierasta kieltä* (foreign language) että *toista kieltä* (second language). Toisin kuin vieraan kielen puhujat, toisen kielen puhujat asuvat ympäristössä, jossa kyseistä kieltä puhutaan esimerkiksi kansalliskielenä kuten suomea ja ruotsia Suomessa.

<sup>3</sup> Käytän pääasiassa nimitystä *maahanmuuttajataustainen* (oppilas) ja viittaan sillä sekä itse Suomeen muuttaneisiin lapsiin ja nuoriin että sellaisiin lapsiin ja nuoriin, jotka ovat syntyneet Suomessa mutta joiden vanhemmat ovat muuttaneet Suomeen (ks. Martikainen & Haikkola 2010, 10).

<sup>4</sup> Esimerkiksi Löfström (2002) ja Virta (2002) puhuvat *yhteiskuntatiedosta*, jolla viittaavat hieman laajempaan käsitteeseen kuin *yhteiskuntaoppi*. Löfström perustelee käsitteen valintaa sillä, että termiin *yhteiskuntaoppi* sisältyy oppi-sanan vuoksi normittavia ja teknisluonteisia mielikuvia (ks. mts. 90-91). Tässä tutkimuksessa käytän kuitenkin termiä *yhteiskuntaoppi*, koska se on oppiaineen nimi, jonka tunneilla olen kerännyt tutkimusaineistoni ja jota tutkimukseen osallistuneet oppilaat opiskelivat. Aineistonkeruun aikaan lukuvuonna 2004-2005 yhteiskuntaoppi ei ollut vielä itsenäinen oppiaine, vaan siitä annettiin päättöarvioinnissa yhteinen arvosana historian kanssa. Nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa, joiden voi arvioida näkyneen jo vuonna 2004-2005 esimerkiksi oppikirjoissa, yhteiskuntaoppi on erotettu omaksi oppiaineeksi (POPS 2004).

tämistä ja julkisten palvelujen tuntemista. Yhteiskuntaopin tavoitteissa mainitaan myös kiinnostuminen yhteiskunnallisesta osallistumisesta ja oman osaamisen kehittäminen siitä näkökulmasta. (POPS 2004.) Näitä kaikkia voi pitää nykyisessä ja tulevaisuuden kansalais-, koulutus- ja tietoyhteiskunnassa keskeisinä tavoiteltavina taitoina. Voi tietysti pohtia, onko esimerkiksi tavoite saada opiskelijat osallistumaan ja vaikuttamaan eettisesti oikeutettu vai sisältyykö siihen indoktrinoivia piirteitä (ks. Löfström 2002, 112), mutta tässä tutkimuksessa en ota tarkemmin kantaa opiskelun tavoitteiden moraaliseen puoleen.

Toinen syy nimenomaan yhteiskuntaopin valintaan tutkimuskontekstiksi oli se, että oppiainetta opiskellaan yleensä perusopetuksen viimeisellä vuosiluokalla. Tämä on kiinnostava koulutuksellinen vaihe, koska tuolloin kaikki ikäluokkansa edustajat viimeistä kertaa opiskelevat laajasti ajatellen samoja sisältöjä samoin tavoittein. Perusopetuksen päättymisen jälkeen monien oppilaiden opintopolut erkanevat ensimmäistä kertaa aiempaa selkeämmin, kun he hakeutuvat eri toisen asteen kouluihin. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole kartoittaa maahanmuuttajaoppilaiden jatko-opintosuuntautumista vaan pikemminkin valottaa, miten yhteneväisin tai erilaisin ”yhteiskunnallisin eväin” maahanmuuttajataustaiset nuoret jatko-opintoihin hakeutuvat. Lisäksi suhteutan tämän tutkimuksen osallistujien tilannetta niihin tuloksiin, joita selvityksissä maahanmuuttajanuorten kouluttautumisesta (esim. Kuusela ym. 2008; Klemelä, Tuittu, Virta & Rinne 2011) on tullut esiin.

Kolmannen syyn juuri yhteiskuntaopin valintaan tarjosi sen maine vaikeana oppiaineena. Synä vaikeuteen on Suomessa mainittu esimerkiksi opettajajohtoinen opetusperinne (Virta 2002, 23) samoin kuin oppiaineen monitieteisyys (Elio 1993, 12; Löfström 2002, 95). Muualla yhteiskuntaoppia vastaavien oppiaineiden vaikeutta on perusteltu myös kulttuurisidonnaisuudella. Esimerkiksi Duff (2001, 109) on todennut Yhdysvaltojen kontekstissa, että yhteiskuntaopin opetuspuheen seuraaminen ja oppikirjojen lukeminen edellyttävät varsin paljon kulttuuris-yhteiskunnallista ja maantieteellistä taustatietoa, jota maahanmuuttajataustaisilla oppilailla ei välttämättä ole riittävästi. Yhteiskuntaopilla on myös kielisidonnaisen oppiaineen leima, eli opiskelu perustuu pikemminkin kielenkäyttöön kuin toimintaan (vrt. Clegg 1996, 21). Kielikeskeisyys liittyy osittain siihen, että ainakin osa yhteiskuntaopissa käsiteltävistä aiheista on varsin abstrakteja (Elio 1993, 19). Näin ollen opiskelussa ei useinkaan selviä peruskielitaidolla vaan se edellyttää käsitteellisen kielenkäytön hallintaa.

Suomi on osallistunut kansainvälisiin yhteiskunnallisen opetuksen tutkimuksiin (Suutarinen 2000; Brunell & Törmäkangas 2002; Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010), ja yhteiskuntaoppiin liittyvää tutkimusta on Suomessa tehty muutenkin. Tutkimuksissa on käsitelty etenkin oppiaineen tavoitteita ja sisältöjä (esim. Elio 1993; Ahonen 2000; Löfström 2000, 2001, 2002; Virta 2000, 2002) mutta myös esimerkiksi oppijoiden oppimista ja heidän tulkintojaan opetuksesta (Pitkäniemi 1995) sekä oppilaiden koevastauksia (Virta 1995) ja heidän yhteiskunnallisia asenteitaan (Suutarinen 2002). Myös opettajien ja opettajankoulutuksen näkökulmaa on tarkasteltu (ks. Suutarisen (2006) toimittama artikkelili-

kokoelma). Toisella kielellä opiskelun ja maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta yhteiskuntaoppia ja sen opiskelua ei kuitenkaan juuri ole tarkasteltu (ks. kuitenkin historian opiskeluun liittyen Virta 2008 ja Vääntinen 2009 sekä pro gradu -töitä kuten Lavonen 2006). Tämä tutkimus täyttää siis osaltaan tiedollista aukkoa oppiaineesta, joka on yhteiskuntaan kiinnittymisen kannalta tärkeä mutta opiskeltavaksi varsin haasteellinen.

Koska yhteiskuntaopin opiskelun haasteet ainakin osittain johtuvat oppiaineen käsitteellisyydestä, tutkimuksen fokuksessa on käsitteiden rooli yhteiskuntaopin opiskelussa. Analysoin käsitteiden merkitysten avaamista sekä oppitunneilla että oppikirjateksteissä ja selvitän sitä, millaista tekstitoimintaa siihen liittyy. Tutkin myös, millaista on se kielenkäyttö ja millaisia ovat ne tekstikäytänteet, joihin yhteiskuntaopin opiskelussa soviaalistaetaan. Tämän yleisemmän tutkimustehtävän lisäksi tarkastelen sitä, millaisia tekstitaitoja käsitteiden opiskelu edellyttää. Edellä mainitun pohjalta pohdin myös, millaista tukea toisella kielellä opiskelevat näyttävät tarvitsevan.

Kuten monet suomalaiset maahanmuuttajiin liittyvät tutkimukset (ks. Väänänen ym. 2009), tämäkin tutkimus on otteeltaan laadullinen. Kyseessä on etnografisvaikutteinen tapaustutkimus, jonka aineiston olen kerännyt yhden yhdeksännen luokan yhteiskuntaopin tunneilla lukuvuonna 2004–2005. Kyseessä oli yleisopetuksen luokka, jossa opiskeli myös monikielisiä oppilaita. Työn voi ajatella sijoittuvan monien tutkimusalojen risteyskohtaan, mikä on varsin tyypillisistä soveltavassa kielentutkimuksessa. Tutkimus liittyy toisen kielen tutkimuksen perinteeseen, josta viimeisen 10 vuoden aikana on Suomessa ilmestynyt runsaasti pro gradu -tutkimuksia (ks. Suomi toisena ja vieraana kielenä -alan bibliografia 1967–2010). Suomi toisena kielenä on nuori tutkimusalue, mutta sen noin 15-vuotisen historian aikana on silti julkaistu myös lisensiaatin- ja väitöskirjatutkimuksia (esim. Martin 1995; Siitonen 1999; Tarnanen 2002; Kurhila 2003; Kaivapalu 2005; Lehtonen 2006; Suni 2008; Vaarala 2009; Lilja 2010). Tämän tutkimuksen fokuksessa on toisen kielen rooli opiskelun välineenä, mikä kuitenkin liittyy toisen kielen oppimisen prosessiin ja sen osatekijöihin.

Yksi kouluopiskelun kulmakiviä on luokkakeskustelu, ja tarkastelenkin tutkimuksessa vuorovaikutusta oppitunneilla. Kyseessä ei kuitenkaan ole keskusteluanalyttinen tutkimus, koska keskiössä ei ole vuorovaikutus itsessään vaan käsitteiden merkitysten avaaminen, jota tapahtuu myös vuorovaikutuksessa. Tutkimuksessa on luonnollisesti yhtymäkohtia käsitetutkimukseen, mutta tiiviimmin se liittyy diskurssintutkimuksen kenttään, erityisesti niin sanottuun social literacy -tutkimukseen, jossa tarkastellaan tekstien kanssa toimimisen käytänteitä (ks. esim. Pitkänen-Huhta 2003). Koska tutkimuksen kontekstina on koululuokka, yhtymäkohtia on kasvatustieteen tutkimuskenttään, jossa on 2000-luvulla ilmestynyt varsin paljon maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiin liittyviä väitöstutkimuksia. Niissä on tarkasteltu muun muassa monikulttuurista identiteettiä (Mikkola 2001), suomen kielen kehittymistä ja kaksikielisyyttä (Lehtinen 2002), kieli-identiteettiä (Iskanius 2006), koulukiusaamista

(Soilamo 2006) ja erityisopetusta (Laaksonen 2007), mutta ei oppiaineen opiskelua kielen ja käsitteiden näkökulmasta.

Koulu ja koululuokka ovat siis tämän tutkimuksen ympäristöjä, mutta sijoitan toiminnan yksittäisessä koululuokassa laajempiin kehyksiin käsittelemällä taustaksi koulutuksen yhteiskunnallista roolia ja maahanmuuttajaoppilaiden koulutuksen kysymyksiä. Näin ollen tutkimuksella on yhtymäkohtia myös yhteiskuntapoliittiseen ja koulutustutkimukseen. Seuraavassa luvussa keskityn tähän laajempaan kontekstiin eli koulutuksen merkitykseen ja rooliin yksilön ja yhteiskunnan kannalta.

## 1.2 Koulutus muuttuvassa maailmassa

### 1.2.1 Peruskoulutuksen tehtävä ja uudet haasteet

Koulutuksen merkitystä voi tarkastella sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta, mikä näkyy hyvin myös Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004). Niissä todetaan, että perusopetuksen tehtävänä on tarjota yksilölle mahdollisuus yleissivistyksen hankkimiseen ja oppivelvollisuuden suorittamiseen. Tähän yksilölliseen tehtävään sisältyy erilaisten tietojen ja taitojen hankkimista sekä jatko-opintovalmiuksien saavuttaminen ja demokraattisen yhteiskunnan osallistuvaksi kansalaiseksi kasvaminen. Viimeksi mainitussa tavoitteessa koulutuksen yksilöllinen tehtävä risteää jo yhteiskunnallisen tehtävän kanssa. Perusopetuksen laajempaan tehtävään pidetään siis yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamista ja tulevaisuuden rakentamista. Tähän pyritään muun muassa kartuttamalla kansalaisten sivistys- ja osaamis pääomaa työelämää varten, siirtämällä kulttuuriperintöä uusille sukupolville sekä lisäämällä lasten ja nuorten tietoisuutta yhteiskunnan toiminnan taustalla vaikuttavista perusarvoista. Säilyttämisen ohella mainitaan myös uudistamistavoitteita: opiskelulla pyritään kriittisen ajattelun sekä uuden kulttuurin ja uudenlaisten ajattelu- ja toimintatapojen kehittämiseen. (POPS 2004, 14.)

Koulutukseen siis asetetaan kahtaalle suuntautuvia, varsin suuriakin toiveita. Sen odotetaan yhtäältä lisäävän yksilöiden hyvinvointia, mahdollisuuksia sekä tasa-arvoa ja toisaalta edistävän yhteiskunnan jatkuvuutta ja kehitystä. (Lauder, Brown, Dillabough & Halsey 2006, 1–2; ks. myös Välijärvi 2011, 22.) Vaikka koulutuksen keskeisenä yhteiskunnallisena tavoitteena voi pitää jatkuvuuden varmistamista ja näin ollen kulttuurin säilyttämistä, koulutuksessa on kuitenkin lähtökohtaisesti kyse myös muutoksesta: ihmiset ja toisaalta yhteiskunnat pyrkivät sen avulla saavuttamaan entistä enemmän tai jotain parempaa kuin ilman koulutusta ajatellaan olevan mahdollista. Nämä kulttuuriin sosiaalistamisen ja kulttuurin muuttamisen tavoitteet voivat osittain limittyä mutta ovat usein ristiriidassa keskenään (Gordon, Holland & Lahelma 2000, 192; ks. myös Wells 1999, 168). Myöskään yksilön ja yhteiskunnan tavoitteet eivät välttämättä ole aina yhdensuuntaisia, ja moniarvoistuvassa yhteiskunnassa yksit-

täisten oppilaiden tai heidän perheidensä toiveet ja odotukset voivat olla myös keskenään varsin ristiriitaisia (ks. Välijärvi 2011, 23–24).

Koulua pidetään ainakin länsimaissa yhtenä hyvinvointiyhteiskunnan keskeisistä instituutioista. Viimeisten vuosikymmenien mittaan muun muassa globalisaation vahvistumisen, uusliberalistisen talousajattelun ja siirtolaisuuden voimakkaan lisääntymisen myötä tapahtuneet taloudelliset, yhteiskunnalliset ja sosiaaliset muutokset ovatkin vaikuttaneet myös koulujärjestelmän toimintaan ja sen tulevaisuuden näkymiin. (Ks. Apple 1995; Morrow & Torres 2000; Lauder ym. 2006, 1.) Yksi tällainen koulutukseen vaikuttava ilmiö on yhteiskuntien muuttuminen entistä enemmän informaatio-, tieto- tai tietämysyhteiskunniksi, joissa tiedolla ja sen soveltamisella on keskeinen rooli muun muassa taloudellisen kilpailukyvyn lisääjänä. Kyseessä on maailmanlaajuinen kehitys, vaikka sen ilmenemismuodot saattavatkin olla erilaiset ns. kehittyneissä ja kehittyvissä yhteiskunnissa (Castells 1999, 37–38). Tämän kehityksen myötä koulutuksen yhteiskuntaan sosiaalistavien päämäärien rinnalle on yhä näkyvämpään rooliin noussut koulutuksen taloudellinen merkitys. Yksilölle koulutus on keskeinen kilpailuvaltti työmarkkinoilla, joilla yhä useammat saavat elantonsa niin sanotusta tietotyöstä. Yhteiskuntien välisessä kilpailussa taas koulutuksen merkitys on lisääntynyt siksi, että sen ajatellaan edistävän innovaatioiden edellyttämää tieteellistä ja teknistä osaamista. (Lauder ym. 2006, 3.)

Toinen merkittävä koulutukseen vaikuttava tekijä on ollut se, että yhteiskunnat ovat muuttuneet ja muuttumassa yhä monikulttuurisemmiksi. Viimeisten vuosikymmenten aikana ihmiset eri puolilla maailmaa ovat jatkuvasti joutuneet jättämään kotimaansa muun muassa poliittisten levottomuuksien, sotien ja luonnonkatastrofien vuoksi ja pyrkimään pakolaisina naapurimaiden lisäksi esimerkiksi Eurooppaan. Toisaalta ihmiset muuttavat myös työn tai parempien työmahdollisuuksien perässä, koska globaalissa taloudessa työmarkkinat ovat aiempaa enemmän laajentuneet kansallisvaltioiden rajojen ulkopuolelle. Näiden eri syistä kumpuavien muuttoliikkeiden myötä maahanmuuttajien määrä on lisääntynyt myös Suomen kaltaisissa uuden maahanmuuton maissa, joihin ennen 1990-luvun loppupuolta oli muuttanut suhteellisen vähän uusia asukkaita (OECD 2006, 18–19). Jos koulutuksen tavoitteeksi on asetettu yhteiskunnan jatkuvuuden ja kehityksen varmistaminen, sillä tulisi olla keskeinen rooli myös maahan muuttaneiden lasten ja nuorten kotoutumisen edistämisessä.

### 1.2.2 Maahanmuuttajalasten oikeus koulutukseen

Euroopan maissa on ainakin kolmenlaista suhtautumista niiden maahanmuuttajalasten koulutukseen, joilla ei ole vakituista oleskelulupaa. Joissain maissa heidän oikeutensa koulutukseen mainitaan eksplisiittisesti lainsäädännössä, joissain toisissa sen voi päätellä implisiittisesti ja muutamissa vaaditaan todistus oleskelustatuksesta. (Integrating Immigrant Children into Schools in Europe 2004, 33–34.) Suomessa perustuslaki turvaa mahdollisuuden kouluttautumiseen kaikille, myös maahan muuttaneille lapsille ja nuorille. Perustuslain (731/1999) §:ssä 16 todetaan maksuttoman perusopetuksen olevan jokaisen oikeus, ja pe-

rusopetuslaissa (628/1998, 25 §) puolestaan sisällytetään kaikki vakituisesti Suomessa asuvat lapset oppivelvollisuuden piiriin<sup>5</sup>. Lisäksi todetaan (35 §), että ilman erikseen myönnettyä tilapäistä vapautusta oppilaan on osallistuttava opetukseen. Peruskoulutuksen tavoite edistää yksilöiden hyvinvointia ja yhteiskunnan jatkuvuutta koskee näin ollen Suomessa myös niitä lapsia ja nuoria, jotka tulevat toisista yhteiskunnista.

Perusopetuslaki turvaa perusopetuksen myös maahanmuuttajille, mutta heidät mainitaan erikseen vain yhdessä pykälässä; moniin muihinkin pykäliin<sup>6</sup> tosin sisältyy heihin sovellettavia sisältöjä. Pykälässä 9 todetaan maahanmuuttajille järjestettävän perusopetukseen valmistavan opetuksen vastaavan laajuudeltaan vuoden oppimäärää (Perusopetuslaki 628/1998). Vaikka kyseessä on vain yksi pykälä, siihen kuitenkin sisältyy mielenkiintoinen osoitus yhteiskunnallisten muutosten vaikutuksesta koulutuspolitiikkaan: Opetusministeriön maahanmuuttopoliittisissa linjauksissa (2002) samoin kuin koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2003–2008 (OPM 2004, 27) todetaan, että perusopetukseen valmistavaa opetusta kasvatetaan lukuvuoden laajuiseksi perusopetuslaissa (1998) määritellyn puolen vuoden sijaan. Myös vuonna 2005 käynnistyneen kielikoulutuspoliittisen projektin puitteissa pohdittiin maahanmuuttajien (kieli)koulutuksen tarpeita ja sen loppuraportissa suositetaan valmistavan opetuksen laajentamista vuoden mittaiseksi (ks. Latomaa 2007, 325–328). Näin ollen 1.8.2009 voimaan astunut asetus (19.12.2008/1037) on konkreettinen poliittisen tason muutos, jonka taustalla vaikuttaa maahanmuuton lisääntyminen. Esimerkki kuitenkin osoittaa myös poliittisten muutosten hitauden.

Perusopetuslaissa maahanmuuttajia ei siis juuri mainita, mutta opetus suunnitelman perusteissa (POPS 2004) maahanmuuttajaoppilaat sen sijaan ovat näkyvämmän esillä. Kohdassa Kieli- ja kulttuuriryhmien opetus (6) on oma alalukunsa maahanmuuttajista (mts. 34). Oppimistavoitteiden ja opetuksen keskeisten sisältöjen yhteydessä (7) kerrotaan lyhyesti muun oppilaan äidinkielen opetuksesta (mts. 93). Samassa pääluvussa kuvataan suomi ja ruotsi toisena kielenä -oppimäärien tavoitteet, sisällöt ja arviointikriteerit (mts. 94–96; 97–100) ja mainitaan lyhyesti muiden uskontojen opetuksesta (mts. 212). Kohdassa Oppilaan arviointi (8) on niin ikään oma kappale maahanmuuttajaoppilaiden arvioinnista (mts. 263). Myös edellisissä opetussuunnitelman perusteissa (1994) on omat lukunsa tai kappaleensa suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksesta (mts. 66–67), muiden uskontojen opetuksesta (mts. 91–92) ja Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa (1999, 22–24) äidinkielenään muuta kuin opetuskieltä puhuvien arvioinnista. Yksi selkeä ero peräkkäisten opetussuunnitelman perusteiden välillä on siinä, että uusissa perusteissa (2004) maahanmuuttajien äidinkielen opetus on luokiteltu perusopetusta täydentäväksi opetukseksi (mts.

<sup>5</sup> Vastaanottokeskuksissa asuvien lasten tilanne tuntuu olevan lainsäädännön kannalta tulkinnanvarainen, mutta ainakin Maahanmuuttajien työllistyminen ja kannustinloukut -selvityksessä (2009, 104) todetaan, että oikeuden koulutukseen tulee kuulua myös heille.

<sup>6</sup> Tällaisia ovat muun muassa § 10 (opetuskielet), § 12 (äidinkielen opetus), § 13 (uskonnon opetus), § 16 (tukiopetus) sekä § 18 (erityiset opetusjärjestelyt).

303–306, liite 5), kun se aiemmin kuului perusopetuksen piiriin. Maahanmuuttajaoppilaiden omien kielten opetuksen asemaa on siis uusissa opetussuunnitelman perusteissa heikennetty. Toisaalta perusopetukseen valmistavan opetuksen asema on sikäli vahvistunut, että sillä on nyt omat opetussuunnitelman perusteensa (mts. 309–312).

Luvun alussa mainitsemani taloudelliset, poliittiset ja sosiaaliset muutokset näkyvät siis koulutuksen kentällä muun muassa uudenlaisina koulutuspoliittisina linjauksina ja esimerkiksi valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa maahanmuuttajaoppilaisiin liittyvien kohtien täsmentymisenä. Muutokset näkyvät myös koulunkäynnin reunaehdoissa muun muassa pienten koulujen lakkauttamisena, valinnaisuuden lisääntymisenä, opetusryhmien kokojen kasvamisena ja niiden heterogeenistumisena sekä oppilaiden puhumien äidinkielten määrän kasvuna. Makrotason muutokset saattavat vähitellen muuttaa koulujen toimintaympäristöä, mutta ne eivät silti välttämättä näy kovin selvästi oppituntien arkisessa toiminnassa. Niinpä esimerkiksi opettajan ja oppilaiden väliset suhteet ja roolit samoin kuin työskentelytavat saattavat olla hyvin samantapaisia kuin vuosikymmeniä sitten (vrt. Coffey 2001, 4–5; 37–38). Koulu, jonka perustehtävänä pidetään lasten ja nuorten valmentamista yhteiskunnan ja työelämän haasteisiin, ei siis tunnu muuttuvan samaa tahtia kuin ympäröivä yhteiskunta ja työelämä. Yksi syy tähän lienee se, että kouluun ja opetukseen kohdistuu eri tahoilta keskenään ristiriitaisia muutospaineita (ks. Atjonen ym. 2008, 116). Myös koulun byrokraattinen organisaatorakenne saattaa hidastaa yhteiskunnallisiin muutoksiin vastaamista (ks. Talib, Löfström & Meri 2004, 102), samoin kuin se, että opetuskulttuurit ja pedagogiset toimintatavat ylipäätään muuttuvat hitaasti (ks. Luukka ym. 2008). Olivatpa syyt koulun muuttumisen hitauteen mitkä tahansa, voi kuitenkin pohtia, valmentako koulu lapsia ja nuoria nykyisessä ja etenkin tulevaisuuden yhteiskunnassa toimimiseen.

### 1.2.3 Koulutus – tasa-arvon turvaaja?

Vaikka koulutus ei ehkä pystykään täysin vastaamaan tulevaisuuden työelämän haasteisiin, sen kuitenkin ajatellaan mahdollistavan jokseenkin tasavertaiset elämässä etenemisen mahdollisuudet kaikille lapsille ja nuorille. Käytännössä koulutuksen aikaansaama kehitys ja muutos toteutuvat kuitenkin globaalisti tarkasteltuna epätasa-arvoisesti. Todelliset kouluttautumisen mahdollisuudet eivät ole kaikille samanlaiset vaan riippuvat paljon etenkin asuinmaasta. Monissa maissa taas muun muassa asuinpaikkakunta, jopa asuma-alue, voi vaikuttaa koulutusmahdollisuuksiin. Yksilötasolla muun muassa perheen sosioekonominen ja etninen tausta sekä oma sukupuoli voivat vaikuttaa esimerkiksi siihen, mihin kouluun lapsi tai nuori pääsee ja miten hän koulussa menestyy. Myös se, puhuuko henkilö kansalliskieltä tai -kieliä, vaikuttaa hänen kouluttautumisen mahdollisuuksiinsa. (Kalantzis & Cope 2000, 121–122; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001; Lauder ym. 2006, 1–2.) Jos koulutusta ajatellaan Bourdieun termein (Bourdieu 1990; Grenfell & James 1998, 20–22) *kenttänä*, jossa ta-



voitellaan lisää symbolista *pääomaa*, kaikki yksilöiden etukäteen hankkima kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma – esimerkiksi tiedot, taidot ja ihmissuhteet – ei ole yhtä arvokasta. Se, missä määrin oppilaan aiemmin omaksuma *habitus* – esimerkiksi aiemmat kokemukset muun muassa perhepiirissä – muistuttaa sitä habitusta, johon koulussa pyritään, vaikuttaa siihen, millaiset lähtökohtaiset mahdollisuudet oppilaalla on saavuttaa koulun asettamia tavoitteita (Bourdieu & Passeron 1990, 72).

Vaikka koulunkäynti ei joka paikassa tarjoa kaikille yhtäläisiä elämässä etenemisen mahdollisuuksia, Suomessa koulutuksellinen tasa-arvo näyttää vertailevien tutkimusten mukaan toteutuvan paremmin kuin monissa muissa maissa. Esimerkiksi Gordon & Lahelma (2003, 275; ks. myös Gordon ym. 2000, 200–201) arvioivat helsinkiläisiä ja lontoolaisia kouluja vertailevan etnografisen tutkimusprojektin tulosten pohjalta, että Suomen koulutusjärjestelmä on Britannian järjestelmää demokraattisempi. Myös PISA-tutkimusten tulokset ovat kerta toisensa jälkeen osoittaneet, että Suomessa oppimistulosten väliset erot lukutaidossa, matematiikassa ja luonnontieteissä ovat kansainvälisesti vertaillen suhteellisen pieniä sekä alueellisesti että yksittäisten koulujen välillä. Toisaalta myös Suomessa koulutustarjontaa on vähitellen eriytyneenä muun muassa alueellisesti (Väljärvi 2011, 22–23). Esimerkiksi Kuuselan ym. (2006) selvitys osoittaa, että oppimistulosten – samoin kuin esimerkiksi arviointikäytänteiden ja erityistukitarjonnan – välillä on etenkin kunta- ja koulukohdaisia eroja<sup>7</sup>. Myös kodin sosioekonominen asema vaikuttaa Suomessakin yksittäisten oppilaiden oppimistuloksiin, mutta vaikutus on vähäisempi kuin useimmissa muissa tutkimukseen osallistuneissa maissa. Lisäksi heikoimpienkin suomalaisoppilaiden tulokset ovat OECD-maiden keskiarvoja parempia. (Väljärvi & Linnakylä 2002; Väljärvi, Linnakylä, Kupari, Reinikainen, Malin & Puhakka 2002; Kupari ym. 2004; Arinen & Karjalainen 2007; Sulkunen ym. 2010.)

Suomen perusopetusjärjestelmä tarjoaa siis tutkimusten mukaan suhteellisen tasavertaiset kouluttautumisen mahdollisuudet kaikille lapsille ja nuorille. Silti Suomessakin maahanmuuttajataustaiset oppilaat voivat joutua kokemaan muun muassa syrjintää ja kiusaamista (ks. esim. Talib & Lipponen 2008, 148–149; Talib 2002, 14; Keskisalo 2003; Kuusela, Etelälahti, Hagman, Hievanen, Karppinen, Nissilä, Rönnberg & Siniharju 2008, 115) sekä rasismia (Souto 2011), mikä puolestaan voi vaikeuttaa heidän sopeutumistaan kouluun (Liebkind, Jäsinskaja-Lahti & Haaramo 2000) ja näin vaikuttaa myös koulumenestykseen<sup>8</sup>.

On myös muistettava, että Suomen koulutusjärjestelmän tasa-arvoisuudesta todistavissa PISA-tutkimusten tuloksissa ei ole erikseen tarkasteltu maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tuloksia suhteessa muiden oppilaiden tuloksiin. Syyinä on se, että Suomessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden

<sup>7</sup> Selvityksessä ei kuitenkaan huomioida erikseen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimistuloksia.

<sup>8</sup> Tosin myös ns. valtaväestöön kuuluvat oppilaat, joiden tausta, tavat tai ominaisuudet poikkeavat selvästi valtakulttuurin normeista, voivat olla koulussa syrjittyjä, joten ongelma ei koske pelkästään maahanmuuttajataustaisia oppilaita (Talib, Löfström & Meri 2004, 13–14).

suhteellinen osuus on edelleen vähäinen: vain 1,8 prosentilla otoksen oppilaista oli muu äidinkieli kuin koulun opetuskieli, kun OECD-maiden keskiarvo oli 4,6 prosenttia (Väljærvi, Kupari, Linnakylä, Reinikainen, Sulkunen, Törnroos & Arffman 2007). Education at a Glance 2007 -raportissa<sup>9</sup> (mts. 104–115; ks. myös OECD 2006) todetaan, että maahanmuuttajatausta vaikutti matematiikan PISA-suorituksiin, mutta sen vaikutus vaihteli maittain sekä sen mukaan, oliko kyseessä ensimmäisen vai toisen polven maahanmuuttaja. Onkin siis mahdollista, että PISA-tehtävissä heikommin menestyneiden joukossa on ollut suhteellisesti enemmän maahanmuuttajataustaisia oppilaita, jotka eivät pysty opiskelemaan kotikielilläään. Tähän suuntaan voisi viitata se, että Suomen ruotsinkielisten koulujen oppilaiden suomenkielisiä kouluja jonkin verran heikompia PISA-tuloksia selitetään ainakin osittain oppilaiden kodin kielitaustalla: ne ruotsinkielisten koulujen oppilaat, joiden kotitausta oli pääasiassa tai yksinomaan suomenkielinen, saivat luonnontieteiden PISA-kokeissa (Kupari ym. 2004, 39–40; Harju-Luukkainen & Nissinen 2011, 39; 49) samoin kuin lukemisen testeissä (Harju-Luukkainen & Nissinen 2011, 39; 49) keskimäärin hieman heikompia tuloksia kuin taustaltaan täysin tai pääosin ruotsinkieliset oppilaat.

Myös Opetushallituksen tuoreessa tutkimuksessa käy ilmi, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kouluarvosanat ovat keskimäärin heikompia kuin suomenkielisten oppilaiden. Koulumenestys kuitenkin vaihtelee huomattavasti eri maahanmuuttajaryhmiin<sup>10</sup> kuuluvien oppilaiden välillä, ja toisen polven maahanmuuttajataustaiset oppilaat saattavat menestyä jopa paremmin kuin kantaväestöön kuuluvat oppilaat. (Kuusela ym. 2008, 121–125; 133; 142–145.) Kuten muitakaan oppilaita, myös maahanmuuttajataustaisia ei siis voi niputtaa yhdeksi ryhmäksi.

Periaatteessa tasa-arvoisesta peruskoulutusjärjestelmästä huolimatta ainakin osalla Suomen maahanmuuttajataustaisista oppilaista opintie voi olla kivikkoisempi kuin muilla samanikäisillä oppilailla. Toisaalta eri maissa tehdyissä tutkimuksissa on todettu, että maahanmuuttajataustaisissa perheissä koulutusta arvostetaan usein todella paljon (ks. Löfgren 1991, 44; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 125; Talib, Löfström & Meri 2004, 105–106; Kuusela ym. 2008, 88; Klemelä ym. 2011, 144–152), joten näiden perheiden lasten ja nuorten asenne koulunkäyntiä kohtaan voi olla myönteisempi kuin muiden ja kantaa näin myös koulunkäyntiin mahdollisesti liittyvien vaikeuksien yli. Esimerkiksi Kilven (2010) väitöstutkimus osoittaa, että maahanmuuttajataustaiset perusopetuksen päättövaiheen oppilaat hakeutuvat ammattikoulutuksen sijaan lukio-koulutukseen suhteessa useammin kuin syntyperäiset suomalaiset ikätoverinsa. Maahanmuuttajaoppilaiden kouluttautumista tarkastelevassa Opetushallituk-

<sup>9</sup> Raportissa on tarkasteltu maahanmuuttajataustan vaikutusta PISA-tuloksiin matematiikan osalta niissä maissa, joissa 15-vuotiaista koululaisista yli 3 % oli maahanmuuttajataustaisia.

<sup>10</sup> Tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaita tarkasteltiin lähtöalueen (EU:sta tai sen ulkopuolelta) mukaan ja sen kannalta, onko kyseessä 1. vai 2. polven maahanmuuttaja vai paluumuuttaja. Näin muodostui viisi maahanmuuttajaryhmää, joita verrattiin keskenään ja kantasuomalaisten (Suomessa syntyneet suomen- ja ruotsinkieliset) ryhmään. (Kuusela ym. 2008, 11–12.)

sen raportissa (Kuusela ym. 2008, 10; 119–121) puolestaan todetaan, että heikosti suoriutuvien oppilaiden joukossa maahanmuuttajataustaisilla on myönteisemmät opiskeluasenteet kuin ns. kantaväestöön kuuluvilla, opiskelumenesykseltään samantasoisilla oppilailta. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden myönteiset asenteet koulunkäyntiä kohtaan tulevat esiin myös kansainvälisessä PISA-raportissa, jossa tarkastellaan erikseen tämän oppilasryhmän selviytymistä testeissä (OECD 2006).

Koska opiskelu on kielen välityksellä tapahtuvaa toimintaa, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskeisimmät ja opiskeluarjessa ehkä näkyvimmit haasteet liittyvät usein kieleen: toisaalta opiskelukielen hallintaan ja toisaalta oman äidinkielen säilyttämiseen ja kehittämiseen. Tämä tuodaan esiin myös Osallisena Suomessa -kehittämissuunnitelmassa (Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja 2010, 106–118), jonka tavoitteena on maahanmuuttajien kotoutumisen kokonaisvaltainen kehittäminen. Tarkastelen luvussa 2, millaisia käytänteitä maailmalla ja Suomessa on kehitetty toisella kielellä opiskelevien oppilaiden koulunkäynnin tukemiseen. Sitä ennen esittelen lyhyesti, miten tämä tutkimusraportti etenee.

### 1.3 Luvusta toiseen

Tutkimukseni keskittyy yhteen koululuokkaan, sen toimintaan ja toimijoihin käsitteiden parissa. Fokuksessa on siis koulunkäynnin ja opiskelun mikrotaso. Yksittäiset opetusryhmät ovat kuitenkin aina osa suurempaa kokonaisuutta, vaikkei se välttämättä arjen opiskelutilanteissa tulekaan selvästi esille. Tutkimukseni kontekstin voi ajatella koostuvan kuvion 1 tapaan sisäkkäisistä kehistä. Kuvion avulla tulee näkyviin, miten tavallaan mikroskooppinen ilmiö, käsitteiden avaaminen, kytkeytyy laajempiin kokonaisuuksiin ja saa yleisempää merkitystä. Edellä olen tarkastellut ennen kaikkea yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän makrotasoa, joka luo muun muassa normatiiviset ja taloudelliset reunaehdot konkreettiselle koulun toiminnalle. Samalla tasolla pysyttelen myös luvussa 2, jossa esittelen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen järjestämisen käytänteitä sekä Suomessa että muissa maissa.



KUVIO 1 Tutkimuksen kontekstin sisäkkäiset kehät.

Luvussa 3 siirryn uloimmalta makrotason kehältä kahdelle seuraavalle, kun esittelen tutkimuksen osallistujat ja aineiston sekä tutkimuksen toteuttamisen metodisia ratkaisuja. Samoilla kehillä liikun myös luvussa 4, jossa käsittelen koulunkäyntiä ja opiskelua kielenkäytön näkökulmasta, mutta käyn myös sisimmällä mikrotason kehällä. Luvussa 5 keskityn käsitteisiin sekä niiden oppimisen ja opettamisen kysymyksiin. Pysyttelen enimmäkseen sisimmällä kehällä mutta luvun sisällöt liittyvät myös oppituntien ja opiskelun kehille.

Analyysia ja tuloksia esittelen luvuissa 6, 7 ja 8. Luvut 6 ja 7 ovat ikään kuin käsitelähtöisiä, eli tarkastelen niissä käsitteiden avaamista oppikirjassa (luku 6) ja oppitunneilla (luku 7). Näissä luvuissa liikutaan varsinkin kahdella sisimmällä kehällä. Luku 8 puolestaan on enemmänkin oppilaslähtöinen. Analysoin siinä yksittäisten oppilaiden toimintaa ja toimintaedellytyksiä suhteessa käsitteiden avaamiseen. Myös tässä luvussa liikun enimmäkseen kuvion kahdella sisimmällä kehällä, mutta luon yhteyksiä kolmannellekin kehälle. Luvussa 9, jossa vedän lankoja yhteen, palaan johdannon tapaan makrotasolle, kun pohdin mikrotason analyysin tulosten laajempaa merkitystä ja arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja yleistä onnistumista.

## 2 MAAHANMUUTTAJAOPPILAAT PERUSOPETUKSESSA

*--- elikkä mum mielestä sitte että, sitte jos hiroeesti eri-, eriytetään, on nivelessä ni siin oj just se ongelma et sitte he eivät sinne luokkaan sosiaalisesti integroidu ja musta kieli kehittyi siinä sosiaalisessa yhteyessä, et o aika paljo oppilaita jotka o, ollus siellä ja, sit vähä yksilöllisistä ominaisuuksista riippuu et miten nopeesti pääsee mukaar ryhmään ---*  
(Suomi toisena kielenä -opettaja kommentoi haastattelussa tukitoimia)

Yllä olevassa sitaatissa S2-opettaja pohtii eriyttävän opetuksen vaikutusta oppilaiden suomen kielen kehittymiseen ja luokkayhteisöön integroitumiseen. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäynnin järjestäminen on kunnille, kouluille ja opettajille iso ja monitahoinen kysymys, ja siihen saattaa myös liittyä erilaisia myyttejä. Voidaan esimerkiksi olettaa, että vähemmistökieliä puhuvat oppilaat selviytyvät toisella kielellä eli opetuskielellä erilaisissa yhteyksissä varsin nopeasti, kunhan vain altistuvat kielelle. On myös näkemyksiä, joiden mukaan vähemmistökieliä puhuvien oppilaiden koulutus on parasta järjestää erillään muiden oppilaiden koulutuksesta. Monien mielestä toisella kielellä opiskelevien tukeminen ei myöskään vaadi erityisiä muutoksia opetussuunnitelmissa - esimerkiksi opiskelun tavoitteissa ja arviointikriteereissä - eikä siihen tarvita institutionaalista tukea tai ammatillista täydennyskoulutusta. Tällaisen logiikan mukaan esimerkiksi aineenopettajien tulisi itsestään oppia hyödyntämään opetuksessaan toisen kielen opiskelun menetelmiä. Edellä esitellyn kaltaiset ajattelutavat saattavat monissa maissa heijastua koulutuksen kentälle esimerkiksi niin, että koulutusjärjestelmissä ei oteta vastuuta toisella kielellä opiskelevien tilanteesta. Tämä puolestaan saattaa johtaa oppilaiden marginalisoitumiseen. (Ks. Mohan, Leung & Davison 2001, 2-5; Early 2001, 158.)

Toisella kielellä opiskeluun liittyvät myytit tai käsitykset vaikuttanevat osaltaan koulutuspoliittisiin päätöksiin, vaikka linjauksia tehtäisiin myös tutkimus- ja kokemusperäisen tiedon pohjalta. Syynä on se jo esiin tullut seikka, että muun muassa opetusfilosofisten ja pedagogisten käsitysten lisäksi koulutuspoliittisten päätösten taustalla on erilaisia kulttuuris-ideologisia tekijöitä. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutukseen liittyvät poliittiset pää-

tökset noudattelevat muun muassa maahanmuuttopoliittisia linjauksia. Jos ensisijainen päämäärä on assimiloida maahanmuuttajat mahdollisimman nopeasti yhteiskuntaan<sup>11</sup>, koulutukseen liittyvä lainsäädäntö ja linjaukset ovat erilaisia kuin silloin, jos pyritään eri kulttuurien rinnakkaiseloon ja maahanmuuttajien integrointiin. Se, millaisiksi maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäynnin reunaehdot käytännössä kulloinkin muotoutuvat, riippuu tietysti myös taloudellisista tekijöistä. Edellisessä kappaleessa esittämäni, Mohanin, Leungin ja Davisonin (2001) kuvailemat näkemykset voivat tuntua houkuttelevilta argumenteilta etenkin taloudellisesti niukkoina aikoina, kuten 2010-luvun taitteen laskusuhdanteessa, jolloin koulutkin osallistuvat kansallisiin säästötalkoisiin. Vaikeampi on arvioida, miten esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaiden koulutukseen tarkoitettujen resurssien pienentäminen vaikuttaa pitemmän ajan kuluessa – saavutetaanko leikkauksilla säästöjä vai syntyykö lisää kustannuksia.

## 2.1 Koulutuksen järjestämisen käytänteitä eri maissa

Kansainvälisen muuttoliikkeen kasvu liittyy usein melko äkillisiin ja vaikeasti ennakoitaviin tapahtumiin, kuten luonnonmullistuksiin tai poliittisten tilanteiden kärjistymiseen levottomuuksiksi ja sodiksi. Tällöin ihmiset saattavat hakeutua kriisialueilta turvaan sellaisiinkin maihin, joiden aiempi maahanmuuttohistoria on vähäinen. Monessa maassa ei näin ollen ole ollut minkäänlaisia maahanmuuttopoliittisia linjauksia siinä vaiheessa, kun ensimmäiset maahanmuuttajat ovat saapuneet. Maahanmuuttajien yhteiskuntaan integroinnin suuntaviivojen puuttuminen on voinut näkyä esimerkiksi siinä, että maahanmuuttajalasten koulutusta on aluksi järjestetty varsin epäsystemaattisesti. Kun kouluihin on alkanut tulla ensimmäisiä maahanmuuttajaoppilaita, tilanteeseen on reagoitu ikään kuin improvisoiden ja epäyhtenäisesti, ilman koulutuspoliittisia suunnitelmia. Maahanmuuttajaoppilaiden määrän lisääntyessä on alettu sitten vähitellen tehdä erilaisia selvityksiä ja luoda rakenteita koulutuksen järjestämiseen. (Ks. esim. Ashworth 2001; Leung & Franson 2001a.)

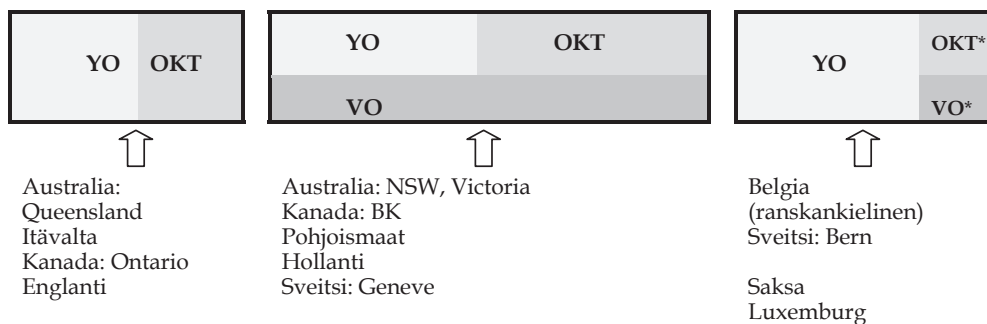
Yleissivistävä koulutus on yksi keskeisiä yhteiskuntaan integroimisen keinoja. Useimmiten peruskoulutusta kuitenkin tarjotaan valtion virallisella kielellä tai virallisilla kielillä, mistä seuraa, että maahanmuuttajalapset ja -nuoret, jotka puhuvat äidinkielenään jotain muuta kieltä, eivät voi opiskella omalla kielellään. Yksittäiset oppilaat hallitsevat opetuskieltä hyvin eri tavoin mutta melko harvoin äidinkielisten ikätoveriensa tasoisesti. Niinpä, kun opetuskieltä äidinkielenään puhuvat oppilaat opiskelevat eri oppiaineiden sisältöjä ja niihin liittyviä (teksti)taitoja, maahanmuuttajataustaiset lapset opiskelevat näiden

<sup>11</sup> Maahanmuuttopolitiikan tutkija Gary P. Freeman (2004) tosin esittää, että (länsimaisten) demokratioiden maahanmuuttopoliittiset linjaukset ja käytänteet eivät ole kategorisoitavissa yhtenäisesti esimerkiksi assimilaatioon tai monikulturismiin pyrkiviksi. Freemanin mukaan maahanmuuttajien liittäminen yhteiskuntaan tapahtuu eri tavoin eri elämänalueilla, joina hän mainitsee valtion (state), markkinat (market), hyvinvoinnin (welfare) ja kulttuurin (culture).

ohella myös opetuskieltä, joka on heille toinen (tai kolmas) kieli. Samanaikaisesti he myös opiskelevat tällä uudella kielellä samoja opetussuunnitelmassa määriteltäviä eri oppiaineiden sisältöjä ja taitoja kuin muutkin oppilaat. Implisiittisesti siis oletetaan, että lapset ja nuoret oppivat uuden kielen samalla, kun opiskelevat sillä uusia tietoja ja taitoja. (Ks. Snow 1993, 45; Gibbons 1998, 99.)

Kielen ja sisältöjen yhtäaikainen opiskelu on suuri haaste, joten maahanmuuttajataustaisille oppilaille tarjotaan usein opiskeluun erityistä tukea. Näin heille pyritään turvaamaan ainakin jossain määrin tasavertaiset opiskelumahdollisuudet äidinkielisten oppilaiden kanssa. Eri maissa maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäynnin järjestämiseen on luotu erilaisia järjestelmiä, joissa on kuitenkin yhteisiä piirteitä niin, että voidaan puhua samantapaisista käytännöistä (kuvio 2). Niinpä esimerkiksi useissa PISA-tutkimukseen osallistuneissa maissa<sup>12</sup> tavallisinta on se, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat opiskelevat enimmäkseen yleisopetuksen tunneilla mutta saavat lisäksi systemaattista tukea opiskelukielen oppimiseksi<sup>13</sup>. Näin on esimerkiksi Australian Queenslandin osavaltiossa, Itävallassa, Kanadan Ontariossa ja Englannissa. Samanlainen käytäntö on useissa muissakin maissa, mutta niissä on lisäksi tarjolla valmistava vaihe ennen yleisopetukseen siirtymistä ainakin osalle oppilaista. Tällainen järjestelmä on muun muassa Australian New South Walesissa (NSW) ja Victoriasa, Kanadan Brittiläisessä Kolumbiassa (BK), Pohjoismaissa, Hollannissa ja Sveitsin Geneven kantonissa. (OECD 2006.)

YO = yleisopetus, OKT = opiskelukielen tuki, VO = valmistava opetus



\* = vain osalle oppilaista

KUVIO 2 Erilaisia toisella kielellä opiskelun tukemisen käytänteitä.

<sup>12</sup> Seuraavat PISA-tutkimukseen osallistuneet OECD-maat osallistuivat täydentävään kyselyyn, jolla selvitettiin maiden maahanmuuttajakoulutuksen politiikkaa ja käytänteitä: Australia (3 osavaltiota), Belgia (ranskankielinen), Englanti, Espanja, Hollanti, Itävalta (Wien ja Vorarlberg), Kanada (kaksi provinssia), Kiina (Hong Kong ja Macao), Luxemburg, Norja, Ruotsi, Suomi, Sveitsi (kolme kantonia) ja Tanska.

<sup>13</sup> Muutamat maat (Australian Queensland, Itävallan Wien, Belgia, Hollanti, Luxemburg, Norja ja Saksa,) ilmoittivat, että tarjolla on myös kaksikielistä opetusta, mutta siihen osallistuvien oppilaiden määrä on marginaalinen, alle 5 %. Muissakin maissa saatetaan järjestää kaksikielistä opetusta, mutta niissä oppilasmäärät ovat olemattomia. (OECD 2006, 131-132.)

Euroopassa on kuitenkin myös maita, joissa maahanmuuttajaoppilaat osallistuvat yleisopetukseen pääasiassa ilman kielellistä tukea tai valmistavaa opetusta. Näin on esimerkiksi Belgian ranskankielisessä osassa sekä Bernin kantonissa Sveitsissä, joissa tukimuotoja on tarjolla vain osalle maahan muuttaneista. Muun muassa Saksassa ja Luxemburgissa puolestaan kielellistä tukea tarjotaan vain alaluokkien oppilaille. (OECD 2006.) Seuraavissa luvuissa tarkastelen lyhyesti tukimuotojen tarjonnan variaatiota eri maissa.

### **2.1.1 Opiskelukielen omaksumisen tuki**

Maahanmuuttajaoppilaille tarjolla olevan systemaattisen kielen oppimisen tuen muodot ja määrä vaihtelevat sekä maittain että usein myös alueittain ja kouluittainkin. Monissa paikoissa toisen kielen opetus hoidetaan ns. "pull-out"-periaatteella eli oppilaat siirtyvät yleisopetuksesta erillisille toisen kielen oppitunneille. Opetuksen määrä saattaa riippua esimerkiksi kouluasteesta, kuten Zürichin kantonissa Sveitsissä, jossa saksa toisena kielenä -tunteja tarjotaan yläluokilla enemmän kuin alaluokilla. Ruotsissa toisen kielen opetuksen (SSL) asema on harvinaisen vahva: erilliselle ruotsi toisena kielenä -oppiaineelle on taattu sama tuntimäärä kuin ruotsi äidinkielenä -oppiaineelle. (OECD 2006, 136, 143–144.)

Useissa maissa, esimerkiksi Tanskassa ja Brittiläisessä Kolumbiassa Kanadassa, on erillisen toisen kielen opetuksen rinnalla vaihtoehto, jossa oppilaat saavat kielellistä tukea yleisopetuksen tunneilla muun opetuksen lomassa. New South Walesissa Australiassa puolestaan erillisen toisen kielen opetuksen rinnalla on kollaboratiivisen opetuksen malli, jossa toisen kielen opettaja ja aineenopettaja toimivat yhteistyössä. Toisella kielellä opiskeluun liittyvää tukea voivat tarjota myös niin sanotut resurssiopettajat tai vierailevat toisen kielen opettajat. (OECD 2006, 136–140.) Suomen tilannetta tarkastelen tuonnempana luvussa 2.2.1.

### **2.1.2 Yleisopetukseen valmistava vaihe**

Jos toisen kielen omaksumisen tukemista järjestetään monin eri tavoin, myös valmistavan opetuksen toteuttamistavat vaihtelevat maittain. Yksi tapa järjestää valmistavaa opetusta ovat erilliset kielikeskukset tai -koulut, joissa maahanmuuttajalapset ja -nuoret opiskelevat etenkin opetuksessa käytettävää kieltä mutta myös muita oppiaineita. Tällaisia kielikouluja tai -keskuksia oli 1980-luvun puoliväliin saakka muun muassa Englannissa. (Leung & Franson 2001a, 157–159.) Australiassa erillisiä kielikeskuksia ja -kouluja on paikoin edelleen, ja osa vastikään maahan saapuneista oppilaista aloittaa koulunkäynnin näissä oppilaitoksissa. (OECD 2006, 134–136.)

Monissa maissa valmistavaa opetusta tarjotaan tavallisissa kouluissa joko vastaanottoluokissa tai erillisten ohjelmien puitteissa. Valmistavan opetuksen kesto vaihtelee maasta toiseen, ja eroa on myös siinä, kenelle opetusta tarjotaan. Sekä Hollannissa että Sveitsin Geneven kantonissa valmistava opetus on tarkoi-



tettu vastikään maahan muuttaneille yläkouluikäisille, mutta kestoissa on eroa. Hollannissa valmistavasta opetuksesta siirrytään yleisopetukseen tavallisesti kahden vuoden ja Sveitsissä 8–15 kuukauden kuluttua. Myös Brittiläisessä Kolumbiassa Kanadassa valmistava opetus on suunnattu yläkouluikäisille. (OECD 2006, 138–139, 142, 144.)

Norjassa, Ruotsissa ja Tanskassa, samoin kuin joissain Saksan osavaltioissa, valmistavaa opetusta on mahdollista saada sekä ala- että yläkouluikäisenä, mutta opetuksen kesto vaihtelee Norjan noin puolesta vuodesta Tanskan jopa kahteen vuoteen (OECD 2006, 139–143.) Valmistavan opetuksen tilannetta Suomessa käsittelen luvussa 2.2.2.

### 2.1.3 Omien kielten opetus

Eri maissa ja alueilla voidaan viitata varsin erilaisiin järjestelmiin, kun puhutaan *valmistavasta opetuksesta*, mutta sen tavoitteena näyttää kuitenkin olevan ennen kaikkea opiskelukielen omaksumisen edistäminen. Koska maahanmuuttajataustaiset oppilaat opiskelevat useimmiten yleisopetuksen luokissa, opiskelukielen hallinta on tietysti koulumenestyksen kannalta keskeinen tekijä. Toisaalta tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että toisen kielen omaksuminen ja sen myötä muukin opiskelu ovat yhteydessä myös oman kielen hallintaan. Joidenkin tutkimusten mukaan näyttää siltä, että toisen kielen kehittyminen voi kärsiä liian aikaisesta aloituksesta, jos samanaikaisesti ei ole mahdollista ylläpitää ja kehittää ensin opittua kieltä (ks. esim. Collier 1992, 205; Cummins 2000, 37; Lightbown & Spada 2006, 186). Vaikuttaa siis siltä, että kaikessa opiskelussa menestymisen kannalta tärkeää on myös oman kielen systemaattinen kehittäminen.

Vaikka monissa maissa opiskelukielen omaksumista tuetaan jollain tavalla, maahanmuuttajaoppilaiden omien kielten tukeminen näyttää olevan huomattavasti vähäisempää ja satunnaisempaa. Useista maista, esimerkiksi Saksasta, Hollannista ja Espanjasta, omien kielten opetus puuttuu kokonaan. Toisissa maissa puolestaan, kuten Itävallassa, Belgiassa ja Tanskassa, omien kielten opetus riippuu joko koulusta tai asuinkunnasta. Ainoastaan Ruotsissa ja Geneven kantonissa Sveitsissä maahanmuuttajaoppilailla on useimmiten mahdollisuus omien kielten opiskeluun. (OECD 2006, 146–153.) Maahanmuuttajien integrointi yhteiskunnan jäseneksi näyttää ainakin kielen näkökulmasta välttämättä edellyttävän assimiloitumista ja jopa omasta kielestä luopumista. Toisaalta joissain maissa omien kielten opetusta on tarjolla muissa instituutioissa, esimerkiksi maahanmuuttajien omilla organisaatioissa (OECD 2006, 153). Omien kielten opetus näyttäytyy siis perheiden ja yhteisöjen eikä yhteiskunnan tehtävänä. Maahanmuuttajien omien kielten opetusta Suomessa tarkastelen luvussa 2.2.3.

#### 2.1.4 Yhteenveto

Edellä on käynyt ilmi, että useimmissa OECD-maissa ensisijainen opetuksen järjestämisen malli on samansuuntainen eli toisella kielellä opiskelevat oppilaat ovat mukana yleisopetuksessa. Eroja on kuitenkin siinä, minkä verran koulutusjärjestelmissä huomioidaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityisiä tarpeita. Joissain maissa tarjolla on valmistavaa opetusta, tukea opiskelukielen omaksumiseen sekä omien kielten opetusta. Joidenkin maiden koulujärjestelmistä nämä tukimuodot puuttuvat osittain tai kokonaan. Esimerkiksi PISA-tutkimusten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tulosten vertailu on osoittanut, että koulujärjestelmän tuella näyttäisi olevan ainakin jonkin verran vaikutusta myös koulumenestykseen (ks. Teräs, Lasonen & Sannio 2010, 87–92). Koska koulumenestyksellä perusopetuksessa on merkitystä jatko-opintojen ja työnsaannin ja niiden myötä yhteiskuntaosallisuuden kannalta, maahanmuuttajaoppilaiden tukemiseen liittyvillä koulutuspoliittisilla linjauksilla voi olla kauaskantoisiakin vaikutuksia.

Se, että koulutusjärjestelmässä on tarjolla tiettyjä tukimuotoja, ei vielä anna konkreettista käsitystä jokapäiväisten opiskelutilanteiden järjestelyistä. Eri-laisten mallien kuvauksista voi silti tehdä joitain päätelmiä arjen sosiaalisista käytännöistä. Niinpä esimerkiksi yhtäältä ns. ”pull-out” -periaatteella ja toisaalta integroituna toteutetusta kielellisestä tuesta seuraa maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle todennäköisesti erilaisia asioita arjen opiskelutilanteissa. Näihin palaan etenkin luvun 8 analyysien yhteydessä. Nyt siirryn esittelemään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutuksen järjestämistä Suomessa.

## 2.2 Koulutuksen järjestämisen käytänteitä Suomen perusopetuksessa

Luvussa 1.2.1 tuli esiin, että Suomea voi pitää eurooppalaisittain niin sanottuna myöhäisen maahanmuuton maana. Varsinainen maahanmuutto Suomeen alkoi vasta 1970–1980-luvuilla, kun Suomi vastaanotti sitten sotavuosien ensimmäiset pakolaiset Chilestä (1973) ja Vietnamista (1979) (Lepola 2000, 48; ks. myös Latomaa 2007, 318). Koko 1980-luvunkin maahanmuutto oli vielä vähäistä, mutta 1990-luvulle tultaessa se lisääntyi nopeasti<sup>14</sup>. Kun vuonna 1980 Suomessa asui kaikkiaan vain 12 000 ulkomaalaista, yksistään vuonna 1991 tänne muutti yli 13 000 ulkomaan kansalaista. (Lepola 2000, 18–19.) 1990-luvun alun jälkeen maahanmuutto Suomeen on lisääntynyt tasaisesti niin, että vuoden 2010 lopussa Suomessa asui 168 000 ulkomaalaista henkilöä eli noin 3,1 % koko väestöstä (Suomen virallinen tilasto).

<sup>14</sup> Lepola (2000, 18–19) toteaa väitöskirjassaan, että Suomessa asuvien ulkomaalaisten määrä lisääntyi vuodesta 1989 vuoteen 1991 kolminkertaisesti verrattuna kasvuun koko 1980-luvun aikana. 1980-luvulla valtaosan maahanmuutosta muodosti Ruotsista Suomeen suuntautuva paluumuutto.

Suomen maahanmuuttopolitiikan lähtökohtana on maahan tulijoiden integroiminen eli kotouttaminen suomalaiseen yhteiskuntaan mutta niin, että he samalla säilyttävät omaa kieltään ja kulttuuriaan (Hallituksen maahanmuuttopolitiittinen ohjelma 2006; Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapai-kanhakijoiden vastaanotosta 9.4.1999/493). Peruslinjaus on säilynyt hyvin samansuuntaisena ensimmäisestä maahanmuutto- ja pakolaispoliittisesta periaateohjelmasta (1997) lähtien (ks. Lepola 2000, 203–210). Kotouttamislaissa (1999/493, § 10) puhutaan maahanmuuttajille laadittavasta henkilökohtaisesta kotoutumissuunnitelmasta<sup>15</sup>. Siihen kirjataan toimenpiteet ja palvelut, ”jotka edistävät ja tukevat hänen mahdollisuuksiaan hankkia riittävä suomen tai ruotsin kielen taito ja muita yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja sekä edistävät ja tukevat hänen mahdollisuuksiaan osallistua yhteiskunnan toimintaan.” Vaikka kotouttamislain ensisijaisena kohderyhmänä voinee pitää aikuisia maahanmuuttajia, siinä tuodaan esiin myös maahanmuuttajalasten tarpeet. Niinpä esimerkiksi pykälässä 7 todetaan, että kunta voi järjestää toimenpiteitä ja palveluja alaikäisten maahanmuuttajien erityistarpeisiin. Suomen kotouttamislain ja paikallistason kotouttamisohjelmien perustana on vuorovai- kutus monien eri toimijoiden kesken, joten vastuu kotoutumisesta on maahan- muuttajan itsensä lisäksi viranomaisilla, työnantajilla ja tavallisilla kansalaisilla (ks. Virtanen 2009).

Suomen perusopetuksen piirissä maahanmuuttajataustaisia oppilaita on ollut 1970-luvulta lähtien. 1980-luvun alussa pakolaisoppilaiden määrä lasket- tiin vain kymmenissä<sup>16</sup>, mutta jo tuolloin tehtiin ensimmäiset viralliset ehdo- tukset heidän koulutuksensa järjestämisestä ja periaatteista. 1970- ja 1980- lukujen taitteessa vietnamilaisia ja chileläisiä pakolaislapsia opetettiin erillisissä opetusryhmissä, mutta Pakolaisopetuksen työryhmän muistiossa (1983, 11) to- detaan, että ”Pakolaislasten opetusta ei eriytetä koulutoimesta, vaan erillisjär- jestelyt toteutetaan peruskoulun yhteydessä.” Ensisijaisina koulunkäynnin tuki- toimina mainitaan koulun tavanomaiset keinot, mutta lisäksi todetaan, että tar- vittaessa on mahdollista ryhtyä erityisjärjestelyihin, joi- na mainitaan eriytetty alkuopetus (nykyään valmistava opetus) sekä kotikielen opetus. (Pakolaisope- tuksen työryhmän muistio 1983.) Suomessa ei siis esimerkiksi Englannin tai Australian tapaan lähdetty erillisten kielikoulujen tai -keskusten linjalle. Yksi keskeinen syy lienee se, että täällä maahanmuuttajaoppilaiden määrät olivat kovin pieniä.

Vaikka muidenkin kuin pakolaisten maahanmuutto lisääntyi tasaisesti 1990-luvun alusta lähtien, valmistava opetus säilyi jopa vuoteen 1997 saakka vain pakolaistaustaisten oikeutena. Oman äidinkielen opetusta alettiin sen si- jaan tarjota kaikille maahanmuuttajaoppilaille vuodesta 1987 lähtien. (Latomaa 2002, 71–73; ks. myös Lepola 2000, 175–176.) Koska perusopetusta antavien kou-

<sup>15</sup> Kotoutumissuunnitelma on tarkoitettu ensisijaisesti yli 18-vuotiaille, mutta sellainen on mahdollista laatia myös alaikäiselle maahanmuuttajalle (11 §).

<sup>16</sup> Suomen oppilasmäärien vertaaminen naapurimaahan Ruotsiin tuo perspektiiviä tilanteeseen: kun Suomessa pohdittiin 1980-luvun lopulla kymmenien maahanmuut- tajaoppilaiden koulutuskysymyksiä, Ruotsissa oli jo tuolloin 11 %:lla peruskoulun oppilaista muu kotikieli kuin ruotsi (ks. Löfgren 1991, 11).

lujen opetuskieli on Suomessa pääsääntöisesti suomi tai ruotsi<sup>17</sup>, opiskelun tukitoimien saatavuus vaikuttaa myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskinäiseen koulutukselliseen tasa-arvoon. Tarkastelen seuraavissa luvuissa lähemmin Suomessa asuvien maahanmuuttajaoppilaiden opiskelun tukitoimia, jotka ovat hyvin pitkälle samoja kuin eri OECD-maiden tukimuodot. Suomi toisena kielenä -opetuksen, valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen lisäksi maahanmuuttajaoppilaille on tarjolla myös erillistä tukiopetusta.

### 2.2.1 Suomi toisena kielenä -opetus

Suomi toisena kielenä -opetus (S2-opetus) on sijoitettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen alaisuuteen. Opetussuunnitelman perusteissa (mts. 36) todetaan, että maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle opetetaan suomi/ruotsi äidinkielenä -oppiaineen sijaan suomea/ruotsia toisena kielenä, jos hänen kielitaitoaan ei arvioida äidinkielen tasoiseksi kaikilla kielitaidon osa-alueilla. S2-oppimäärälle on laadittu valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, ja kaikissa suurissa kunnissa on myös kuntakohtaiset opetussuunnitelmat. Myös keskisuurista ja pienehköistä kunnista suurimmassa osassa oli vuonna 2005 tehdyn kyselyn<sup>18</sup> mukaan kunta-kohtaiset suunnitelmat, mutta pienistä kunnista ne puuttuivat noin puolelta. (OPH 2006, 3.) Tästä on helppo päätellä, että maahanmuuttajien määrät vaihtelevat Suomessa suuresti alueittain.

#### Opetuksen järjestäminen

Vaikka S2-oppiaineella on virallinen asema opetussuunnitelman perusteissa, sen järjestämisestä ei säädetä lailla. Maahanmuuttajataustaisilla oppilailta on siis periaatteessa oikeus S2-oppimäärän mukaiseen suomen kielen opetukseen, mutta se, miten opetus käytännössä järjestetään, vaihtelee kunnittain ja kouluittain. Vuonna 2005 tehdyn selvityksen perusteella tavallisinta oli se, että oppilaat opiskelivat osittain muun luokan kanssa äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla ja saivat lisäksi erillistä S2-opetusta. Vain 12 % oppilaista sai S2-opetusta koko äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tuntimäärän verran ja jopa 25 % jäi kokonaan ilman erillistä S2-opetusta. Lukuja on tosin pidettävä vain suunta-antavina, koska erot yhtäältä pienten, pienehköjen ja keskisuurten ja toisaalta

<sup>17</sup> Perusopetuslaissa (628/1998, § 10) todetaan, että suomen tai ruotsin lisäksi opetuskielenä voivat olla saame, viittomakieli ja romani. Osa opetuksesta voidaan tarjota myös muulla oppilaan kielellä, mikäli oppilaan mahdollisuudet opetuksen seuraamiseen eivät sen takia vaarannu. Erillisessä opetusryhmässä tai koulussa voidaan lisäksi opettaa muillakin kuin edellä mainituilla kielillä. Tästä esimerkkinä on muun muassa ns. CLIL- eli vieraskielinen opetus, jota annetaan eniten englannin kielellä mutta myös ruotsin, saksan, ranskan ja venäjän kielillä (Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006). Muun muassa Helsingissä, Espoossa, Kuopiossa ja Vantaalla on järjestetty myös omankielistä tai kaksikielistä opetusta ainakin arabian, somalin, venäjän, viron ja vietnamin kielillä (Shakir & Tapanainen 2004, 59).

<sup>18</sup> Kyselyyn vastasi vain vajaa puolet suomenkielisistä kunnista, joten tuloksiin on suhtauduttava varauksella – siitäkin huolimatta, että valtaosassa vastaamatta jättäneistä kunnista on vain vähän tai ei lainkaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita (OPH 2006, 1).

suurten kuntien välillä olivat huomattavat. Yksi yleinen syy sille, että erillistä S2-opetusta ei järjestetty, oli kyselyn mukaan oppilaiden hyvä suomen kielen taito, mikä mahdollisti opiskelun äidinkieli ja kirjallisuus -tunneilla. (OPH 2006, 4-5; ks. myös OPH 2011, 14.) Oppilaiden kielitaidon tason arviointiin ja siihen liittyviin haasteisiin palaan vielä tarkemmin edempänä.

Toinen yleisesti mainittu syy olla järjestämättä S2-opetusta oli resurssien puute (OPH 2006, 4-5). Suomi toisena kielenä -opetus voidaan järjestää osana koulun muuta opetusta, mutta siihen on mahdollista hakea myös erillistä valtionavustusta<sup>19</sup>. Avustusta voi kuitenkin saada vain sellaisille oppilaille, joiden Suomeen tulosta on korkeintaan neljä vuotta, joten läheskään kaikki S2-opetusta tarvitsevat eivät kuulu valtionavustuksen piiriin. Koska avustusta ei ole kohdistettu pelkästään S2-opetukseen vaan myös muuhun opiskelun tukemiseen, S2-opetuksen järjestäminen sen turvin saattaa hämärtää oppiaineen luonnetta (ks. Latomaa 2007, 330). Tiukan talouden aikoina kunnissa ja kouluissa joudutaan siis valitsemaan, mikä tuki on kaikkein hyödyllisintä.

Se, minkä oppimäärän<sup>20</sup> mukaisilla tunneilla maahanmuuttajataustainen oppilas opiskelee, ei ole yhdentekevää, koska S2-oppimäärällä on luonnollisesti erilaiset tavoitteet ja sisällöt kuin äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärällä. Suomi toisena kielenä -opiskelun keskeinen tavoite on, että perusopetuksen loppuvaiheessa oppilaalla on mahdollisimman hyvä suomen kielen kaikkien osa-alueiden taito ja että hän pystyy opiskelemaan täysipainoisesti muita oppiaineita sekä jatkamaan opintojaan perusopetuksen jälkeen. Lisäksi suomi toisena kielenä -opiskelun tulisi yhdessä oman äidinkielen opiskelun kanssa rakentaa oppilaalle toimivan kaksikielisyyden pohjaa sekä tukea monikulttuurisen identiteetin kehittymistä. (POPS 2004, 96.) Seuraavaksi tarkastelen hieman lähemmin S2-opetuksen tavoitteita ja suomen kielen arvioinnin haasteita.

### **Opetuksen tavoitteet ja arvioinnin haasteet**

Edellä mainittujen tavoitteiden lisäksi S2-oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaan, että oppimäärän mukaan opiskelevalle suomen kieli on koko kouluajan sekä oppimisen kohde että sen väline (mts. 96). Suomen oppiminen ei siis voi rajoittua pelkästään suomen kielen tunneille vaan kieltä opitaan myös muiden aineiden opiskelun yhteydessä. Vastavuoroisesti S2-opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota muiden oppiaineiden sisältöihin sekä sanastoon ja käsitteisiin. S2-opiskelun yhteys muiden aineiden opiskeluun on kirjattu selkeästi myös oppimäärän yksityiskohtaisempiin tavoitteisiin. Kuviossa 3 näkyvät ne S2-oppiaineelle esitetyt tavoitteet, joissa viitataan muihin oppiaineisiin. (POPS 2004, 96.)

<sup>19</sup> Vuonna 2005 tehdyn kyselyn mukaan kunnissa oli käytössä kaikenlaisia rahoitusmalleja: joissain pienissä kunnissa S2-opetus järjestettiin pelkästään valtionavustuksen turvin ja joissain taas yksinomaan koulujen määrärahoilla, mutta useimmissa kunnissa suomi toisena kielenä -opetus järjestettiin yhdistetyin varoin (OPH 2006, 9-10).

<sup>20</sup> On kuitenkin muistettava, että oppilas voi silti opiskella S2-oppimäärän mukaan, vaikka hän osallistuisikin äidinkieli ja kirjallisuus -oppitunneille.

## oppilaan tulee oppia

SUULLINEN

saamaan hyvin **selvää** opettajan **ymmärtämään** eri oppiaineita  
**puheesta** eri aineiden tunneilla **käsitteleviä tekstejä**

**selviämään** käytännön **puheli-** **kirjoittamaan** opetukseen liitty-  
**lanteista** koulussa **viä tekstejä**

KIRJALLINEN

**kehittämään kielitaitoaan** myös muiden oppiaineiden tunneilla

KUVIO 3 Suomi toisena kielenä -oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2004, 96-97) esitetyjä tavoitteita, jotka liittyvät muiden aineiden opiskeluun.

Eri osataitoihin liittyvien tavoitteiden lisäksi suomi toisena kielenä -opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esiin myös holistisempi tavoite: oppilaan tulisi S2-opiskelun myötä saada valmiudet hyödyntää kaikkien aineiden opiskelua kielenopiskelussaan (POPS 2004, 96-97). Tekstitaitoihin liittyvät tavoitteet on esitetty niin yleisellä tasolla, että niistä ei ole opetuksen suunnittelun ohjenuoraksi. Tavoitteita voidaan konkretisoida kunta- tai koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa, mutta työ saattaa jäädä myös yksittäisen S2-opettajan vastuulle.

Erillisen S2-opetuksen järjestämättä jättämistä perustellaan toisinaan sillä, että oppilaat eivät tarvitse sitä, koska heidän suomen taitonsa on jo riittävä äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla opiskeluun. Oppimäärän valinnan tulisi perustua oppilaan kielitaidon luotettavaan arviointiin, mutta kuntien ja koulujen arviointikäytänteet vaihtelevat paljon. Eroa on ensinnäkin siinä, kuka arvioinnin suorittaa. Usein kielitaidon arviointiin osallistuvat sekä S2-opettaja että äidinkielenopettaja tai luokanopettaja, mutta varsinkin yläkoulussa on tavallista, että S2-opettaja tekee arvioinnin yksinään. Epätavallista ei ole sekään, että oppilaan kielitaidon arviointi jää pelkästään joko äidinkielen ja kirjallisuuden opettajalle tai luokanopettajalle. (OPH 2006, 3.) Oppilaan kielitaitoa voi siis arvioida myös sellainen opettaja, jolla ei ole tietoa eikä kokemusta toisen kielen taidon arvioinnista.

Koulu- ja kuntakohtaisia eroja on myös tavoissa, joilla oppilaan kielitaitoa arvioidaan. Kaikissa kouluissa arviointiin ei esimerkiksi käytetä lainkaan testiä. Testejä käytävissä kouluissa on puolestaan vaihtelua sen suhteen, milloin ja miten usein oppilaan kielitaitoa testataan. Noin puolessa kouluista kielitaito testataan oppilaan tullessa kouluun, mutta kielitaidon kehittymistä seurataan vuosittain vain neljäsosassa kouluista. (Kuusela ym. 2008, 81.) Kaikissa kouluissa ei siis välttämättä tunnisteta maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen tuen tarvetta. Koska luvun 2 alussa mainittu käsitys siitä, että lapset oppivat uuden kielen vaivattomasti, pitää sitkeästi pintansa, varsinkin sujuvasti suomea puhu-

van maahanmuuttajaoppilaan kielitaidon muut osa-alueet saatetaan perusteet-  
tomasti arvioida yhtä kehittyneiksi. (ks. Latomaa 2007, 331.) Kielitaidon arvi-  
oinnin haasteet ovat huomattavat etenkin silloin, kun pohditaan oppilaan siir-  
toa S2-opetuksesta äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärän mukaiseen opetukseen  
(ks. Tarnanen, Huhta & Pohjala 2007, 388–389). Voi esimerkiksi pohtia, mihin  
kriteereihin niin sanotun äidinkielen puhujan kielenkäytössä oppilaan kielen-  
käyttöä tulisi suhteuttaa.

### 2.2.2 Valmistava opetus

Yleisopetukseen valmistava opetus on nimensä mukaisesti välivaiheen tuki-  
muoto. Suomessa perusopetukseen valmistava opetus on tarkoitettu niille maa-  
hanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden suomen tai ruotsin kielen taito ei vielä  
riitä perusopetusryhmässä opiskeluun. Valmistavan opetuksen avulla siis pyri-  
tään tarjoamaan oppilaille valmiudet siirtyä yleisopetukseen. Valmistavan ope-  
tuksen laajempina tavoitteina mainitaan lisäksi oppilaan tasapainoisen kehityk-  
sen ja suomalaisen yhteiskuntaan kotoutumisen edistäminen. (POPS 2004, 311.)

Perusopetukseen valmistavaa opetusta varten on laadittu opetussuunni-  
telman perusteet vuonna 2009, mutta valtakunnallista oppimäärää ja tuntijakoa  
ei ole. Kullekin oppilaalle tehdäänkin oma opinto-ohjelma, jossa määritellään  
muun muassa oppilaan lähtötaso, henkilökohtaiset oppimistavoitteet sekä  
opiskeltavat aineet tuntimäärineen ja sisältöineen. Suomessakin valmistavan  
opetuksen pääpaino on opiskelukielen eli suomen tai ruotsin opiskelussa, mut-  
ta ainakin opetussuunnitelmatekstin perusteella oman äidinkielen tuen tarjoa-  
mista korostetaan aiempaa enemmän<sup>21</sup>. Muiden oppiaineiden opetuksessa  
noudatetaan soveltuvin osin opetussuunnitelman perusteiden linjauksia, ja ope-  
tuksen suunnittelussa on huomioitava kunkin oppiaineen keskeiset käsitteet ja  
työtavat sekä opiskelumenetelmien harjoittelu. (OPH 2009.) Valmistavan ope-  
tuksen laajuudesta opetussuunnitelmatekstissä todetaan, että 6–10-vuotiaille  
oppilaille se on vähintään 900 tuntia ja yli 10-vuotiaille vähintään 1000 tuntia  
(OPH 2009, 4). Integrointi yleisopetukseen tapahtuu yleensä porrastetusti, ja se  
aloitetaan usein taito- ja taideaineista. (OPH 2004, 12.)

Valmistavan opetuksen keskeinen tavoite on siis tasoittaa oppilaan tietä,  
kun hän aloittaa opiskelun uudessa maassa ja vieraalla kielellä. Kuntia ei kui-  
tenkaan velvoiteta valmistavan opetuksen järjestämiseen, sillä perusopetuslais-  
sa (628/1998, 5 §) todetaan vain, että kunta voi järjestää sitä. Niinpä valmista-  
van opetuksen tilanne vaihteleekin suuresti kunnittain ja kouluittain. Esimer-  
kiksi Opetushallituksen kysely syksyllä 2003 paljasti, että niistä 186 kunnasta,  
joissa niiden oman ilmoituksen mukaan opiskeli maahanmuuttajataustaisia op-  
pilaita, vain 40:ssä järjestettiin perusopetukseen valmistavaa opetusta (OPH  
2004). Valmistavaa opetusta järjestetään pääasiassa Etelä- ja Länsi-Suomen  
isoissa kaupungeissa sekä kunnissa, joissa on turvapaikanhakijoiden vastaanot-  
tokeskus (Sarsama & Nissilä 2008, 13). Näin ollen maahanmuuttajataustaisten

<sup>21</sup> Syksyllä 2003 tehdyn selvityksen mukaan oman äidinkielen opetukseen käytettiin  
valmistavassa opetuksessa kaikkein vähiten aikaa (OPH 2004, 11).

oppilaiden koulunkäynnin lähtötilanne vaihtelee Suomessa suuresti asuinpaikan mukaan. Vastikään Suomeen muuttanut lapsi tai nuori voidaan monissa kunnissa sijoittaa suoraan yleisopetuksen luokkaan suomen- tai ruotsinkielisten ikätovereidensa joukkoon (ks. Latomaa 2003, 17). Vuoden 2009 alussa julkaisutussa Maahanmuuttajien työllistyminen ja kannustinloukut -selvityksessä esitetäänkin, että valmistava opetus sisällytetään perusopetuksen piiriin ja tehdään sen järjestämisestä kunnille lakisäateistä (mts. 104–105). Vuoden 2009 tietojen mukaan valmistavaan opetukseen osallistuu vuosittain noin 2000 oppilasta (OPH 2011, 12), joten aivan vähäisistä oppilasmääristä ei ole kyse.

### 2.2.3 Omien kielten opetus

Toisin kuin S2-opetus, maahanmuuttajien äidinkielen opetus ei kuulu perusopetuksen piiriin. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa (mts. 305) omien äidinkielen opetus on siirretty perusopetusta täydentäväksi opetuksi, kun se edellisissä perusteissa oli vielä osa perusopetusta (ks. Ikonen 2007). Kunnat voivat saada erillistä valtionosuutta maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen järjestämiseen, mutta niillä ei ole velvollisuutta järjestää sitä (OPH 2004). Hallituksen maahanmuuttopolitiittisessa ohjelmassa (2006, 15) todetaan, että Suomessa maahanmuuttajalasten omien kielten oppimista ja säilyttämistä tuetaan. Opetussuunnitelman perusteista on kuitenkin luettavissa, että omien kielten merkitys on vähäisempi kuin toisen kielen (suomen tai ruotsin) oppimisen merkitys.

Opetushallituksen suosituksessa maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiksi opiskelulle esitetään varsin monimuotoiset tavoitteet. Oman äidinkielen opetuksella on ensinnäkin tarkoitus tukea oppilaan ajattelun ja kielenkäyttötaitojen samoin kuin itseilmaisun ja viestinnän kehittymistä sekä kiinnostusta omaan äidinkieleen ja sen käyttöön. Äidinkielen opetuksen avulla tuetaan myös sosiaalisten suhteiden syntymistä sekä maailmankuvan muodostumista ja vahvistetaan persoonallisuuden kasvua. Yhdessä suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen kanssa oman äidinkielen opiskelu vahvistaa oppilaan identiteettiä ja luo perustaa toiminnalliselle kaksikielisyydelle sekä monikulttuurisuudelle. Äidinkielen opetuksen tulisi myös edistää perusopetuksen muiden oppiaineiden täysipainoista opiskelua. (POPS 2004, 305.) Näin vaatavien ja monitasoisten tavoitteiden asettaminen tuntuu ristiriitaiselta, kun ne suhteutetaan oppiaineen asemaan täydentävänä opetuksena.

Oman äidinkielen opetuksen järjestäminen riippuu usein käytännön seikoista. Opetuksen järjestämisestä maksetaan valtionavustusta enintään 2,5 viikkotunnista yhdelle opetusryhmälle, jossa on oltava opetuksen alkaessa vähintään neljä oppilasta (Opetushallituksen tiedote 20/2008). Joissain kouluissa opetusryhmän perustamiselle on asetettu jopa kuuden oppilaan alaraja (Youssef 2007, 369). Opetusryhmä voidaan tosin muodostaa useamman koulun ja naapurikuntienkin koulujen sekä eri luokkatasojen oppilasta, mutta joistain kielistä ei aina saada näilläkään järjestelyillä riittävää määrää oppilaita. Oman äidinkielen opetuksen järjestämisen mahdollisuudet voivat vaihdella myös lukukaudesta



toiseen. Esimerkiksi kevätlukukaudella 2008 oman äidinkielen opetusta tarjottiin 50 kielessä 11 553 oppilaalle ja saman vuoden syyslukukaudella 54 kielessä 12 245 oppilaalle. Opiskelijamäärien eroja kuvaa hyvin se, että kun seitsemän suurimman kielen (venäjä, somali, albania, arabia, viro, vietnam ja kurdi) opiskelijoita oli syksyllä 2008 yli 8800, seitsemän pienimmän kielen yhteenlaskettu opiskelijamäärä oli noin 30. (ks. EDU.fi.)

Toinen tavallinen syy olla järjestämättä oman äidinkielen opetusta on se, että kaikkiin kieliin ei löydetä opettajaa (ks. esim. Kuusela 2008, 24). Esimerkiksi syyslukukaudella 2003 tehdyssä Opetushallituksen kyselyssä jopa 52 kuntaa ilmoitti, ettei oman äidinkielen opetusta voitu tarjota opettajan puuttumisen takia. Kieliä, joita ei voitu opettajapulan vuoksi opettaa, oli kaikkiaan 63. Vain noin puolella oman äidinkielen opettajista on muodollinen pätevyys tehtävään. (OPH 2004, 21; 44.) Kielikohtaiset opetussuunnitelmat taas on laadittu noin neljääkymmentä kieltä varten (Latomaa 2007, 335), eli nekin puuttuvat vielä monista kielistä.

Koska oman äidinkielen opetus ei ole virallista perusopetusta, siihen osallistuminen on oppilaille vapaaehtoista. Vaikka omassa koulussa tai kunnassa järjestettäisiinkin oman kielen opetusta, kaikki lapset ja nuoret eivät siihen osallistu. Yksi syy on se, että oman äidinkielen oppitunnit pidentävät oppilaiden koulupäivää, koska ne pidetään usein muiden koulutuntien ulkopuolella. Kaikki oppilaat eivät myöskään pääse oman kielen tunneille omassa koulussaan vaan joutuvat siirtymään toiseen kouluun, mikä vähentää opiskeluhaluutta (ks. Halonen 2009, 56). Joissain kodeissa myös ajatellaan, että oman äidinkielen opiskelua tärkeämpää on oppia mahdollisimman nopeasti suomen (tai ruotsin) kieltä, jotta selviytyy suomalaisessa yhteiskunnassa (Youssef 2007, 370; 376). Oppiaineen asema opetussuunnitelman täydentävänä opetuksena ei ole omiaan nostamaan oman kielen opiskelun arvostusta, mikä näkyy opiskelijamäärissä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yleisissä lähtökohdissa todetaan, että opetuksen on tuettava kaikkien oppilaiden äidinkielen kehitystä sekä kielellistä ja kulttuurista identiteettiä (POPS 2004, 14). Edellä on tullut selväksi, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat keskenään eriarvoisessa asemassa oman äidinkielen opiskelun suhteen. Silti nekin oppilaat, joilla on mahdollisuus opiskella omaa äidinkieltään, ovat epätasa-arvoisia suhteessa suomen- ja ruotsinkielisiin oppilaisiin. Käytännössä edellä mainitun, perusopetukselle asetetun keskeisen tehtävän toteutuminen on mahdollista vain äidinkieleltään suomen- ja ruotsinkielisille oppilaille, jotka sekä opiskelevat äidinkielellään että saavat äidinkieltään opetusta useita tunteja viikossa koko kouluikänsä. Koska äidinkielen opiskelu on tutkimuksissa (ks. esim. Cummins & Swain 1986, 101–105; Cummins 2000, 37; Lehtinen 2002; Lightbown & Spada 2006, 186) todettu olennaisen tärkeäksi myös toisen kielen omaksumisen kannalta, maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat kaksinkertaisen altavastaajan asemassa: he eivät voi opiskella omalla äidinkielellään mutta eivät myöskään pysty kehittämään sitä koulussa täysipainoisesti. Lasten kielellisten ihmisoikeuksien julistuksen mukaan jokaisella lapsella tulisi olla oikeus identifioitua positiivisesti omaan äidinkieleensä, oppia se täydellisesti ja valita, milloin haluaa

käyttää sitä virallisissa yhteyksissä (ks. Skutnabb-Kangas 1988, 19). Ottamatta kantaa siihen, mitä ”täydellinen äidinkielen oppiminen” oikeastaan tarkoittaa, julistuksen tavoitteet eivät Suomessa toteudu maahanmuuttajataustaisten lasten osalta.

#### 2.2.4 Tukiopetus

Opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 34) todetaan, että oman äidinkielen sekä suomen/ruotsin opetuksen lisäksi maahanmuuttajaoppilaita tulee tukea myös muilla oppimisen osa-alueilla, jotta heillä olisi toisten oppilaiden kanssa tasavertaiset oppimisvalmiudet. Tällainen tukimuoto on maahanmuuttajaoppilaiden erillinen tukiopeutus, jota voidaan järjestää kaikille oppilaille kuuluvan tukiopeutuksen<sup>22</sup> lisäksi. Erilliseen tukiopeutukseen voi saada valtionavustusta niistä oppilaista, joiden Suomeen tulosta on kulunut enintään 4 vuotta (Opetushallituksen tiedote 20/2008). Kyseessä on sama valtionapu, jota voidaan hakea suomi toisena kielenä -opetusta varten, joten nämä kaksi tukimuotoa kilpailevat keskenään resursseista. Tukea haetaan useammin S2- kuin tukiopeutukseen; esimerkiksi vuonna 2005 vain noin 25 % kyseisestä tuesta haettiin erillistä tukiopeutusta varten (Kuusela ym. 2008, 23).

Maahanmuuttajaoppilaiden erillistä tukiopeutusta voidaan antaa sekä suomeksi että oppilaan omalla äidinkielellä. Keväällä 2008 tehdyn kyselyn mukaan miltei kaikissa (96 %) kouluissa järjestettiin tarpeen mukaan suomenkielistä tukiopeutusta. Kyselyn perusteella suurimmalla osalla maahanmuuttajaoppilaita näyttäisi siis ainakin periaatteessa olevan mahdollisuus suomenkieliseen tukiopeutukseen. Omankielistä tukiopeutusta järjestettiin sen sijaan vain noin neljäosassa kouluista – ja kuudessa koulussa tukiopeutusta tarjottiin yksinomaan maahanmuuttajaoppilaan omalla kielellä. Kuten muiden tukimuotojen, myös tukiopeutuksen saatavuus riippuu paljon siitä, missä kunnassa maahanmuuttajaoppilas asuu. Jotkut maahanmuuttajaoppilaita eivät tosin haluakaan erityis- tukiopeutusta, koska eivät halua erottua luokkatovereistaan tai koska perheessä pelätään leimaantumista. (Kuusela ym. 2008, 83–84; 90.) Tavallisempaa lienee kuitenkin se, että tuen tarvetta olisi enemmän kuin sen tarjontaa.

Erillisestä tukiopeutuksesta on kyse myös niin sanotussa nivelopetuksessa, johon luvun 2 alussa siteerattu opettaja viittaa. Nivelopetuksen periaatteena on, että yleisopetukseen osallistuvat oppilaat voivat tarpeidensa mukaan käydä joidenkin oppiaineiden tunneilla pienryhmäopetuksessa, joka on tarkoitettu toisella kielellä opiskeleville. Opettajan sitaatissa tulee selvästi esiin eriyttämisen problematiikka: tuetusta opetuksesta voi olla oppilaille niin sanotusti akateemista hyötyä, mutta se voi esimerkiksi hidastaa heidän integroitumistaan omaan luokkayhteisöönsä.

<sup>22</sup> Perusopetuslain (1998/628) pykälässä 16 todetaan, että mikäli oppilas on jäänyt opinnoissaan tilapäisesti jälkeen tai tarvitsee muutoin erityistä tukea, hänen tulee saada tukiopeutusta.

### 2.2.5 Yhteenveto

Edellä kuvatun perusteella voi todeta kokoavasti, että Suomessa maahanmuuttajaoppilaiden koulutuksen järjestämisen linjaukset ovat pitkälti samansuuntaiset kuin monissa muissa OECD-maissa. ”Suomen mallikin” perustuu ensisijaisesti yleisopetuksessa opiskeluun. Lainsäädäntö velvoittaa opetuksen järjestäjät opiskelukielen omaksumisen tukemiseen ja mahdollistaa valmistavan vaiheen järjestämisen ennen yleisopetukseen siirtymistä.

Käytännössä mahdollisuus S2-opetukseen samoin kuin valmistavaan opetukseen kuitenkin vaihtelee kunnittain ja kouluittain. Myös oman kielen opetusta järjestetään vaihtelevasti. Jonkinlaisena nyrkkisääntönä voi pitää sitä, että mitä vähemmän koulussa on maahanmuuttajataustaisia oppilaita, sitä epävarmempaa tuen saanti suomen kielen sekä oman äidinkielen ja muiden aineiden opiskeluun on. Syynä on ensinnäkin se, että kun oppilaita on vähän, opetuksen järjestämiseen ei ole paljon rahaa. Tällöin voi myös olla vaikea löytää kunnasta tai lähialueelta oman äidinkielen opettajia tai kieliavustajia eikä eri toimijoiden välille ole ehkä muotoutunut toimivia yhteistyömuotoja. (Kuusela ym. 2008, 89.) Kouluissa, joissa on ollut vasta vähän aikaa maahanmuuttajaoppilaita, ei välttämättä myöskään tunnisteta heidän koulunkäynnin erityistarpeitaan.

Kun maahanmuuttajaoppilaiden määrä koulussa on suurempi, resurssit ovat usein paremmat, kokemusta on karttunut enemmän ja yhteistyö eri tahojen kanssa toimii jouhevammin. Myös maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien osallistumista lasten koulunkäyntiin tuetaan usein enemmän. Tällöin eteen voi kuitenkin tulla opetuksen järjestämiseen liittyviä käytännön ongelmia. Kun maahanmuuttajaoppilaita on paljon, he saattavat edustaa hyvin monia kieli- ja kulttuuriryhmiä. Oppilasjoukon heterogeenisuutta lisää se, että joukossa voi olla Suomessa maahanmuuttajaperheisiin syntyneitä toisen polven (”second generation”), alakouluikäisiä maahan saapuneita 1,5-polven (”1.5 generation”) ja teini-ikäisenä, kenties vastikään yläkouluun tulleita välipolven maahanmuuttajia (”the generation in-between”) (ks. käsitteistä Alitolppa-Niitamo 2002, 286, joka mukailee Rumbautin (1996) käsitteitä). Näihin eri ryhmiin kuuluvien oppilaiden tarpeet muun muassa suomen kielen opetuksen suhteen ovat yleensä hyvin erilaiset. Esimerkiksi lukujärjestysten laatiminen niin, että eri äidinkielten opetus, suomi toisena kielenä -opetus sekä tukiopeus saadaan sovitettua niihin toimivalla tavalla, voi tällöin olla todella vaikeaa. (Kuusela ym. 2008, 87–89.)

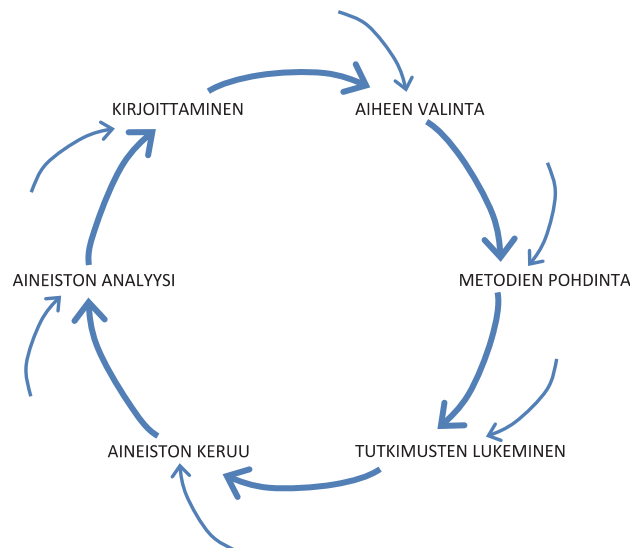
Ovatpa syyt koulujen erilaisiin tukemisen mahdollisuuksiin mitkä tahansa, oppilaat eivät joka tapauksessa ole tuen saannissa keskenään tasa-arvoisia. Yhtä ääripäätä voi edustaa oppilas, joka asuu jossain Etelä-Suomen suurista kaupungeista. Hän on aloittanut koulunkäynnin valmistavassa opetuksessa, jota on käynyt tarpeidensa mukaan vuoden tai kaksi. Sen jälkeen hän on siirtynyt yleisopetuksen luokkaan, jossa on tarvittaessa omankielinen kieliavustaja. Hän saa myös oman äidinkielen opetusta ja osallistuu erillisille S2-tunneille. Toisen ääripään oppilas asuu pienessä kunnassa, jonka koulussa on vain muutama maahanmuuttajaoppilas. Niinpä hänet sijoitetaan suoraan yleisopetuksen luokkaan. Hän ei pysty osallistumaan oman äidinkielen opetukseen, koska paikka-

kunnalta ei löydy opettajaa. Suomea hän opiskelee pääasiassa äidinkieli ja kirjallisuus -oppitunneilla mutta käy kerran viikossa erillisellä S2-tunnilla. Suomenkielistä tukiopetusta hän saa tarvittaessa muutaman tunnin viikossa.

Edellä kuvailut oppilaat ovat kuvitteellisia, mutta periaatteessa molempien kaltaisia voi löytyä Suomen kouluista. Vaikka maahanmuutto Suomeen onkin eurooppalaisittain vähäistä ja on lisääntynyt vasta 1990-luvun alusta lähtien, maahanmuuttajaoppilaiden joukon heterogeenisuus on yksi keskeinen koulujen arkeen vaikuttava tekijä. Jos siis tukemisen resursseissa on suuria eroja, myös oppilaiden tuen tarve vaihtelee paljon. Heterogeenisuuden taustoihin palaan vielä tarkemmin luvussa 4, jossa tarkastelen kielen roolia koulunkäynnissä ja opiskelussa. Maahanmuuttajaoppilaiden taustojen erilaisuus tulee kuitenkin esiin myös seuraavassa luvussa, jossa esittelen tutkimuksen osallistujat ja kerroon metodisista ja aineiston keruuseen ja analyysiin liittyvistä ratkaisuista.

### 3 TUTKIMUKSEN OSALLISTUJAT JA AINEISTO

Jos tämän tutkimuksen prosessia voisi kuvailla ainoastaan yhdellä sanalla, tuo sana olisi spiraalimainen. Alkuperäinen tutkimusaihe on tarkentunut ja rajautunut moneen kertaan tutkimuskirjallisuuteen perehtymisen, aineiston keruun ja analyysin, tutkimuksesta eri tilanteissa puhumisen sekä kirjoitusprosessin myötä. Metodisiin pohdintoihin on täytynyt palata useita kertoja matkan varrella, ja analyysi on kirjoittamisen edetessä fokusoitunut erityisesti tiettyihin aineistoihin. Blaxterin, Hughesin & Tightin (1996, 10) hahmottelema tutkimusspiraali kuvaa-kin hyvin omaa tutkimusprosessiani: tehtyjä valintoja on täytynyt pohtia yhä uudelleen ja prosessi on pitkään tuntunut päättymättömältä. Tutkimusspiraalin luojat toteavat, että spiraalimaiseen prosessiin voi hypätä mukaan miltei mistä kohtaa tahansa, mutta ulospääsystä he eivät mainitse mitään tarkempaa. Prosessin myötä on paljastunut, että kirjoittaminen on ainoa väylä ulos spiraalista.



KUVIO 4 Blaxterin, Hughesin & Tightin (1996, 10) tutkimusspiraali.

Lähden tässä luvussa liikkeelle tutkimustehtävästäni, jota olen lyhyesti esitellyt jo johdannossa. Kuvailen tutkimuksen lähestymistapaa ja asemoin näin tutkimustani metodiselle kentälle. Tämän jälkeen siirryn kuvailemaan tarkemmin edellä spiraalimaiseksi luonnehtimaani tutkimusprosessia. Selostan aineistonkeruun kulkua ja menetelmiä sekä esittelen tutkimuksen osallistujat, yhtäältä kollektiivisesti yhteisönä mutta toisaalta avainhenkilöt myös yksilöinä. Samalla pääsen esittelemään myös tutkimusaineiston, jonka tuottamisessa tutkimuksen osallistujat ovat olleet keskeisesti mukana. Tämän osallistuja- ja aineistoesittelyn jälkeen palaan selostamaan tutkimusprosessin kulkua eli aineiston analyysin vaiheita ja erilaisten aineistojen yhdistämiseen liittyviä kysymyksiä. Luvun lopussa pohdin kootusti aineistonkeruun eettisiä kysymyksiä.

### 3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen laaja tavoite on tuottaa lisää tietoa toisella kielellä opiskeluun liittyvistä kysymyksistä. Tutkimuksen konteksti on perusopetuskoulu, ja olen rajannut selvitystyön yhden oppiaineen, yhteiskuntaopin, opiskeluun. Tässä suppeammassa kontekstissa selvitän ensinnäkin sitä, miten käsitteiden ja teemojen merkityksiä avataan yhteiskuntaopin tunneilla. Keskityn kahteen käsitteeseen, *työttömyyteen* ja *hallitukseen*. Tutkimustehtävään liittyy sen selvittäminen, millainen on yhteiskuntaopin kirjoitettu ja puhuttu tekstimaailma yhden koulun ja luokan mikrokontekstissa. Näin ollen tarkastelen myös sitä, millaisen tekstitoiminnan, millaisten tekstikäytänteiden ja -tapahtumien kautta yhteiskuntaopin opiskelu tässä yhteisössä rakentuu yhtäältä oppituntien näkökulmasta ja toisaalta oppikirjatekstin valossa. Tämän ensimmäisen tutkimuskysymyksen olen purkanut seuraaviin alakysymyksiin.

1. Miten yhteiskuntaopin kielellä avataan<sup>23</sup> käsitteiden ja teemojen merkityksiä?
  - a. Miten merkityksiä avataan oppituntien tekstitapahtumissa suullisen vuorovaikutuksen ja tekstien kautta?
  - b. Miten merkityksiä avataan oppikirjateksteissä?
  - c. Miten oppilaat itse avaavat merkityksiä kokeissa ja haastattelussa?

Edellisten pohjalta pohdin myös,

- d. millaisiin tekstikäytänteisiin oppikirja ja opiskelu luokassa sosiaalistavat.

<sup>23</sup> Tässä työssä puhun enimmäkseen käsitteiden merkitysten "avaamisesta", mutta käytän välillä myös termejä merkitysten "rakentaminen" sekä "rakentuminen". Sen sijaan en analyyseissa yleensä viittaa merkityksistä "neuvotteluun", mikä johtuu käsitteiden käsittelyn luonteesta aineiston tunneilla.

Ensimmäinen tutkimuskysymys siis pureutuu siihen, millaisen kieli-, käsite- ja tekstiympäristön yhteiskuntaopin opiskelu yhdessä luokkayhteisössä muodostaa ja millaisiin käytänteisiin sen puitteissa soviaa. Näihin kysymyksiin vastaan ennen kaikkea luvuissa 6 ja 7, joissa esittelen yhtäältä oppikirjatekstien (luku 6) ja toisaalta oppituntiaineiston (luku 7) analyysien tuloksia. Näissä luvuissa näkökulma on yleisempi kuin luvussa 8, jossa keskityn ennen kaikkea toisella kielellä opiskelevien oppilaiden tilanteeseen. Analysoin edellisten lukujen tuloksiin suhteuttaen sitä, mitä kaikkea toisella kielellä opiskelevan on osattava, jotta hän pystyy osallistumaan oppituntien tekstitapahtumiin. Nostan siis fokusoidummin esiin niitä haasteita, joita yhteiskuntaopin opiskeluun voi sisältyä, kun opiskelukielenä on muu kuin oppilaan lapsuudessa omaksuttu kieli. Tätä kautta on mahdollista päästä käsiksi myös tukemisen tarpeisiin. Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvät alla olevat alakysymykset.

2. Mitä yhteiskuntaopin (käsitteiden) opiskelu edellyttää toisella kielellä opiskelevalta oppilaalta ja millaisiin tukemisen muotoihin on tarvetta yhtäaikaista sisältöjen ja kielen opiskelussa?
  - a. Millaisia tekstitaitoja puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien parissa tarvitaan?
  - b. Millaista jaettava tietoa teemojen ja käsitteiden merkityksiä avattaessa oletetaan?
  - c. Miten toisella kielellä opiskelevat oppilaat osallistuvat tekstitoimintaan luokassa?

Edellisten perusteella mietin lisäksi,

- d. millaiseen tukeen toisella kielellä opiskelevilla oppilailla voi olla tarvetta.

Ensimmäisen ryhmän tutkimuskysymykset keskittyvät siis yhteiskuntaopin käsitteisiin ja tekstitoimintaan, kun taas toisen ryhmän kysymyksissä keskiössä ovat toisella kielellä opiskelevat oppilaat ja heidän tilanteensa. Luvuissa 6 ja 7 hahmottuu analyysien tulosten kautta se kielellinen konteksti, johon luvussa 8 peilaan tutkimukseen osallistuneiden monikielisten oppilaiden toimintaa. Tutkimuskysymysten 1.a-d näkökulma on jossain määrin yleisempi kuin tutkimuskysymysten 2.a-d, mutta toisella kielellä opiskelun kysymykset ovat tiiviisti mukana myös lukujen 6 ja 7 analyyseissa.

### 3.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimusmenetelmiä käsittelevissä yleisteoksissa esitellään usein erikseen määrälliset ja laadulliset tutkimusmenetelmät (ks. esim. Burns 2000) ja toisaalta monet perusteokset keskittyvät joko kvantitatiivisten tai kvalitatiivisten menetelmien

käsittelyyn (ks. esim. Mäkelä 1992; Silverman 1997; 2000; Denzin & Lincoln 1998a; 1998b; 1998c; Eskola & Suoranta 2000; P. Alasuutari 2001; Tuomi & Sara-järvi 2002). Määrällisen ja laadullisen tutkimuksen vastakkainasettelua voi perustella sillä, että dikotomioiden avulla on mahdollista vertailla erilaisten tutkimuksen lähestymistapojen taustaoletuksia kuten ontologisia ja epistemologisia käsityksiä ja niiden eroja. Todellisuudessa pelkäämään määrällisesti orientoituneet ja yksinomaan laadullisesti suuntautuneet tutkimukset ovat vain jatkumon ääripäitä, joiden väliin mahtuu määrällistä ja laadullista eri tavoin yhdistäviä tutkimuksia (ks. Newman & Benz 1998). Tämän tutkimuksen voi sijoittaa lähemmäksi jatkumon kvalitatiivista ääripäätä, mikä on tähän mennessä tosin tullutkin jo esiin ja käy ilmeisemmäksi tämän luvun edetessä.

Aineistonkeruun näkökulmasta laadullista tutkimusotetta edustaa se, että olen kerännyt suuren osan tutkimusaineistoa koulun oppitunneilla eli ns. luonnollisessa ympäristössä. Oppitunnit olisi pidetty siitäkin huolimatta, etten olisi ollut kameroineni niitä nauhoittamassa ja toimintaa havainnoimassa. Tutkimusotteen kvalitatiivisuuteen viittaa myös se, että syvennyn aiheeseen yhden koulun ja yhden luokan sekä yhden oppiaineen opiskelun mikrokontekstissa. Yksittäiseen tapaukseen kohdistuva tutkimus voi tosin olla myös kvantitatiivista (ks. Stake 1998, 86; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159), mutta tämä on nimenomaan laadullinen tapaustutkimus. Tutkimuksen tavoitteena ei ole tehdä kattavia yleistyksiä, joita kvantitatiivisesti suuntautuneissa tutkimuksissa yleensä tavoitellaan. Tulosten määrällisen yleistettävyyden sijaan pyrin tutkimuksen avulla lisäämään syvällistä ja monipuolista ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Pyrin myös saamaan selville ja tulkitsemaan ilmiöön liittyviä merkityksiä niin, että tutkimukseen osallistujien näkökulma ei jää syrjään. (Denzin & Lincoln 1998a, 2-3.)

Tutkimukseni on etnografisvaikutteista. Etnografista tutkimusta tai etnografiaa määritellään eri yhteyksissä hieman eri tavoin (ks. Lappalainen 2007, 9-14), mutta tietyt asiat ovat olennaisia. Etnografisissa tutkimuksissa keskitytään ensinnäkin tietyn kulttuurisen ryhmän tai ilmiön tutkimiseen (Riemer 2009, 204-205). Tässä tutkimuksessa tuo ryhmä on yksi koululuokka, jossa on alaryhmänä toisella kielellä opiskelevien oppilaiden joukko. Ilmiö puolestaan on ryhmän kielellinen toiminta tietyssä kontekstissa. Kyseisen ryhmän jäsenillä on jäsenyyksiä monissa muissakin ryhmissä, mutta koulun ja yhteiskuntaopin opiskelun kontekstissa juuri näiden ihmisten muodostama ryhmä on olennainen. Etnografian tapaan tässäkin tavoitteena on lisätä ymmärrystä tutkimukseen osallistuneen yhteisön jaetusta perspektiivistä tutkittavan ilmiön kannalta (Lappalainen 2007, 9-12). Toisaalta tässä tutkimuksessa pyrin myös selvittämään, miten jaettu yhteisön jäsenten perspektiivi lopulta on, kun toimintaympäristön kieli ei ole kaikkien jäsenten äidinkieli.

Menetelmien näkökulmasta tutkimusta voi pitää etnografisvaikutteisena ainakin siinä mielessä, että tutkimusaineiston keruu on perustunut suurelta osin empiiriseen havainnointiin sekä toimijoiden haastatteluihin. Nämä molemmat ovat etnografisen tutkimuksen tyypillisiä aineistonkeruun menetelmiä, koska niiden avulla voi päästä lähelle tutkimuksen osallistujia. Olen myös ke-



rännyt aineiston kahden melko pitkän kenttäjakson aikana. Näin ollen olen ainakin jossain määrin oppinut ymmärtämään toimintaa ryhmän jäsenten näkökulmasta. Etnografisvaikutteiseen tutkimukseen viittaa sekin, että olen kerännyt tutkimusaineistoa useasta lähteestä ja useammilla tavoilla. Aineiston keruu on myös ollut *in situ* -tyyppinen prosessi eli en ole lähtenyt liikkeelle valmiista hypoteeseista ja etukäteen mietityistä kategorioista, vaan tutkimuksen fokus on tarkentunut aineiston keruun ja analyysin myötä. (ks. esim. Baszanger & Dodier 1997, 8–11; Atkinson & Hammersley 1998, 110–112; Eskola & Suoranta 2001, 103–106; Riemer 2009.)

Etnografisen tutkimuksen juuret ovat vieraiden, usein kaukaistenkin kulttuurien ja yhteisöjen tutkimuksessa (ks. Riemer 2009, 205), ja tällaisesta lähtökäytännöstä etnografinen tutkimus etenee Pertti Alasuutarin (2001, 218) mukaan vähintään kahteen suuntaan: tutkija pyrkii paljastamaan sekä oman kulttuurinsa että muiden tutkimukseen osallistuvien kulttuurin näkymättömiä esioletuksia. Kun pohdin tältä pohjalta omaa tutkijanasemaani koulussa, löydän tutkimastani kulttuurista sekä tuttua että vierasta. Koulun ja yhteiskuntaopin opiskelun kulttuuri on yleisellä tasolla tuttua sekä omien kokemusten että aiheeseen liittyvien tutkimuksen pohjalta. Kyseisen koulun ja luokan opiskelu- ja toimintakulttuuri sen sijaan olivat minulle alussa vieraita. Olin koululla vain käymässä ja tutkijan roolini sijoittui koulun vakituisten roolien (oppilaat, opettajat, muu henkilökunta) ulkopuolelle. Toki kenttäjaksojen ajaksi tunneille muotoutui myös tutkijaosallistujan rooli. Kaikkein vierainta oli maahanmuuttajan ja toisella kielellä opiskelevan oppilaan asema yleisopetuksen luokassa, josta omakohdattaiset kokemukset puuttuvat tyystin. Näin ollen lähestyin tutkija-osallistujana jossain määrin tuttua mutta monella tapaa vierasta kulttuuria.

### 3.3 Tutkimuksen osallistajat

Etnografisvaikutteisessa tutkimuksessa tutkija on yksi osallistujista, ja edellä kuvailin lyhyesti omaa osallistujan rooliani. Seuraavaksi, ennen tutkimusaineistoa, esittelen muut tutkimuksen osallistujat<sup>24</sup>, jotka kaikki ovat olleet mukana aineiston tuottamisessa ja joiden näkökulmaa pyrin tuomaan tutkimuksessa esiin. Osallistujan käsite ei kuitenkaan ole tässä tutkimuksessa aivan yksiselitteinen. Periaatteessa kaikki tutkimusluokan 21 oppilasta sekä yhteiskuntaopin opettaja olivat osallistujia, koska he olivat yhteisön jäseniä ja mukana tunneilla, joita havainnoin ja videoin. Kaksi oppilasta ei kuitenkaan halunnut olla mukana tutkimuksessa, joten vältin heidän videoimistaan. Yksi maahanmuuttajataustainen oppilas puolestaan oli mukana vain parilla tunnilla syys- ja kevätlukukauden aineistonkeruujaksojen aikana. Näitä kolmea en laske mukaan tutkimuksen **varsinaisiin oppilasosallistujiin**, joita näin ollen on yhteensä 18. Heis-

<sup>24</sup> Osallistujien yksilönsuojan turvaamiseksi olen muuttanut kaikkien nimet. Oppilaat saivat halutessaan päättää oman peitenimensä ja muille keksin sen itse. Jos oppilaan valitsema peitenimi viittasi vastakkaiseen sukupuoleen, vaihdoin sen.

tä kolmea havainnoin ja videoin luokassa erityisesti ja myös haastattelin useita kertoja, joten he ovat tutkimuksen **avainosallistajat**. Ennen kuin esittelen heidät tarkemmin, kuvailen lyhyesti koko tutkimukseen osallistunutta oppilasjoukkoa. Tutkimusluokan oppilaiden nimilista on alla. Sulkeissa olevia lyhenneitä käytän luokkatilaa havainnollistavassa kuviossa 5 sekä luvuissa 7 ja 8 luokkahuoneaineiston analyysin esimerkeissä.

<b>Tytöt</b>		<b>Pojat</b>	
Laura	(La)	Teemu	(Tee)
Amy	(Am)	Harri	(Har)
Miia	(Mi)	Tapsa	(Ta)
Sari	(Sar)	Juha	(Ju)
Jonna	(Jo)	Chan Mon	(CM)
Hanna	(Han)	Aapo	(Aa)
Saana	(Saa)		
Emilia	(Em)		
Suvi	(Su)		
Elina	(El)		
Terhi	(Ter)		
Pirkko-Liina	(PL)		

Listasta näkyy, että tutkimuksen oppilasosallistujien joukko on varsin tyttövaltainen – 12 tyttöä ja 6 poikaa. Sekä tytöissä että pojissa oli luokkahuoneen vuorovaikutukseen aktiivisesti osallistuvia oppilaita mutta myös niitä, jotka eivät yleensä ottaneet osaa keskusteluun. Tämän luonnehdinnan tarkoituksena ei ole kategorisoida oppilaita aktiivisiin ja passiivisiin eikä arvottaa erilaista osallistumista. Kuvaillemalla oppilaita näin taustoitan lähinnä sitä, että luokkahuoneaineistossa joidenkin oppilaiden ääni kuuluu useammin kuin muiden. Palaan osallistumisaktiivisuuteen analyysin yhteydessä luvussa 7.4.3.

### 3.3.1 Avainosallistajat

Kuten edellä totesin, varsinaisten oppilasosallistujien joukosta kolmea – Amya, Lauraa ja Chan Monia – nimitän tutkimuksen avainosallistujiksi. He pääsivät tai joutuivat osallistumaan tutkimushaastatteluihin maahanmuuttotaustansa vuoksi. Sitä, miten perusteltu kyseinen seikka on valintakriteerinä, pohdin etenkin luvuissa 8 ja 9. Seuraavaksi kuvailen lyhyesti kutakin näistä kolmesta avainosallistujasta lähinnä haastatteluiden perusteella.

#### **Amy**

Amy nimitti ensimmäisessä, taustoittavassa haastattelussa itseään kurdilaiseksi. Hän kertoi syntyneensä Iranissa, muuttaneensa perheineen Irakiin ja sieltä vuonna 1994 Suomeen. Hän itse oli tuolloin noin 5-vuotias. Ensimmäiset kuusi vuotta Amy asui nykyisen asuinkunnan naapurissa, jossa myös aloitti koulunkäynnin. Amyn äidinkieli on kurdi, jota hän puhuu vanhempiensa ja osittain

sisarustensa kanssa; sisarusten kesken puhutaan myös suomea. Amy kävi kerran viikossa kurdin kielen tunnilla, ja hänellä oli joitain kurdinkielisiä kavereita. Hän totesi itse ajattelevansa aina suomeksi ja arvioi käyttävänsä vuorokaudessa kurdia 4 tuntia ja suomea 20. Amy ei osallistunut suomi toisena kielenä -opetukseen, mutta muisteli, että saattoi käydä S2-tunneilla ensimmäisellä luokalla. Kun kysyin, tuntuuko joku oppiaine hänestä vaikealta, hän totesi, että ”joskus äikkä”, erityisesti ainekirjoittaminen. Helppoa taas oli ainakin matematiikka. Amy aikoi pyrkiä yläasteen jälkeen lukioon, muita vaihtoehtoja hänellä ei ainakaan tuolloin ollut.

### **Laura**

Laura oli muuttanut Suomeen Virossa vuonna 1992, noin 2-vuotiaana. Lauran äidinkieli on viro. Hän totesi itse, että kotona ”puhutaan sekasin” suomea ja viroa: pikkuveljen kanssa enemmän suomea mutta myös viroa, vanhempien kanssa myös sekaisin. Jyväskylässä asuvan mummonsa kanssa Laura puhuu enimmäkseen viroa. Hän kertoi myös viettävänsä kesät Virossa. Lauralla oli kerran viikossa ”viron kielen kerho”, kuten hän sitä itse nimitti, eli oman äidinkielen tunnit olivat varsinaisen koulupäivän ulkopuolella. Laura ei ollut osallistunut S2-tunneille yläasteella, mutta ei muistanut, oliko käynyt niillä alasteella. Kun kysyin, mistä oppiaineesta hän ei tykkää, Laura totesi että ”äikästä em määh hirveesti”, koska ei tuntenut pärjäävänsä siinä. Erityisesti oikeinkirjoitusasiat tuntuivat vaikeilta. Helppoja oppiaineita olivat Lauran mielestä varsinkin kemia ja fysiikka; yhteiskuntaoppi oli ihan kivaa. Yläasteen jälkeisistä suunnitelmistaan Laura ei ollut vielä varma, lukio tuntui olevan yksi vaihtoehto.

### **Chan Mon**

Chan Mon oli tullut Suomeen vuonna 2001 Thaimaasta 12-vuotiaana. Hänen kotimaansa on kuitenkin Burma/Myanmar, jossa Chan Mon kertoi asuneensa ja käyneensä koulua kaksi tai kolme vuotta ennen Suomeen muuttoa. Hän kertoi aloittaneensa koulunkäynnin Suomessa seitsemänneltä luokalta: ensin hän oli neljä tai viisi kuukautta valmistavalla luokalla ja siirtyi sen jälkeen nykyiseen luokkaansa. Chan Monin äidinkieli on mon-kieli, jota hän puhuu perheensä kanssa. Chan Mon oli käynyt kuukauden tai kaksi mon-kielen tunneilla, mutta opettaja oli muuttanut pois eikä oman kielen opetusta enää ollut. Hän osallistui vaihtelevin tuntimäärin sekä S2-tunneille että äidinkielen ja kirjallisuuden eli suomen tunneille. Chan Monin mielestä suomeksi kirjoittaminen oli vaikeaa, lukeminen oli helpompaa. Myös erityisesti luokassa kuunteleminen oli hänestä vähän vaikeaa. Kun kysyin, mikä aine on vaikeaa, Chan Mon mainitsi fysiikan. Helppoa taas oli englanti, jota Chan Mon oli opiskellut jo Thaimaassa. Yläasteen jälkeen Chan Mon kertoi haluavansa ehkä ammattikouluun.

Edellisistä kuvauksista käy ilmi, että vaikka maahanmuuttajataustaisia oppilaita ei ole tutkimusluokassa kovin monta, he ovat taustoiltaan varsin hetero-

geenisia. Heitä eivät yhdistä äidinkieli tai lähtömaa ja -kulttuuri. Kaikki kolme ovat myös saapuneet Suomeen eri-ikäisinä. Laura ja Amy ovat molemmat tulleet Suomeen ennen kouluikää, jonka ikäisinä saapuneet lasketaan joskus toisen polven maahanmuuttajiin, joskus taas puhutaan sukupolven 1,75 maahanmuuttajista. Chan Mon taas on selvästi ensimmäisen polven maahanmuuttaja, ja tarkemman erottelun mukaan kuuluu sukupolvi 1,5:n ja sukupolvi 1,25:n väliin. (Termeistä ks. Talib, Löfström & Meri 2004, 21–22; Martikainen & Haikkola 2010, 13–14). Koulunkäynnin ja toisella kielellä opiskelun kannalta Chan Mon edustaa Duffin (2002, 296; 1994) termien mukaan niin sanottuja *tulokkaita* (newcomers) kun taas Laura ja Amy ovat niin kutsuttuja *pitkäaikaisia* (old-timers). Avainosallistujien heterogeeniset taustat ovat vaikuttaneet analyysiin, mikä tulee näkyviin etenkin luvuissa 7 ja 8.

### 3.3.2 Opettajaosallistujat

Tutkimukseen osallistui kolme<sup>25</sup> opettajaa, mutta heidän osallisuutensa aste vaihtelee. Tutkimusluokan yhteiskuntaopin opettaja, Jorma, on tavallaan mukana kaiken tutkimusaineiston tuottamisessa: hän on keskeinen henkilö oppitunneilla, hän on laatinut useimmat tekstiaineiston teksteistä ja lisäksi hänen äänensä kuuluu haastatteluaineistossa. Kaksi muuta opettajaosallistujaa ovat äidinkielen opettaja ja S2-opettaja, jotka eivät ole luokkayhteisön jäseniä, vaan heidän äänensä kuuluu vain haastatteluaineistossa. Myös kaikkien opettajien nimet on muutettu.

#### Jorma

Jorma on opiskellut 1970-luvulla historiaa sekä yhteiskunta-, kansa- ja kansantaloustiedettä ja auskultoinut opettajaksi. Hän on ollut tutkimuskoulussa virassa vuodesta 1980 lähtien. Alkuaikoina hän on opettanut myös muita aineita mutta noin 20 vuotta keskittynyt historiaan ja yhteiskuntaoppiin. Jormalla on muistinsa mukaan ollut maahanmuuttajataustaisia oppilaita luokissaan noin kymmenen vuoden ajan.

#### Maarit

Maaritilla on äidinkielenopettajan koulutus, ja hän on toiminut opettajana melkein 20 vuotta, siitä tutkimuskoulussa noin 10 vuotta. Maarit on opettanut pääasiassa äidinkieltä ja kirjallisuutta mutta työskennellyt tutkimuskoulussa myös maahanmuuttajaopetuksen parissa. Hän on opettanut valmistavissa luokissa ja antanut tukiopetusta sekä toiminut maahanmuuttajaopetuksen yhdysopettajana neljä vuotta. Lukuvuonna 2004–2005 Maarit toimi ainoastaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana.

<sup>25</sup> Haastattelin myös koulun toista yhteiskuntaopin opettajaa sekä valmistavan luokan opettajaa, mutta heitä en kuitenkaan pidä tässä raportoitavan tutkimuksen osallistujina.

### **Marleena**

Myös Marleenalla on äidinkielenopettajan koulutus, ja hän oli suorittamassa suomi toisena kielenä -aineopintoja aineistonkeruun aikaan. Hän on opettanut vain tutkimuskoulussa, jossa aloitti vuonna 1999 koulun ensimmäisenä valmistavan luokan opettajana. Tässä tehtävässä hän toimi 3–4 vuotta. Lukuvuonna 2004–2005 Marleena toimi ensimmäistä vuottaan S2-opettajana ja opetti jonkin verran myös äidinkieltä ja kirjallisuutta.

Kuvauksista näkyy, että kaikilla kolmella opettajalla on useamman vuoden – jopa vuosikymmenen – kokemus opetustyöstä tutkimuskoulussa. Tästä voi päätellä, että koulun yhteiset käytänteet ovat jokaiselle tuttuja. Kaikilla on myös kokemusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta, mutta kokemus on varsin vaihtelevaa. Maaritin kokemusta voi pitää laajimpana, koska hän on opettanut erilaisia ryhmiä ja maahanmuuttajaopetuksen yhdysopettajana katsonut tilannetta myös laajemmasta näkökulmasta. Marleenalla puolestaan on melko runsaasti kokemusta valmistavasta opetuksesta, mutta S2-opetuksen näkökulma on hänelle vielä uusi. Jormallakin on pitkä kokemus maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta, mutta hänellä siihen ei ole liittynyt mitään erityistä roolia. Opettajaosallistujien kuvauksista näkyy se kouluissa melko yleinen asetelma, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asiat eivät välttämättä kuulu koko koulun henkilökunnalle vaan pääosin muutaman opettajan työkuvaan.

## **3.4 Tutkimusaineisto ja sen kerääminen**

Tutkimusprosessi on ollut pitkä ja monivaiheinen. Se aineisto, jota tässä tutkimuksessa analysoin ja josta raportoin, on vain osa kaikesta siitä aineistosta, jota olen matkan varrella kerännyt. Tutkimusprosessissa on esimerkiksi ollut useampi kenttävaihe, jolloin olen kartoittanut maaperää ja ottanut tuntumaa tutkimusaiheeseen tutkimusluokan lisäksi saman koulun toisessa luokassa, saman kaupungin toisessa koulussa sekä toisessa kaupungissa. Joistain kentällä olen vaiheista on kertynyt vain havainnointi- tai muita muistiinpanoja, joistain niiden lisäksi videonauhoituksia ja haastatteluja. Jokainen kentällä vietetty päivä, viikko ja kuukausi ovat lisänneet tietoani ja ymmärrystäni aiheesta, vaikka en tässä tutkimuksessa kaikesta raportoikaan. Kuvaan tässä luvussa vain kentällä oloaikaan lukuvuonna 2004–2005 sekä tuolloin keräämäni aineiston sitä osaa, johon olen tässä tutkimuksessa keskittynyt.

### **3.4.1 Aineiston keruun vaiheet**

Tutkimuskoulu oli aineistonkeruun aikaan yksi suuren kaupungin kahdeksasta vuosiluokkien 7–9 opetusta antavasta koulusta. Koulussa oli kuusi 9. luokkaa, joista lukuvuonna 2004–2005 viidessä oli monikielisiä oppilaita. Valitsin kysei-

sen koulun siksi, että noin 13 % yläluokkien oppilaista oli monikielisiä; he edustivat miltei kolmannelta kaikista kaupungin monikielisistä oppilaista. Kuten edellä luvun 3.3.2 Marleenan esittelystä käy ilmi, koulussa oli järjestetty maahanmuuttajien valmistavaa opetusta jo vuodesta 1999 lähtien. Lisäksi koulussa oli maahanmuuttajaoppilaiden pienryhmäopetukseen tarkoitettu niin sanottu nivelluokka tai -ryhmä (ks. luku 2.2.4). Se mahdollisti oppilaille tarvittaessa lisätukea yleisopetukseen siirtymisen vaiheessa. Monikielisten oppilaiden opiskelua tuettiin myös antamalla äidinkieli ja kirjallisuus -opetuksen rinnalla S2-opetusta maahanmuuttajaopetuksen resurssein. Lisäksi koululla oli noin 250 tunnin tukiovetusresurssi maahanmuuttajataustaisia oppilaita varten. Koulussa oli näin ollen tarjolla varsin monia niistä lain mahdollistamista tukitoimista, joita käsittelin luvussa 2.2.

Varsinainen kentälle pääsy tapahtui kolmessa vaiheessa vuoden kuluttua siitä, kun olin käynyt ensimmäisen kerran tutustumassa tutkimuskoululla. Lähdin liikkeelle koulun hierarkian yläpäästä eli esitin pyynnön tutkimusyh-teistyöstä ensin koulun rehtorille. Hänen kauttaan sain yhteyden yhteiskuntaopin opettajiin, jotka olivat valmiita osallistumaan tutkimukseen. Keskusteltua-ni heidän kanssaan havainnoin viiden 9. luokan tunteja. Valitsin tutkimusluo-kaksi sen, jossa monikielisiä, maahanmuuttajataustaisia oppilaita oli eniten. Vasta tässä vaiheessa, kun kävin esittelemässä tutkimustani kyseisessä luokassa, oli oppilailla mahdollisuus ilmaista osallistumishalukkuutensa. Koska oppilaat vaikuttivat valmiilta olemaan mukana tutkimuksessa, jaoin heille tutkimuslu-pakaavakkeet. Maahanmuuttajataustaisia oppilaita pyysin palauttamaan huol-tajan allekirjoittaman paperin, koska heitä aioin myös haastatella. Muiden oppi-laiden tuli palauttaa allekirjoitettu paperi vain, jos he eivät saaneet osallistua tutkimukseen. Koulun puolesta riitti rehtorin lupa eikä tarvittu erillistä lupaa opetustoimesta, koska tutkimuksessa oli mukana vain yksi kaupungin kou-luista.

Keräsin tutkimusaineistoa kahden kenttäjakson aikana. Ensimmäinen ajoittui loka-joulukuulle 2004, jolloin oppilaat olivat ehtineet opiskella uutta oppiainetta yhteiskuntaoppia noin kaksi kuukautta. Toinen kenttäjakso taas sijoittui huhti- ja toukokuulle 2005, jolloin oppilailla oli melkein lukuvuoden mittainen kokemus yhteiskuntaopin opiskelusta. Näin oli mahdollista saada aineistoon jonkinlainen ajallinen ja kehityksellinen perspektiivi.

TAULUKKO 1 Oppituntien videointien ja haastattelujen ajoittuminen kenttäjaksoille.

## 2004

kuukausi	päivä	oppitunti- videointi	haastattelu
lokakuu	27.	-	Jorma
marraskuu	11.	[pilotti]	
	18.	x	
	22.	-	Amy; Laura
	23.	x	
	25.	x	
joulukuu	31.	x	
	2.	(koe)	Amy; Laura
	7.	x	Chan Mon
	9.	x	
	10.	-	Jorma
	21.	-	Amy; Laura; Chan Mon

## 2005

kuukausi	päivä	oppitunti- videointi	haastattelu
huhtikuu	19.	x	
	21.	x	
	26.	x	
	28.	x	
toukokuu	3.	x	Chan Mon
	10.	x	Chan Mon
	12.	(koe)	Laura
	17.	-	Amy; Laura; Maarit
	23.	-	Marleena
	27.	-	Chan Mon

Kuten taulukosta 1 yllä näkyy, syyslukukauden kenttäjakso kesti kokonaisuudessaan noin kaksi ja puoli kuukautta, kevätlukukauden jakso puolestaan noin puolitoista kuukautta. Oppituntien nauhoitusjaksot olivat kuitenkin molempien jaksojen aikana miltei samanpituiset. Taulukosta käy myös ilmi, miten luokahuoneaineiston ja haastatteluaineiston kerääminen limittyi ajallisesti. Koska yhteiskuntaopin tunteja oli viikossa vain kaksi, koulussa vietettyjä päiviä ei kaikkiaan kertynyt kovin monta.

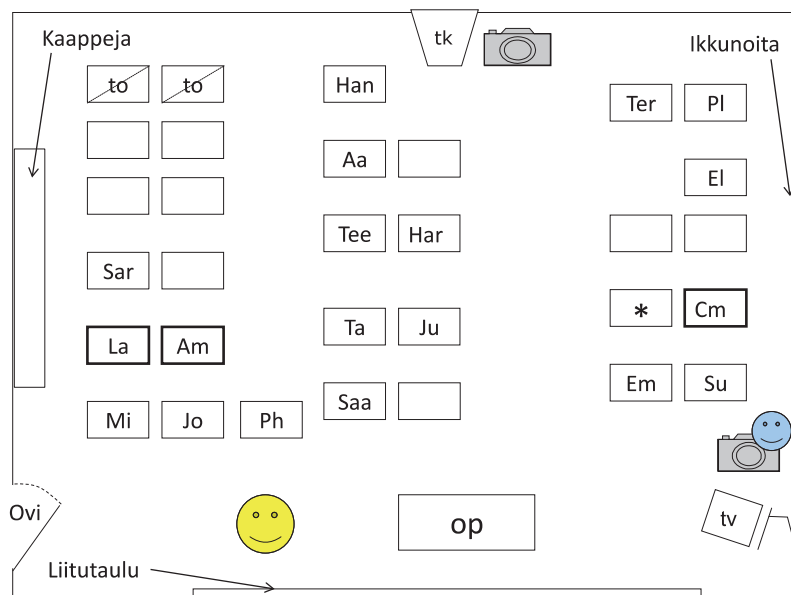
### 3.4.2 Oppituntien videointi ja oppituntiaineisto

Taulukosta 1 näkyy, että keräsin luokkahuoneaineistoa sekä syys- että kevätlukukaudella perättäisiltä oppitunneilta. Syksyllä nauhoitin kaikkiaan seitsemän tuntia ja keväällä kuusi, mutta koska pilottitunnilla 11.11. testasin muun muassa kuvauspaikkoja, käytännössä molemmilta jaksoilta on kuusi tuntia aineistoa. Videoin oppitunnit ensimmäistä lukuun ottamatta kahdella digivideokameralla ja syksyn kenttäjaksolla käytin myös kasettinauhuria. Toinen kamera seisojaluustalla luokan perällä oikeassa nurkassa, toisella kuvasin itse käsivaralla luokan etuosasta. Pysyttelin kuvatessani melko lailla samalla paikalla (ks. kuvio 5) eli en kierrellyt luokassa kameran kanssa. Näin jäsenyyteni luokassa muotoutui lähinnä periferiseksi (Adler & Adler 1998, 85). En siis varsinaisesti osallistunut oppituntien ydintoimintaan vaan yritin pikemmin olla häiritsemättä tuntien kulkua.

Oppilaiden ja opettajien lisäksi opiskelutilanteen muotoutuminen tietynlaiseksi riippuu muun muassa tilasta (ks. esim. Gordon ym. 2000). Kuvio 5 havainnollistaa tutkimusluokan ulkoisia puitteita ja toiminnan sekä toimijoiden fyysistä järjestäytymistä. Pulpetit oli sijoitettu perinteistä frontaaliopetusta suosivasti kolmeen paririviin, ja useimmat oppilaista istuivat vieretysten toisen oppilaan kanssa. Pääosa luokan harvoista poikaoppilaista oli sijoittunut luokan keskelle; vain maahanmuuttajataustaiset pojat istuivat ikkunarivissä. Suurin osa tyttöoppilaista taas istui reunariveissä. Kuvan vasemmassa kulmassa olevat to-lyhenteet viittaavat kahteen tyttöoppilaaseen, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen. Luokan istumajärjestys näytti olevan melko kiinteä, vaikka pari oppilasta vaihtoi joskus paikkaa.

Jos oppilaat istuivat yleensä samoilla paikoilla, myös opettajan ”reviiri” oli varsin kiinteä. Hän vietti kenttäjakson tunneilla suurimman osan ajasta luokan etuosassa, joten olen sijoittanut hänet kuvassa piirtoheittimen (ph), opettajanpöydän (op) ja liitutaulun läheisyyteen. Luokkahuoneen teknisen välineistön muodostivat piirtoheitin, jota käytettiin melko paljon, sekä nurkassa oleva televisio (tv) ja luokan perälle sijoitettu tietokone (tk). Televisiota ja tietokonetta ei käytetty havainnointi- ja nauhoitusjakson aikana kertaakaan, kuten ei myös seinillä olevia karttoja ja kuvia. Piirtoheittimen lisäksi opettaja käytti usein etuseinällä olevaa liitutaulua.





\*:llä merkityssä pulpetissa istui toinen luokan maahanmuuttajataustaisista pojista silloin, kun hän osallistui tunnille.

KUVIO 5 Tutkimusluokan istumajärjestys sekä videokameroiden ja tutkijan sijoittuminen.

Oppitunnilla tapahtuu aina monia asioita samanaikaisesti. Luokkatoiminnan moninaisuuden havainnoimiseen ja tallentamiseen vaadittaisiin useita ihmisiä ja kameroita ja silti jotain jäisi ulkopuolelle. Kun havainnoija-kuvaajia on vain yksi, monitahoista toimintaa pystyy tarkkailemaan ja nauhoittamaan vain yhdestä näkökulmasta kerrallaan. Tutkimustehtäväni oli kuitenkin kaksitahoinen: yhtäältä halusin selvittää sitä, miten yhteiskuntaopin tunneilla avataan – tai rakennetaan – käsitteiden merkityksiä, ja toisaalta pyrkiä ymmärtämään toisella kielellä opiskelevien oppilaiden tilannetta. Ratkaisin tämän ristiriidan vuorottelemalla havainnointi- ja kuvausnäkökulmaa. Seurasin koko tunnin ajan niin sanottua yhteistä luokkakeskustelua, jossa opettaja ja oppilaat käsittelivät tunnin teemaa. Säännöllisin väliajoin siirsin kuitenkin huomion toisella kielellä opiskeleviin oppilaisiin. Ratkaisu ei ole ongelmaton, koska näin en päässyt havainnoimaan ja nauhoittamaan koko tunnin mittaista jaksoa yhden tai kaikkien avainosallistujien toimintaa. Toisaalta näin toimien pystyin säästämään avainopiskelijat jatkuvalta seurannalta. Etenkin oppilas, joka muutenkin kokee itsensä erilaiseksi, ei välttämättä kaipaa videokameraa tallentamaan jokaista liikettä ja ilmettään oppitunnilla.

Koska videoin kaikki oppitunnit alusta loppuun, en pystynyt tuntien aikana tekemään muistiinpanoja. Tästä syystä pidin nauhoituspäiväkirjaa, johon kirjoitin oppituntiin ja nauhoitukseen liittyviä asioita jälkikäteen. Kirjasin muistiin muun muassa nauhoituksen kulkua, tunnin aiheita, oppilaiden poissaoloa

sekä tunnin aikana mieleen nousseita ajatuksia. Nauhoituspäiväkirjat eivät ole varsinaista aineistoa, mutta ne ovat toimineet analyysivaiheessa muistitukena. Esimerkiksi litteroinnin aikana olen voinut tarkistaa joitain yksityiskohtia, jotka eivät välttämättä tule esiin nauhalla.

### **Oppituntiaineisto**

Yhteiskuntaopin tunneilta keräämäni aineisto koostuu kaikkiaan 12 oppitunnin videonauhoitteista, joiden kesto vaihtelee noin 35 minuutista noin 45 minuuttiin. Koska käytin tuntien videointiin kahta kameraa, kuvamateriaalia on todellisuudessa kaksinkertainen määrä. Olen kuitenkin litteroinut tekstiksi sisällön vain niistä videonauhoista, jotka kuvasin käsivaralla. Jalustakameralla kuvatuista nauhoista olen tarvittaessa tarkistanut joitain yksityiskohtia.

Litteroin luokkahuoneaineiston melko tarkkoja käytänteitä noudattaen, koska halusin selvittää yksityiskohtaisesti, miten merkityksiä tunnilla rakennetaan suullisen vuorovaikutuksen ja tekstitoiminnan myötä. Halusin myös saada selville, millaiseen kielenkäyttöön toisella kielellä oppijan on sosiaalistuttava, joten karkea sisällöllinen litterointi ei ollut riittävää. Litteroinnissa noudattelin soveltuvien osin Pitkänen-Huhdan (2003) litterointitapoja. Litteroinnin käytännöt muotoutuivat jonkin verran prosessin myötä, kun jokin asia nousi merkitykselliseksi. Niinpä esimerkiksi taukojen pituuksia osoitin aluksi vain ajatusviivoilla, mutta myöhemmin ryhdyin merkitsemään niitä sekunnin tarkkuudella. Taulukossa 2 näkyvät käyttämäni litterointimerkinnät selityksineen. Videoidun oppituntiaineiston lisäksi olen hyödyntänyt analyysissa havainnointimuistiinpanojani Chan Monin tenttitilanteesta.

TAULUKKO 2 Luokkahuoneaineiston litterointimerkinnät.

#### **MERKINTÄ**

.  
?  
,  
(2.0)  
tekstiä  
TEKStiä  
teks-  
@tekstiä@  
\*tekstiä\*  
[xxxxxxxx]  
tuo [ sana on  
mikä se on?
[KOMMENTTI]

#### **SELITYS**

laskeva intonaatio eli puheenvuoron tai sen osan päätyminen  
kysymys tai nouseva intonaatio  
lyhyt, alle sekunnin pituinen tauko  
tauon pituus sekunteina  
painokkaasti lausuttu sana tai sanan osa  
hyvin painokkaasti lausuttu sana tai sanan osa  
kesken jäävä sana  
sitaatti  
vaimea puheääni  
puheesta ei saa selvää  
päällekkäinen puhe  
osoittaa kohtaa, josta tutkija on katkaissut tekstin toiminnan kommentointi

### 3.4.3 Haastattelujen tekeminen ja haastatteluaineisto

Kun tutkija kerää aineistoa koulussa, hänen on sopeuduttava koulun rytmiin ja aikatauluihin (esim. Saikkonen & Miettinen 2005, 308–309). Koulun toimintaa suorastaan määrittää tietynlainen ennustamattomuus, joka vaikuttaa koulussa toimivan tutkijan työhön sekä ajan että paikan suhteen ja vaatii toisinaan joustavuutta. Haastatteluja ajatellen aikaan liittyvä ennustamattomuus näkyi erityisesti siinä, että etukäteen sovitut haastatteluajat saattoivat yllättäen muuttua. Haastattelujen käytännön toteuttamisessa ulkopuolisen tutkijan liikkumavara oli melko rajallinen, koska haastattelupaikkoja ei yleensä voinut itse valita. Koululla ei ollut monia ns. ylimääräisiä tiloja, vaan useimmiten luokkahuoneet ja muut mahdolliset tilat olivat opetuskäytössä. Oppilashaastatteluista valtaosan tein joko koulun pienessä kirjastoluokassa tai yhteiskuntaopin luokan vieressä olevassa varastohuoneessa. Opettajien haastatteluja tein muun muassa opettajanhuoneen erillisessä tietokonehuoneessa, yhteiskuntaopin opettajan omassa luokkahuoneessa tai muussa sattumalta vapaana olleessa luokassa. Nauhoitin haastattelut kasettinauhurilla.

Kuten taulukosta 1 luvussa 3.4.1 näkyy, tein oppilashaastatteluja sekä luokka-aineiston keruujaksojen aikana että niiden päätyttyä. Kunkin oppilaan ensimmäinen haastattelu oli taustoittava<sup>26</sup> ja sekä syksyn että kevään viimeinen haastattelu lähinnä reflektioiva. Muut haastattelut liittyivät joko edeltävän tunnin tapahtumiin ja sisältöihin tai kokeeseen. Ennakkoon ajatuksena oli haastatella avainosallistujia kerran viikossa heti oppitunnin jälkeen, jolloin tunnin tapahtumat olisivat vielä tuoreessa muistissa. Käytännössä tämä kuitenkin onnistui vain neljä kertaa, kahdesti syksyllä ja kahdesti keväällä. Oppilaiden taustahaastatteluiden rungot ovat liitteessä 1.

Opettajahaastatteluiden ajoittuminen (ks. taulukko 1) heijastelee kunkin opettajan tutkimukseen osallistumisen astetta tutkijan näkökulmasta. Yhteiskuntaopin opettajan (Jorma) ensimmäinen haastattelu oli syksyllä ennen ensimmäistä luokkahuoneaineiston keruujaksoa ja toinen haastattelu sen jälkeen. Ennakkohaastattelusta sain taustatietoa oppituntien havainnoinnin ja nauhoituksen tueksi. Jälkimmäisessä haastattelussa taas pystyin peilaamaan nauhoitusjakson asioita alkuhaastatteluun. Koska en seurannut äidinkielenopettajan (Maarit) ja S2-opettajan (Marleena) tunteja, en tarvinnut taustatietoja havainnoinnin tueksi. Niinpä haastattelin heitä vasta kevään oppituntiaineiston keruujakson jälkeen. Näin pystyin muun muassa peilaamaan kenttäjaksojen aikana muodostuneita käsityksiäni avainoppilaista heidän näkemyksiinsä. Kaikkia opettajahaastatteluja voi luonnehtia puolistrukturoiduiksi teemahaastatteluiksi. Haastattelurungot näkyvät liitteessä 2.

<sup>26</sup> Chan Monin ensimmäisestä haastattelusta muodostui kuitenkin yhdistetty tausta- ja tuntahaastattelu, koska se siirtyi tutkimuslupasyistä syksyn kenttäjakson loppupuolelle.

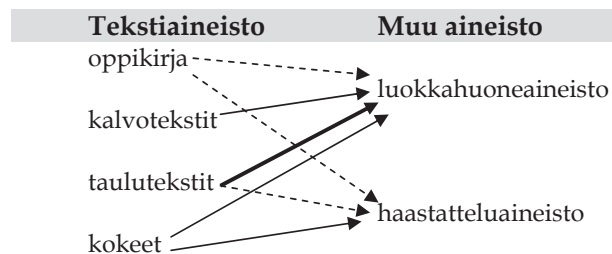
### Haastatteluaineisto

Haastatteluaineisto koostuu neljästätoista oppilashaastattelusta ja neljästä opettajahaastattelusta. Oppilashaastattelut ovat varsin lyhyitä, noin 10 minuutista noin 25 minuuttiin. Haastatteluiden kestoissa on myös oppilaiden välisiä eroja siten, että Amyn haastattelut ovat lyhimpiä ja Chan Monin haastattelut pisimpiä. Opettajahaastattelut kestävät noin puolesta tunnista noin 50 minuuttiin.

Haastatteluaineiston litterointiperiaatetta voisi luonnehtia puolitarkaksi, koska kielenkäyttöä olennaisempaa olivat haastatteluiden sisällöt. Kirjoitin kuitenkin tekstin ääntämyksen mukaisesti mutta ilman foneettisia erikoismerkkejä. Puheen lomaan syntyviä taukoja en mitannut, mutta merkitsin kuitenkin tauot näkyviin: lyhyet tauot pilkulla (,) ja pitemmät yhdysmerkillä (-) niin, että mitä pitempi tauko, sen useampi yhdysmerkki. Myös päällekkäispuhunnat merkitsin, samoin selkeät painotukset alleviivaamalla. Kirjoitettuna tekstinä oppilaiden haastatteluaineistoa on noin 130 sivua ja opettajien noin 87 sivua.

### 3.4.4 Tekstiaineisto

Kaikki tutkimusaineistoni on tavalla tai toisella tekstiä: luokkahuoneaineisto on videoitua puhetta (ja kirjoitusta) ja haastatteluaineisto on äänitettyä puhetta, jotka kaikki olen myöhemmin litteroinut kirjoitetuksi tekstiksi. Termillä *tekstiaineisto* tarkoitan kuitenkin lähinnä sitä osaa tutkimusaineistosta, joka on alun perin, käyttöyhteydessäänkin, tekstin muodossa. Tämä tekstiaineisto koostuu etupäässä sellaisista kirjoitetuista teksteistä, joita käytettiin tai tuotettiin kenttäjaksojen oppitunneilla. Kuviossa 6 ovat näkyvissä kaikki aineistoon kuuluvat tekstit.



KUVIO 6 Tekstiaineistot ja niiden yhteys muuhun aineistoon.

Kuviosta käyvät ilmi yksittäisten tekstiaineiston osien lisäksi niiden yhteydet muuhun tutkimusaineistoon. Nuolen katkoviiva ilmaisee heikompa yhteyttä ja paksumpi viiva puolestaan erittäin tiivistä yhteyttä. Yhteys aineistojen välillä voi olla esimerkiksi se, että haastattelussa katsotaan oppikirjatekstiä tai se, että tauluteksti tuotetaan luokkahuonekeskustelun kuluessa. Kuten kuviosta näkyy, kaikilla teksteillä on jonkinlainen yhteys ainakin toiseen muista aineistotyypeistä. Tärkein peruste sille, että juuri nämä tekstit muodostavat tutkimuksen tekstiaineiston on se, että ne liittyvät oppituntiaineistoon. Luonnollisesti tekstiaineiston

neiston teksteillä on myös keskinäisiä yhteyksiä, mutta niitä tarkastelen analyysien yhteydessä.

### Oppikirja

Oppikirjoja ei välttämättä ajatella varsinaisina kirjoina vaan ne nähdään nimenomaan koulua ja opiskelua varten tuotettuina teksteinä (Häkkinen 2002, 12; Väisänen 2005, 4). Tähän oppikirjan ja koulun vastavuoroiseen suhteeseen viittaa myös Selander (1991, 39–40; 58) todetessaan, että oppikirja kuuluu omana genrenään koulun institutionaalisiin kehyksiin, joten koulu-instituutio vaikuttaa muun muassa oppikirjan tavoitteisiin ja rakenteisiin. Genrellä tai toimintatyyppillä (ks. Karvonen 1995, 24) viitataan yleensä erilaisiin tekstien tyypeihin tai laajemmin erilaisiin (kirjoitetun ja suullisen) toiminnan tapoihin, jotka toteutuvat sosiaalisissa yhteyksissä eli toiminnassa muiden ihmisten kanssa. Genret eroavat toisistaan tavoitteiltaan, rakenteiltaan sekä kielellisiltä piirteiltään. (Christie & Misson 1998, 10–11; Gibbons 2002, 53; Martin & Rose 2003, 7–8.) Syynä tähän on se, että ne liittyvät aina tiettyyn kulttuuriseen kontekstiin (Schleppegrell 2001, 432), kuten oppikirjateksti koulunkäynnin kontekstiin.

Tutkimusluokassa yhteiskuntaopin oppikirjana oli Editan kustantama *Kronikka 9 Yhteiskuntaoppi* (2003, 2.–4. painos), josta näin tuli osa tekstiaineistoa. Oppikirja on osa sarjaa, jonka kaksi ensimmäistä osaa (*Kronikka 7* ja *Kronikka 8*) on tarkoitettu historian opiskeluun. Tällainen sarjaan kuuluminen, mikä usein käy ilmi jo kirjan ulkoasusta, on tyyppillistä ainakin suomalaisille oppikirjoille. Yhdessä oppikirjassa käsitellään siis vain yhtä palasta jostain suuremmasta kokonaisuudesta. (Häkkinen 2002, 12.) Yhteiskuntaopin *Kronikka*-kirjan neljästä kirjoittajasta kaksi on historian ja yhteiskuntaopin lehtoreita ja kaksi on toimittajia, minkä voi nähdä heijastelevan oppiaineen monitaustaisuutta. Vaikka oppikirjan kuvailevassa analyysissä (ks. luku 6) keskityinkin *työttömyyttä* ja *hallitusta* käsitteleviin lukuihin, esittelen seuraavaksi lyhyesti kirjaa yleisesti. Tämä siksi, että yksittäisen oppikirjatekstin tulkintakontekstin muodostaa koko oppikirja. Laajimmillaan tulkintakonteksti tosin ulottuu oppikirjan ulkopuolelle, muun muassa kirjasarjan aiempiin ja seuraaviin kirjoihin. Yhteiskuntaopin oppikirjan voisi siis sijoittaa jatkumolle, jossa sitä edeltävät yläluokkien historian oppikirjat, joten yhteiskuntaopin oppikirjojen laajan tulkintakontekstin voi olettaa olevan historiapainotteisen. Oppilaille eniten merkitystä lienee kuitenkin lähikontekstilla eli kyseisen oppikirjan muilla teksteillä ja teoksen kokonaisuudella.

*Kronikka 9 Yhteiskuntaoppi* -oppikirjan tunnistaa helposti genrensä edustajaksi. Kirjan opetukselliset tavoitteet käyvät ilmi jo sisällysluettelosta. Taulukossa 3 näkyvät kaikki kirjan pääjaksot ja niiden alaluvut sekä lisäksi lihavoituina *työttömyyteen* ja *hallitukseen* keskittyvät luvut alaotsikoineen. Taulukosta näkyy, että kunkin alaluvun lopussa on tehtäviä oppilaiden aktivoimiseksi. Sisällysluettelo paljastaa myös oppikirjoille tyyppillisen nojautumisen oman tieteenalansa diskurssiin. Keskeiset aiheet ja niiden problematisointi on tehty tieteellisissä teksteissä, joten oppikirjassa ei tarvitse enää eksplikoida näitä laajempaan kontekstiin sisältyviä ratkaisuja. (Karvonen 1995, 207.) Tämä näkyy siinä, että var-

sinkin pääjaksojen mutta osittain myös lukujen otsikot ovat yksittäisiä käsiteseinoja tai -lausekkeita. Otsikoissa ei siis juuri kuvata toimintaa eikä rajata aiheiden näkökulmaa.

TAULUKKO 3 Oppikirjan osittainen sisällysluettelo.

PÄÄJAKSOT	ALALUVUT	
I YKSILÖ, PERHE JA YHTEISKUNTA	1-6	
II TYÖELÄMÄ	7 Työtä haetaan	48
	8 Työsuhde alkaa työsopimuksesta	52
	9 Työmarkkinajärjestöt sopivat työehdoista	56
	<b>10 Työttömyyteen ei ole patenttiratkaisua</b>	<b>60</b>
	<b>Hoitokeinoja</b>	<b>61</b>
	<i>Tehtäviä</i>	<b>63</b>
	11 Yrittäminen luo työtä	64
	12 Kilpailu vaikuttaa hintoihin	71
III YKSILÖN TALOUS JA KANSANTALOUS	13-21	
IV VALTA JA VAIKUTTAMINEN	22 Kunta	120
	23 Vaikuttamisen oikeudet	126
	24 Vaalijärjestelmä	130
	25 Eduskunta	135
	<b>26 Hallitus</b>	<b>143</b>
	<b>Hallitukseen pääsy tuo valtaa</b>	<b>143</b>
	<b>Pääministeri keulahahmona</b>	<b>144</b>
	<b>Ministerit johtavat ministeriöitä</b>	<b>146</b>
	<b>Hallinto</b>	<b>147</b>
	<i>Tehtäviä</i>	<b>148</b>
	27 Presidentti	149
	28 Euroopan unionin päätöksenteko	155
	29 Joukkoviestintä	163
V TURVALLISUUS	30-32	

Sisällysluettelosta on pääteltävissä myös se, että tekstiä ja sisältöjä on oppikirjoille tyypilliseen tapaan sopeutettu tietyille, melko rajatulle käyttäjäryhmälle (ks. Säljö 2000, 217; Häkkinen 2002, 11-12). Muutoin olisi mahdotonta käsitellä yhden kirjan noin 200 sivun puitteissa niin laajoja aiheita ja monia käsitteitä kuin sisällysluettelon otsikoiden perusteella näkyy käsiteltävän. Sisällysluettelo kertoo myös arvostuksista: mitkä asiat saavat paljon tilaa, mitkä jäävät vähemmälle käsittelylle ja mitä ei käsitellä ollenkaan (vrt. Virta 2004, 36).

*Kronikka*-kirjan luvut ovat oppikirjoille tyypilliseen tapaan typografialtaan varsin yhtenäiset. Uuden pääjakson alkaminen osoitetaan aukeamalla, josta suurimman osan peittää jakson teemaan jotenkin liittyvä piirros- tai valokuva. Aukeaman vasemmalla sivulla kuva on ikään kuin revitty halki, ja oranssipohjaisessa ”repeämäkohdassa” on pääluvun järjestysnumero ja otsikko sekä lyhyt teemaan johdattelevat teksti sekä kuvateksti. Kuten jakson vaihtuminen, myös luvun vaihtuminen toiseksi on helppo havaita luvunalkuisten ja -loppuisten typografisten vihjeiden perusteella. Kunkin luvun pääotsikko on painettu viininpunaisella erotukseksi mustalla painetuista alaotsikoista ja leipätekstistä. Alaluvun numero on sijoitettu keltaiseen ympyrään, jonka sisällä on keltavalkoinen, ilmansuuntia symboloiva tähti. Kunkin luvun tehtävät on aina sijoitettu viimeiseksi. Luvut on siis kehystetty samanlaisin elementein, jotka toisaalta yhdistävät eri lukuja mutta samalla erottavat jokaisen luvun omaksi kokonaisuudeksi.

*Kronikka 9 Yhteiskuntaoppi* on tyypillinen genrensä edustaja siinäkin suhteessa, että se edellyttää myös kuvien, kaavioiden ja taulukoiden sekä muiden graafisten esitystapojen lukutaitoa (vrt. Karvonen 1995, 182–184). Tämä käy ilmi taulukosta 4. Työttömyys-luvussa visuaalista ainesta on vähän vähemmän, mutta koska Hallitus-luku on pari sivua pitempi, visuaalisten elementtien suhde on luvuissa samansuuntainen.

TAULUKKO 4 *Työttömyyttä ja hallitusta* käsittelevien lukujen visuaalisia piirteitä.

LUKU	VISUAALISET AINEKSET		TEHTÄVÄT
	valokuvat	muut	
<i>Työttömyyteen ei ole patenttiratkaisua</i> (s. 60–63)	2	2	3
<i>Hallitus</i> (s. 143–148)	4	2	4

### Kalvotekstit

Aineistonkeruujaksojen tunneilla ei käytetty kovin paljon kalvotekstejä, mutta kuten kuvioista 6 näkyy, niillä on tiivis yhteys oppituntiaineistoon. Kalvotekstit olivat valmiita tekstejä eli opettaja ei tunnilla kirjoittanut tekstejä kalvolle vaan esitteli jo kirjoitettua, tehden toisinaan kalvolle joitain lisäyksiä. Käytössä olleita kalvotekstejä voi luonnehtia itsenäisiksi teksteiksi sikäli, että ne eivät kuulu neet esimerkiksi oppikirjaan liittyvään kalvosarjaan tai muuhun laajempaan kokonaisuuteen. Kalvotekstit olivat siis lajityypiltään erilaisia kuin oppikirja, joka on selkeästi tietyn genren edustaja. Kalvotekstit olivat suurimmaksi osaksi kirjoitettuja tekstejä, vaikka mukana oli myös kaavion muodossa olevaa tekstiä.

Oman analyysini materiaaliksi kalvolla olevat tekstit ovat päättyneet videonauhointusten kautta. Varsinaiset fyysiset kalvot teksteineen eivät siis ole osa aineistoa, vaan olen kirjoittanut niiden sisällön nauhoituksia litteroidessani.

Samoin kuin itse tekstit liittyvät tiiviisti puheeseen ja toimintaan tunteilla, myös analyysissa tarkastelen tekstejä niiden käyttöyhteydessä. Käsittelen kalvotekstejä pääasiassa luvussa 7, jossa analysoin oppituntien tekstitoimintaa ja vuorovaikutusta.

### **Taulutekstit**

Tauluteksteillä on erityisen vahva yhteys luokkahuoneaineistoon siinä mielessä, että ne tuotettiin – ja myös tuhottiin – oppitunneilla. Kaikki taulutekstit olivat opettajan kirjoittamia, eli oppilaat eivät osallistuneet tähän tekstitoimintaan. Aineistoon kuuluvat taulutekstit ovat pääasiassa kirjoitettuja tekstejä, kaavioita ja muuta visuaalista tekstiä on vain vähän.

Taulutekstien väliaikaisen luonteen vuoksi niitä on mahdotonta koota aineistoksi fyysisinä teksteinä. Niinpä myös taulutekstit, samoin kuin kalvotekstit, olen rekonstruoinnut jälkeensä videonauhoilta. Analysoin taulutekstejä kalvotekstin tapaan ennen kaikkea luvussa 7 suhteessa oppituntien tekstitoimintaan ja vuorovaikutukseen.

### **Kokeet**

Koetekstit poikkeavat muista aineiston kirjoitetuista teksteistä siinä, että ne ovat ikään kuin opettajan ja oppilaiden yhdessä tuottamia: opettaja esittää kysymykset, joihin kukin oppilas vastaa itsenäisesti. Vaikka koetekstit eivät liity oppituntien toimintaan samalla tavoin kuin kalvo- ja taulutekstit, niilläkin on silti tiivis yhteys oppituntiaineistoon, koska ne ovat osa opiskelun jatkumoa. Koetekstit liittyvät luokkahuoneaineistoon myös konkreettisesti sikäli, että niitä käsitellään kokeenpalautustunnilla.

Analyysin materiaalina en ole käyttänyt alkuperäisiä koetekstejä, vaan ne ovat päätyneet tutkimusaineistoon kopioina oppilaiden koepapereista. Koetekstejä tarkastelen luvussa 7.6 suhteuttaen niitä sekä oppikirjatekstiin että luokkaineistoon.

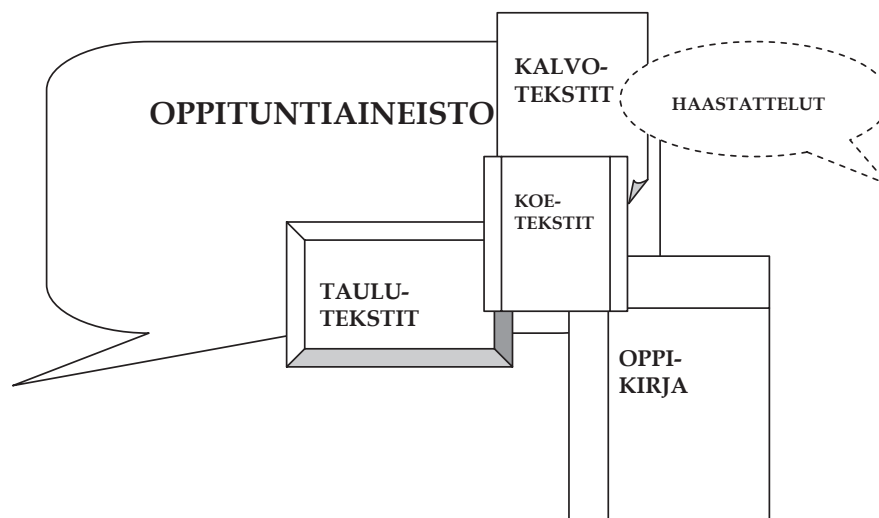
### **3.4.5 Yhteenveto**

Edellisistä kuvauksista käy ilmi, että olen koonnut tutkimusaineistoni useammasta eri lähteestä, jolloin voi puhua aineistotriangulaatiosta (data triangulation) eli useiden aineistolähteiden käytöstä (ks. esim. Janesick 1998, 46–47; Eskola & Suoranta 2001, 69). Tällainen tutkittavan ilmiön tarkastelu monenlaisen aineiston valossa on tyypillistä etnografiselle tutkimukselle (ks. esim. Kankkunen 2007, 182) samoin kuin tapaustutkimuksille (ks. Stake 1998, 96–97). En väitä, että moninaisen aineiston avulla olisi mahdollista rakentaa ehyt ja yhtenäinen hahmotelma tutkimastani ilmiöstä, että eri analyysien tulokset voisi yhdistää saumattomaksi kokonaisuudeksi (vrt. Coffey & Atkinson 1996, 14). Kyse on pikemminkin siitä, että erilaisten aineistojen avulla olen saanut näkökulmia ilmiön eri kohtiin ja pystyn näin valottamaan sitä useammasta suunnasta.

Edellisten kuvausten perusteella ei välttämättä hahmotu, miten aineiston eri osat painottuvat analyyseissa. Koska tutkimuksen fokuksessa on yhden



luokkayhteisön kielellinen toiminta yhteiskuntaopin käsitteiden parissa, oppituntiaineisto muodostaa koko aineiston perustan. Tekstiaineiston eri osat liittyvät oppituntiaineistoon ja saavat merkityksensä sen kautta. Haastatteluaineistollakin on yhteyksiä oppituntiaineistoon, mutta sen rooli koko tutkimuksen kannalta on pikemmin täydentävä. Kuvio 7 havainnollistaa eri aineistojen merkitystä ja niiden välisiä suhteita.



KUVIO 7 Aineiston eri osien merkitys ja keskinäiset suhteet.

Kuviossa 7 aineiston osia symboloivien muotojen koko osoittaa kunkin aineiston osan painoarvoa analyyseissa, joten oppituntiaineisto on tässä suhteessa muita tärkeämpi. Seuraavaksi eniten analyyseissa saa huomiota oppikirja. Sitä olen analysoinut erillisenä aineistona, mutta merkityksensä se saa vasta suhteessa oppituntiaineiston analyyysiin. Kalvo- ja taulutekstejä puolestaan tarkastelen vain oppituntiaineiston analyyysin osana, mikä näkyy kuviossa niiden tiiviissä yhteydessä kyseiseen aineistoon. Myös koetekstien analyysejä motivoi ennen kaikkea suhde oppituntiaineistoon, mutta kuten kuviosta näkyy, koetekstit ovat yhteydessä niin kalvo-, taulu- kuin oppikirjateksteihin. Haastatteluaineiston täydentävää roolia havainnollistaa muodon katkoviivoitus.

### 3.5 Aineiston analyysi

Koska kenttäjaksot ovat olleet melko pitkiä ja koska olen niiden aikana kerännyt erityyppistä materiaalia, aineistoa on kaiken kaikkiaan kertynyt runsaasti. Pidän kaikkea edellä kuvailemaani osana tutkimuksen aineistoa, mutta jo melko alkuvaiheessa päätin keskittyä analyyseissa erityisesti neljään oppituntiaineiston tuntiin sekä niihin liittyviin teksti- ja haastatteluaineistoihin. Tämä ratkaisu on yhteydessä siihen, että lähestyn tutkimuskysymyksiä kahden fokuskä-

sitteen, *työttömyyden* ja *hallituksen*, kautta, kuten luvussa 3.1 jo tuli esiin. Kahden käsitteen valinta johtuu siitä, että kentällä viettämiäni kahdentoista oppitunnin aikana ehdittiin käsitellä todella monia käsitteitä tai teemoja (ks. kuvio 21, luku 7.1). Keskittymällä kahteen käsitteeseen pystyn pääsemään analyysissä syvemmälle.

Päätyminen nimenomaan *työttömyys*- ja *hallitus*-käsitteisiin johtui monesta seikasta. Halusin ensinnäkin valita yhden teeman sekä syksyn että kevään kenttäjaksoilta. Syyslukukauden aikana käsitellyistä, talouteen liittyvistä teemoista (ks. kuvio 21 luvussa 7.1) valitsin *työttömyyden* etupäässä siksi, että siitä oli kysymys kokeessa. Näin pystyin tarkastelemaan käsitteen merkitystä myös oppilaiden koevastausten näkökulmasta. Kevätlukukauden kenttäjakson aikana käsiteltiin valtaan ja vaikuttamiseen liittyviä teemoja. Näistä päädyin analysoimaan *hallitusta* etenkin siitä syystä, että se nousi esiin haastatteluissa Chan Monin kanssa. Vaikka fokuskäsitteet ovat osittain valikoituneet olosuhteiden johdosta, niitä voi silti pitää oppiaineen kannalta edustavina. Peruskoulun (ja lukion) yhteiskuntatiedon opetuksessa painottuvat melko voimakkaasti juuri yhtäältä sosiaaliturva- ja työmarkkinajärjestelmien esittely sekä toisaalta valtiollinen ja kunnallinen päätöksentekojärjestelmä (Löfström 2002, 91). Molemmat käsitteet ovat lisäksi hyvin monitahoisia ja liittyvät laajaan rinnakkais- ja lähi-käsitteiden verkostoon. Molempien käsitteiden hallinta on myös erittäin tärkeää yhteiskuntaan integroitumisen ja siinä toimimisen kannalta.

Analyyysissä olen edennyt sekä aineisto- että teorialähtöisesti. Aluksi syvennyin aineistoon ikään kuin sen omilla ehdoilla, esiymmärryksen johdattelemana luonnollisesti, mutta analyysin myötä olen luokitellut ja organisoinut aineistoa teoriaan peilaten. Aineiston kategorisoinnissa ja järjestelyssä käytin välillä apuvälineenä Atlas.ti-ohjelmaa, joka helpottaa isojen tekstimassojen käsittelyä. Toisaalta Atlas.ti ei soveltunut kaikkiin analyysihin, joten olen työstänyt aineistoa paljon myös ”manuaalisesti”. Seuraavissa luvuissa esittelen aineiston analyysin keskeisiä lähtökohtia ja hyödyntämiäni teoreettisia käsitteitä.

### 3.5.1 Oppituntiaineiston analyysi

Oppituntiaineiston analyysissä olen tarkastellut ensinnäkin opettajan ja oppilaiden välistä **vuorovaikutusta**, jota voi pitää yhtenä kouluopiskelun kulmakivenä – siitä huolimatta, että luokkakeskustelun määrä ja asema opetustilanteessa vaihtelee muun muassa opettajan, oppiaineen ja oppitunnin sekä opetuskulttuurin (Alexander 2008, 95) mukaan. Heterogeenisyydestään huolimatta luokahuoneen vuorovaikutusta voi pitää jossain määrin yhtenäisenä genrenä verrattuna esimerkiksi arkiseen vuorovaikutukseen. Alexanderin (2000) mukaan genrejen erot johtuvat institutionaalisista kehyksistä, joiden puitteissa luokassa puhutaan ja toimitaan. Näitä puheen ja toiminnan kehyksiä ovat muodostamassa oppituntien pedagogiset tavoitteet ja osallistujien erilaiset valtasuhteet mutta myös ajankäyttöön sekä ryhmän kokoon liittyvät rajoitukset<sup>27</sup>. Alexander nimitt-

<sup>27</sup> Näitä kaikkia voi pitää osana niin sanottua piilo-opetussuunnitelmaa, josta Rinne (1986) käyttää myös nimitystä ”koulun todellisuudet”. Piilo-opetussuunnitelma vai-

tääkin luokkahuonepuhetta termillä ”managed talk”, jonka voisi suomentaa esimerkiksi ”luotsaavaksi puheeksi”. Luokkahuonepuheen luotsaaminen edellyttää siis ihmisten ja ajankäytön hallintaa, tapahtumien ohjailua sekä lisäksi tiedon, ymmärryksen ja oppimisen käsittelyä. (Alexander 2000, 392–393.) Nämä aspektit tulevat eri vahvuisina näkyviin luvun 7 analyysissä.

Aineiston litteroinnin ja lähiluvun aikana muodostui vaikutelma, että opituntien vuorovaikutus on opettajajohtoista ja sikäli epäsymmetristä, että opettajan ääni kuuluu enemmän kuin oppilaiden. Tämän vuoksi käytin vuorovaikutuksen analysoinnin apuna kolmivuoroista mallia, josta käytetään lyhenteitä IRE (Mehan 1979) tai IRF (Sinclair & Coulthard 1978; Nikula 2007) mutta myös nimitystä triadialogi (esim. Lemke 1990; Nassaji & Wells 2000; Haneda 2005). Tämän kolmivuoroisen mallin mukaan etenevä luokkakeskustelu koostuu opettajan aloitevuorosta (Initiation), oppilaan vastausvuorosta (Reply/Reaction) sekä opettajan kolmannesta vuorosta, johon sisältyy usein oppilaan vastauksen arviointi (Evaluation) tai palautteen antaminen (Feedback) siitä. Luokittelemalla *työttömyyttä* ja *hallitusta* käsittelevän oppituntiaineiston IRF-mallia soveltaen vuorovaikutusjaksoihin sain tarkemman käsityksen opettajan ja oppilaiden roolista käsitteiden avaamisessa.

Vuorojen määrällisen jakautumisen ohella merkitystä on opettajan (tai oppilaan) aloituskysymyksillä. Vaihtoehto- ja nimeämiskysymykset (esim. *mikä, missä*) kaventavat oppilaiden vastausmahdollisuuksia verrattuna avoimpiin kysymyksiin (esim. *miten, miksi*), jotka vaativat vaikkapa kausaalisuhteiden selittämistä tai mielipiteiden perustelemista (Cazden 2001, 46; Van Lier 2001, 94; Mercer & Littleton 2007, 35–36). Vaikkeivät kiistäkään avauskysymyksen merkitystä, jotkut tutkijat (esim. Van Lier 2001; Nassaji & Wells 2000) pitävät vuorovaikutuksen kokonaisuuden kannalta vielä tärkeämpänä kolmannen vuoron laatua. Kolmas vuoro on eräänlainen tienristeys. Jos opettaja esittää arvioinnin (esimerkiksi *Hyoä; Juuri niin; Ei ihan mutta sinne päin*) jostain oppilaan vastauksesta, vuorovaikutuksen voi olettaa jatkuvan opettajajohtoisesti ainakin seuraavan vuoronvaihdon ajan. Jos opettaja sen sijaan hyväksyy vastauksen jatkokeskittelyyn arvioimatta sitä, vuorovaikutus saattaa jatkossa muuttua moniäänisemmäksi. Käsitteiden avaamisen analyysissä olen kiinnittänyt huomiota sekä kysymysten että palautteen laatuun.

Kolmivuoroisen IRF-mallin ohella olen hyödyntänyt analyysissä jonkin verran myös Mortimerin ja Scottin (2003) nelikenttää, jossa opettajan ja oppilaiden välinen puhe sijoittuu kahdelle akselille. *Interaktiivis-ei-interaktiivisella* di-

---

kuttaa vahvasti virallisten opetussuunnitelmien taustaoletuksina samoin kuin opettajien käsityksinä siitä, mitä ja miten oppilaiden pitäisi oppia. (Seeberg 2006, 55–56.) Näiden kirjoittamattomien reunaehtojen mukaan oppilaiden on omaksuttava muun muassa koulun rutiinit ja säännöt, esimerkiksi opittava pyytämään puheenvuoroa viittaamalla ja odottamaan omaa vastausvuoroaan. Heidän on myös opittava olemaan tarkkaavaisia, toimimaan ohjeiden mukaan, keskeyttämään työnsä opettajan kehotuksesta ja alistumaan muutenkin opettajan auktoriteettiin samoin kuin siihen, että kaikkea heidän toimintaansa arvioidaan jatkuvasti. (Jackson 1968; Rinne 1986, 366–367; Storbom 1986, 374–375; Broady 1989, 96–100.) Opettajalla on ainakin periaatteessa valta päättää mitä tehdään, miten toimitaan ja miten toimintaa arvioidaan (Van Lier 2001, 93), vaikka eri opettajilla voi olla varsin erilaisia keinoja ja tyyliä (ks. Harjunen 2002).

mensiolla tarkastellaan suullisen osallistumisen jakautumista: puhuuko vain opettaja vai onko myös oppilailla puheenvuoroja. *Dialogis-autoritatiivinen* dimensio puolestaan liittyy siihen, missä määrin opetuksessa on tilaa erilaisille näkökulmille, äänille ja ideoille. Nämä kaksi akselia yhdistämällä päädytään kuviossa 8 näkyvään neljään erilaiseen kommunikaation tapaan. (Mortimer & Scott 2003, 33–40; ks. myös Scott 2008, 20–21.) A-lohkon *interaktiivis-dialogiselle* kommunikaatiolle tyypillistä on alustavuus sikäli, että opettaja ja oppilaat tutkivat yhdessä ideoita, esittävät kysymyksiä ja ehdotuksia, luovat uusia merkityksiä sekä työstävät erilaisia näkemyksiä. Oppilailla on tilaisuus osallistua sekä luokkapuheen että sisältöjen tuottamiseen. C-lohkon *interaktiivis-autoritatiivista* kommunikaatiota taas voi luonnehtia IRF:n mekaaniseksi muodoksi, jossa opettaja johdattelee oppilaita esimerkiksi kysymys-vastaus-palauttejaksojen kautta tiettyyn ennalta määriteltyyn lopputulokseen (Mortimer & Scott 2003, 34–38.)

	INTERAKTIIVINEN	EI-INTERAKTIIVINEN
DIALOGINEN	<b>A interaktiivinen/ dialoginen</b>	<b>B ei-interaktiivinen/ dialoginen</b>
AUTORITATIIVINEN	<b>C interaktiivinen/ autoritatiivinen</b>	<b>D ei-interaktiivinen/ autoritatiivinen</b>

KUVIO 8 Mortimerin ja Scottin (2003) kommunikatiivisen lähestymistavan nelikenttä.

Nelikentän oikeanpuoleisten lohkojen kommunikaatio ei sisällä osallistujien välistä vuorovaikutusta. B-lohkon *ei-interaktiivis-dialoginen* lähestymistapa sisältää kuitenkin useita näkökulmia. Opettaja hoitaa itse kaiken puhumisen mutta tuo puheessaan esiin myös esimerkiksi oppilaiden näkemyksiä tai mielipiteitä, esimerkiksi luokkakeskustelua kokoavassa puheenvuorossa. D-lohkon *ei-interaktiivis-autoritatiivista* kommunikaatiota puolestaan edustaa esimerkiksi muodollinen luento, jossa yksi henkilö hoitaa kaiken puhumisen ja esittää vain ennalta valmiiksi mietittyjä näkemyksiä, joista ei ole tarkoitus neuvotella. (Mortimer & Scott 2003, 38–39.)

Vuorovaikutuksen lisäksi olen keskittynyt oppituntiaineiston analyysissa **tekstitoimintaan**, jonka keskeinen rooli nousi niin ikään esiin jo aineiston litterointivaiheessa. *Tekstitoiminnalla* tarkoitan kaikenlaista konkreettista toimintaa – lukemista, kirjoittamista ja puhumista – joka tapahtuu (kirjoitettujen) tekstien parissa. Taustalla on käsitys lukemisesta ja kirjoittamisesta sosiaalisena toimintana, jota ei voi irrottaa siitä tilanteesta ja elämänalueesta, jossa se kulloinkin tapahtuu. Tällaisen sosiokulttuurisen tai sosiaalisen tekstitaitokäsityksen mukaan luku- ja kirjoitustaitoa ei pidetä autonomisena ja kaikkiin tarkoituksiin samanlaisena, vaan lukeminen ja kirjoittaminen edellyttävät monipuolisia ja monimuotoisia, tilannesidonnaisia tekstitaitoja (multiliteracies). Syynä on se,

että tekstien kanssa toimitaan aina tiettyä tarkoitusta varten. (Gee 1992; Barton 1994; Barton & Hamilton 1998.) Analyysissa olen kiinnittänyt huomiota siihen, millaisia tekstejä käsitteiden avaamisessa on mukana, mikä niiden rooli on ja mitä opettaja ja oppilaat konkreettisesti tekevät teksteillä.

*Tekstitoiminnan* lisäksi olen hyödyntänyt analyysissa käsitettä *tekstitapahtuma*. Tällä tarkoitan konkreettista tilannetta, jossa ihmiset toimivat kirjoitetun tekstin parissa tai sen välityksellä lukien, kirjoittaen ja yleensä myös puhuen (ks. Barton 1994, 36–37; Barton & Hamilton 2005, 17–18; Prinsloo & Baynham 2008, 3). Tekstitapahtumien luonne voi vaihdella muodollisesta hyvinkin epämuodolliseen, mutta tekstien kanssa toimimiseen on silti aina tietyt, yleensä kirjoittamattomat säännöt, jotka täytyy hallita osatakseen toimia tilanteessa odotuksenmukaisesti. (Heath 1983, 386; Barton & Hamilton 1998). Oppituntiaineistosta nousseita tyypillisiä tekstitapahtumia ovat muun muassa opetuskeskustelu, kotitehtävien tarkastaminen tai tietyn aiheen käsittely kalvotekstin pohjalta.

Tutkimuskysymysten kannalta tärkeäksi on osoittautunut myös se, millaisista jaksoista tekstitapahtumat koostuvat. Niinpä olen hyödyntänyt analyysissa käsitettä *tekstitapahtuman sisällöllinen vaihe* tarkoittamassa jaksoa, joka sisällöllisesti ja diskursiivisesti erottuu koko aiheen käsittelyn laajemmasta tekstitapahtumasta omaksi alakokonaisuudekseen. Käsite on samansuuntainen kuin esimerkiksi Mehanin käyttämä 'topically related sets'. Mehan (1979, 65–71) viittaa tällä vuorottelukokonaisuuksiin, jotka koostuvat aiheen esittelevästä perusjaksosta sekä yhdestä tai useammasta ehdollisesta jaksosta, joissa aihetta kehitellään (ks. myös Nassaji & Wells 2000, 379). Tekstitapahtuman sisällöllisissä vaiheissa voidaan käsitellä esimerkiksi yhtä alateemaa, lajia, syytä, luokkaa tai muuta vastaavaa sisällöllistä alakategoriaa. Näiden tekstitapahtumaa rakentavien vaiheiden keskinäinen suhde saattaa vaihdella paljonkin: jostain tekstitapahtumasta on vaikea erottaa selkeitä sisällöllisiä vaiheita ja jossain taas siirtyminen vaiheesta toiseen tulee hyvin näkyväksi joko kirjoitetun tekstin tai puheen tai molempien kautta.

Edellisten, konkreettisesti havainnoitavien käsitteiden lisäksi käytän analyysissa myös käsitettä *tekstikäytänne*. Tämän käsitteen avulla on mahdollista tarkastella sitä, miksi tietyssä yhteisössä tai jossain tilanteessa esiintyy juuri sellaisia tekstitapahtumia kuin esiintyy. Tekstikäytänneiksi nimitetään niitä lukemiseen, kirjoittamiseen ja teksteihin liittyviä tulkintoja ja suhtautumisia, joiden mukaan ihmiset tekstitapahtumissa toimivat kuten toimivat, esimerkiksi reagoivat teksteihin tai käyttävät tekstejä tietyillä tavoilla (Prinsloo & Baynham 2008, 3). Lyhyesti tekstikäytänneet voi määritellä kulttuurisiksi tavoiksi käyttää kirjoitettuja tekstejä (Barton 1994). Koska tekstien käyttäminen on luonteeltaan sosiaalista, tekstikäytänneitä ei voi erottaa niistä erilaisista sosiaalisista ja kulttuurisista käytänneistä, joita kaikkeen toimintaan liittyy. Kaikkein abstraktein ja laajin käsite, jota analyysissa käytän, onkin *sosiaalinen käytänne*. Sosiaalisiin käytänneisiin kietoutuu aina arvoja, asenteita, ideologioita ja sosiaalisia suhteita, jotka yhtäältä heijastuvat tekstikäytänneisiin ja toisaalta muokkaavat niitä.

### 3.5.2 Haastatteluaineiston ja tekstiaineiston analyysi

Haastatteluaineiston oppilashaastatteluita olen analysoinut pääasiassa sisällönanalyttisesti. Olen luokitellut vastauksia teemoittain, mikä on joidenkin haastatteluiden osalta mahdollistanut Aryn, Lauran ja Chan Monin tilanteiden vertailun. Kuten edellä luvussa 3.4.1 totesin, oppilaiden haastattelut sijoittuivat osittain eri aikoihin, joten haastatteluiden aiheetkin vaihtelivat. Käytännössä vertailuun on parhaat mahdollisuudet Aryn ja Lauran haastatteluiden perusteella, koska ne tehtiin useimmiten samana päivänä. Heidän haastatteluidensa analysointi oli myös sikäli samansuuntaista, että suomen kieli oli heille luonteva vuorovaikutuksen väline. Chan Monilta taas suomen kielen käyttäminen vaati keskittymistä ja prosessointia. Tämä ero näkyy muun muassa haastatteluiden pituuksissa: Chan Monin haastattelut ovat selvästi pitempiä kuin Lauran ja Aryn. Lauran ja Aryn haastatteluiden aineistoa olen käyttänyt (luvussa 8) pääasiassa täydentämässä sitä kuvaa, jota olen rakentanut oppituntiaineiston perusteella. Chan Monin kuvan hahmottelussa (luvussa 8) olen sen sijaan hyödyntänyt huomattavasti enemmän haastatteluaineistoa.

Opettajaahaastattelut ovat lähinnä taustoittavaa ja täydentävää aineistoa. Tämän vuoksi olen lähestynyt niitä muun aineiston ehdoilla, etsinyt niistä vastauksia muun aineiston herättämiin kysymyksiin. Niinpä äidinkielen ja suomi toisena kielenä -opettajien haastattelut ovat auttaneet muun muassa rakentamaan kuvaa Amysta, Laurasta ja Chan Monista suomen kielen käyttäjinä. Opettajaahaastatteluiden avulla olen myös pystynyt muodostamaan itselleni tarkempaa kuvaa koulun käytänteistä.

Kuten edellä on jo tullut esiin, tekstiaineisto linkittyy tiiviisti oppituntiaineistoon. Olen kuitenkin analysoinut oppikirja-, kalvo- ja taulutekstejä myös itsenäisinä kirjoitettuinä teksteinä. Tämän tekstianalyttisen analyysin tuloksia suhteutan kuitenkin aina oppituntiaineiston tuloksiin. Kirjoitettujen tekstien analyysissä olen tarkastellut käsitteiden avaamista tekstin rakentumisen, sanaston ja lauserakenteen samoin kuin viittausten näkökulmasta. Tässä luvussa esiteltujen analyysityökalujen lisäksi olen hyödyntänyt käsiteanalyttistä välineistöä, jota tarkastelen lähemmin luvussa 5.

## 3.6 Eettisiä kysymyksiä

Oppituntiaineistoani voi luonnehtia englanninkielisellä termillä ”naturally occurring” sikäli, että oppituntien pito ei ollut riippuvainen tutkijan läsnäolosta. Opettaja ja oppilaat olisivat kokoontuneet joka kerta tunneille siitä huolimatta, etten tutkijana olisi ollut paikalla havainnoimassa. Toisaalta ”luonnostaan kertyvä” aineisto on kaiken kaikkiaan varsin harhaanjohtava termi, koska aineistoksi jonkun kokoelman tekee vasta tutkija. Havainnointiaineiston keruussa tutkijan läsnäoloon liittyy myös Labovin (1972, 209) esittämä ”observoijan paradoksi”: tutkimuksella pyritään saamaan selville, miten ihmiset toimivat ja

käyttävät kieltä silloin, kun heitä ei tarkkailla systemaattisesti, mutta tällaista aineistoa voi kerätä ainoastaan systemaattisesti tarkkailemalla. Toisaalta etnografisessa tutkimuksessa tutkija ei edes pyri ulkopuoliseksi vaan on, tavalla tai toisella, osa tutkimuksen osallistujajoukkoa.

Tämän tutkimuksen oppituntiaineiston "luonnollisuuteen" vaikutti myös se, että en ollut luokassa pelkästään havainnoimassa vaan myös videoimassa toimintaa. Videokameran läsnäololla on todennäköisesti jonkinlainen vaikutus ainakin alkuvaiheessa, ja oppilaasta riippuen vaikutus on varmasti vaihteleva. Opettaja arvioi videoinnin vaikutusta seuraavasti haastattelussa syyslukukauden kenttäjakson jälkeen:

- T: Sanoit äske että, että, suurimpaa osaa oppilaista ei [videointi vaikuttanut], oliko sinne joku, semmonen mahdollisesti johon se vois vaikuttaa tai joitakuuta?
- O: no emmä nyt osaa sanoa. ehkä siellä nyt sinne jotka o hiljasia, muutenki ni ehkä ne oli sinne vielä, vielä hiljaisempia että, vielä varovaisempia ehkä sinne viittaamaaj ja vastaamaa tai muute osallistumaa sinne mutta, en osaa sanoa varmasti että oli, oliko siinä niinkääv[?] vaikutusta

(Jorman haastattelu 10.12.2004)

Opettajan arvion valossa on siis mahdollista, että joidenkin oppilaiden yhteiskuntaopin opiskelu muodostui tutkimuksen takia epämiellyttävämmäksi kuin muuten. Toisaalta oppilaat saivat päättää itse, haluavatko osallistua tutkimukseen. Tästä näkökulmasta suurin eettinen ongelma syntyi siitä, että videoimillani tunneilla oli kaksi oppilasta, jotka eivät saaneet tai halunneet osallistua tutkimukseen. Koska oppilaat istuivat rinnakkain luokan peränurkassa siten, että aivan heidän edessään ei istunut muita oppilaita, heidän kuvaamistaan oli varsin helppo väistellä. Heidän äänensä kuulumista nauhalla ei sen sijaan voinut estää, joten olen jättänyt nämä harvat kohdat analyysin ulkopuolelle. Näistä toimista huolimatta oppilaat jollain lailla joutuivat mukaan tutkimukseen, johon eivät halunneet osallistua.

Myös Chan Monille läsnäoloni tunneilla videokameran kanssa saattoi olla ainakin osittain epämiellyttävä kokemus. Silloin kun keskityin huomion yleisen luokkakeskustelun sijaan avainoppilaisiin, kohteena oli useammin Chan Monin kuin Amyn tai Lauran toiminta. Tällä tavoin Chan Mon joutui kaksinkertaiseen erityisasemaan: hänen kielenkäyttönsä ja koulutaustansa erosivat eniten luokan muista oppilaista ja videokameran huomio tavallaan vahvisti hänen erilaisuuttaan. Tätä kameran "stigmatisoivaa" vaikutusta pyrin vähentämään sillä, etten koskaan kuvannut kovin pitkiä yhtäjaksoisia aikoja Chan Monia - mikä puolestaan vaikutti kertyneen aineiston koostumukseen.

Myös sitä, että haastattelin vain luokan maahanmuuttajataustaisia oppilaita, voi pitää mahdollisena eettisenä ongelmana. Samoin kuin videoinnin kohteena oleminen, myös haastatteluihin osallistuminen voi kääntää muiden huomion oppilaan erilaisuuteen. Toisaalta haastatteluihin liittyy muitakin eettisiä näkökulmia. Haastattelijan, tiedon etsijän, ja haastateltavan eli tiedon antajan roolit ovat haastattelutilanteessa hyvin erilaiset (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 22-23). Tämä roolien ero voi vaikuttaa siihen, millainen kokemus haastattelu

kummallekin on. Eniten nämä erilaiset roolit vaikuttanevat haastattelun kulkuun tiukasti strukturoiduissa lomakehaastatteluissa, joissa haastattelija kysyy kaikilta haastateltavilta täsmälleen samat kysymykset tietyssä järjestyksessä. Tällöinkin haastattelussa syntyvää tietoa on kuitenkin pidettävä yhteisesti tuotettuna siinä mielessä, että haastattelijan kysymykset suuntaavat haastateltavan vastauksia. Mitä avoimempi haastattelu on, sitä enemmän myös haastateltavan esiin tuomat näkökulmat saattavat suunnata haastattelua eri suuntaan kuin haastattelija oli ehkä ennakkoon ajatellut. Haastattelijan ja haastateltavan roolien välillä on siis lähtökohtaisesti eroa, mutta käytännössä nämä tiedon etsijän ja tiedon tarjoajan tai tutkijan ja tutkittavan väliset erot vähenevät (ks. Lincoln & Guba 1985, 93; 98–100.)

Vaikka haastattelijan ja haastateltavan rooleja ei olekaan syytä ajatella dikotomisiksi vaan ehkä pikemminkin liukuviksi, on tutkimushaastattelun eettisyyttä pohdittaessa hyvä muistaa, että mikään ihmisten välinen kohtaaminen ei tapahdu täysin valtasuhteiden ja hierarkioiden ulkopuolella (P. Alasuutari 2001, 147). Tässä tutkimuksessa valtaan liittyvät kysymykset nousivat esiin erityisesti oppilashaastatteluissa. Valtaeriarvoisuutta aiheutti ensinnäkin se, että haastattelija oli aikuinen ja haastateltavat nuoria. Tutkijana en tosin kuulunut koulun henkilökuntaan eikä minulla näin ollen ollut esimerkiksi opettajan asemaan liittyvää auktoriteettia. Epävirallisen tutkijan asemani turvin pääsin kuitenkin muun muassa osallistumaan tunneille ja viettämään aikaa opettajanhuoneessa. Onkin vaikea arvioida, millaisena Amy, Laura ja Chan Mon tutkijan aseman näkivät. Ainakaan he eivät vastustaneet sitä avoimesti esimerkiksi kieltäytymällä tulemasta sovittuun haastattelutilanteeseen.

Ikä- ja asemaeron lisäksi haastattelutilanteen muotoutumiseen voivat vaikuttaa myös koulutukseen liittyvät erot (ks. Tolonen & Palmu 2007, 95). Näin epäilemättä tapahtui tämän tutkimuksen oppilashaastatteluissa, joissa vastakkain olivat yliopistokoulutuksen hankkinut tutkija ja peruskoulun viimeistä luokkaa käyvät oppilaat. Tällaiset sosiaaliset erot voivat näkyä esimerkiksi niin, että nuoret haastateltavat pyrkivät varmistamaan haastattelijalta mielipiteidensä tai ajatustensa paikkansapitävyyttä, samaan tapaan kuin oppitunneilla opettajalta (Rastas 2005, 91–92). Jos haastattelusta muotoutuu tällainen oppituntia muistuttava tilanne, lapsi tai nuori saattaa myös pyrkiä vastaamaan niin kuin olettaa haastattelijan haluavan hänen vastaavan (M. Alasuutari 2005, 153). Joihinkin haastatteluihin todella muotoutui oppitunnin kaltaisia tilanteita, mutta ennemminkin sen vuoksi, että itse tutkijana omaksuin opettajamaisen roolin.

Haastattelijan ja haastateltavan iän ja kokemusten väliset erot saattavat tulla esiin myös siinä, että haastattelija ei yrityksistään huolimatta hallitse nuorten haastateltaviensa kieltä (Rastas 2005, 91–92). En pysty itse luotettavasti arvioimaan, syntyikö haastatteluissa tällaisia tilanteita, mutta kenties ne ovat tavallisempia silloin, jos tutkimusaihe liittyy läheisemmin nuorten arkeen ja vapaa-aikaan kuin koulun oppiaineeseen. Kielen ja kielenkäytön merkitys on kuitenkin pidettävä mielessä kaikissa haastattelutilanteissa, koska kieli toimii yhtenä vuorovaikutuksen välineenä. Erityistä huomiota kielen rooliin on kiinnitettävä silloin, kun haastattelu käydään kielellä, joka on haastattelijan ensimmäinen



kieli ja haastateltavalle toinen kieli. Näin oli oman tutkimukseni haastatteluissa, koska ne käytiin suomeksi. Kielen näkökulmasta yhtäältä Amy ja Laura suomea sujuvasti osaavina ja toisaalta Chan Mon suomea opettelevana olivatkin haastattelutilanteissa keskenään eriarvoisessa asemassa.

Osallistujien ja aineiston esittelyn jälkeen siirryn taustoittamaan analyysilukuja luomalla katsauksen koulunkäyntiin kielenkäytön näkökulmasta. Liikun koulun ja opiskelun, oppituntien ja tekstitoiminnan sekä oppiaineen ja käsitteiden kehillä (ks. luku 1.3, kuvio 1).

## 4 OPISKELU ON KIELENKÄYTTÖÄ

Käsittelin johdannossa perusopetuksen merkitystä ja asemaa uusien tietojen ja taitojen oppimisessa sekä yhteiskuntaan sosiaalistamisessa. Luvussa 2 puolestaan loin katsauksen siihen, millaisia käytänteitä Suomen ja muiden maiden koulujärjestelmissä on käytössä toisella kielellä opiskelun haasteisiin vastaamiseen. Tässä luvussa siirryn yhteiskunnan ja koulujärjestelmän makrotasolta kouluun ja sen opiskelu- ja kieliympäristöihin. Lähdän liikkeelle kielen ja kielenkäytön roolista opiskelussa ja oppimisessa, erityisesti silloin, kun opiskelu tapahtuu toisella kielellä. Esittelen aiempien tutkimusten valossa sitä, millaisia erityishaasteita monikieliset, muulla kuin äidinkielellään opiskelevat oppilaat voivat kohdata opetellessaan samanaikaisesti kieltä ja eri oppiaineiden sisältöjä. Hahmottelen näin kuvaa siitä, mistä kaikesta toisella kielellä opiskelun erityisyys oikeastaan koostuu. Tarkastelen kysymystä kolmesta toisiinsa linkittyvästä näkökulmasta eli kielenkäytön ja kielitaidon osatekijöiden, oppilaiden taustan sekä opiskelun yleisten kielenkäyttötavoitteiden kannalta. Tämän ristivalotuksen avulla tuon esiin sen, millaisia monitahoisia ”palapelejä” kouluissa ratkaistaan, kun maahanmuuttajaoppilaiden opiskelun käytänteitä pohditaan. Esittelen myös erilaisia opetuksen malleja, joita kielen ja sisältöjen opetuksen yhdistämiseksi on kehitelty.

### 4.1 Kieli on työkalu

Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen alullepanijana pidetty L. S. Vygotsky (1978) on esittänyt ajatuksen kielestä työkaluna, jolla on kaksijakoinen rooli toiminnan välittäjänä: yhtäältä kieli on *kulttuurinen työkalu* (cultural tool) esimerkiksi ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja viestinnän välineenä ja toisaalta se on yksilön *psykologinen työkalu* (psychological tool), joka toimii oman toiminnan ja ajattelun organisoinnin välineenä. (ks. myös Mercer 2000, 10.) Opiskelun ja laajemminkin koulunkäynnin kannalta molemmat kielen roolit ovat tärkeitä. Niiden kautta kieli mahdollistaa sekä yksilöllisen informaation prosessoinnin,

omien ideoiden testaamisen, että yhdessä tapahtuvan uusien merkityksien rakentamisen ja merkityksistä neuvottelemisen, yhteisen ajattelun. (Ks. Mercer 1995, 4–6; Mercer & Dawes 2008, 66.)

Kaikki lapset oppivat yleensä ennen kouluikää käyttämään ensimmäistä kieltään erilaisissa tilanteissa kulloinkin sopivalla tavalla eli kielestä kehittyi heille toimiva kulttuurinen työkalu. Lapset osallistuvat pienestä pitäen kokoneempien kielenkäyttäjien, esimerkiksi vanhempiansa tai sisarustensa, kanssa oman yhteisönsä ja kulttuurinsa tyypillisiin toimintoihin, ja kielen oppiminen onkin ennen kaikkea yhteisön toimivaltaiseksi jäseneksi kasvamista. Osallistuminen oman yhteisön, esimerkiksi perheen tai naapuruston, toimintaan tarjoaa lapsille jatkuvasti mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Heillä on useiden kielenkäyttäjien malleja erilaisissa tilanteissa, ja he oppivat kokemuksen kautta niihin sopivat vuorovaikutuksen ja kielenkäytön tavat. Lapset omaksuvat yhteisölleen ominaiset tavat yhdistää kieltä ja toimintaa tiettyjä tarkoituksia varten vähitellen, ja kouluikään mennessä heillä on useimmiten jo runsas kielellinen repertuaari, jolla he selviytyvät useimmissa arjen vuorovaikutustilanteissa. Tämä kielellinen resurssi on kehittynyt osallistumisen kautta, joten siihen sisältyy henkilökohtaisia, kokemuksista kumpuavia merkityksiä. (ks. Haneda & Wells 2008, 115.) Kielenkäyttöön sosiaalistuminen tapahtuu siis merkityksellisten vuorovaikutustilanteiden kautta.

Jos kaikilla lapsilla on periaatteessa tasavertaiset mahdollisuudet oppia omissa yhteisöissään hallitsemaan kielityökalu vuorovaikutuksen välineenä, kouluunmenovaiheessa niin sanotun valtakulttuurin lasten ja maahanmuuttajataustaisten lasten kielelliset tilanteet ovat erilaiset. Enemmistökielen ensikieleenään oppineilla, esimerkiksi Suomessa suomen- ja ruotsinkielisillä lapsilla, on kouluun mennessään jo vahva suomen tai ruotsin kielen käytön perusta. Koulunkäynnin myötä he alkavat vähitellen laajentaa ja monipuolistaa tätä lapsuudessa omaksumaansa repertuaaria. Laajentamista tarvitaan siksi, että kielenkäyttö on koulussa, muiden elämänalueiden tapaan, kontekstiin sidottua ja näin ollen kaikille oppilaille heidän arjen ympyröidensä näkökulmasta jossain määrin vierasta. Koulunkäynti merkitsee näin ollen poistumista tutuista elämänpiireistä ja uudenlaisten kontekstien luomista.

Oppilaiden omien perheiden tai yhteisöjen elämänpiirin ja kielenkäytön sekä koulukontekstin ja siihen kuuluvan kielenkäytön välillä on siis kuilu, mutta se ei ole kaikille oppilaille samansuuruinen. Myös valtakieltä puhuvat lapset tulevat erilaisista yhteisöistä, eivätkä kaikki ole ennen kouluuntuloa omaksuneet sellaisia arvoja ja esimerkiksi tekstikäytänteitä, joita koulussa arvostetaan. (Gee 2000, 66.) Eri perheissä kieltä käytetään erilaisiin tarkoituksiin, ja vain osalla lapsista on kouluun mennessään kokemusta esimerkiksi loogisesta päättelystä, seikkaperäisistä selityksistä tai kaunokirjallisuuden lukemisesta – eli koulussa arvostetuista tekstilajeista (ks. Mercer & Littleton 2007, 2–3). Maahanmuuttajataustaisilla lapsilla kuilu on usein siinä mielessä suurempi, että heiltä saattavat kokonaan puuttua varhaiset kosketukset koulussa käytettävään kieleen tai ne voivat olla huomattavasti vähäisempiä (Haneda & Wells 2008, 115). Tällöin vaatimuksena on kokonaan uuden kielen omaksuminen. Toisaalta myös maa-

hanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten joukko on taustoiltaan hyvin heterogeeninen. Koulutettujen ja länsimaisen yhteiskunnan arvoihin ja käytänteisiin sosiaalistuneiden vanhempien lapsilla lähtökohdat ovat toisenlaiset kuin sellaisilla ikätovereilla, joiden vanhemmat edustavat hyvin erilaista kulttuuria eivätkä ole esimerkiksi koskaan käyneet koulua (ks. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 93–94; Kouritzin 2004, 482).

Koulun porteille saakka eri kieli- ja kulttuuriyhteisöjen lapset ovat siis kielen suhteen tasa-arvoisia omien yhteisöjensä jäseniä, mutta koulun porttien sisäpuolella vain valtakulttuurin lapsilla on yleensä mahdollisuus jatkaa oman yhteisönsä kielen käyttöä. Vähemmistökulttuuria edustavien lasten ei tosin yleensä tarvitse jättää omaa kieltään kokonaan koulun seinien ulkopuolelle, mutta opiskelutilanteissa he eivät välttämättä pysty hyödyntämään eivätkä kehittämään lapsuudessa hankittua kielellistä pääomaa lainkaan (vrt. luku 2.2.3). Tässä mielessä nämä lapset joutuvat usein aloittamaan koulunkäyntinsä kielen kannalta ikään kuin tyhjän päältä. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielitaito on siis koulun vaatimusten näkökulmasta puutteellinen (”linguistically deprived”, ks. Hymes 1972, xx–xxi), vaikka se heidän omissa yhteisöissään on yhtä toimiva kuin valtakulttuuria edustavien oppilaiden arkinen kielitaito.

Lapset, jotka puhuvat kotikielensä jotain muuta kuin koulun opiskelukieltä, eivät siis voi turvautua oppitunneilla siihen kielitaitoon ja niihin kielellisiin käytänteisiin, joihin he ovat lapsuutensa aikana sosiaalistuneet. Koska koulua kuitenkin käydään mitä suurimmassa määrin kielen välityksellä, näiden lasten on alettava omaksua koulussa käytettävää kieltä, Suomessa siis joko suomea tai ruotsia, toiminnan välineeksi. Kun suomen- tai ruotsinkieliset lapset opiskelevat eri oppiaineiden sisältöjä ja niihin liittyviä (teksti)taitoja, maahanmuuttajataustaiset lapset opiskelevat niiden lisäksi vielä suomen tai ruotsin kieltä perusteista lähtien. Oppilailla on siis edessään kaksinkertainen haaste: He omaksuvat koulussa uutta kieltä, joka on heille toinen (tai kolmas) kieli. Samanaikaisesti he myös opiskelevat tällä uudella kielellä samoja opetussuunnitelmassa määritellyjä eri oppiaineiden sisältöjä ja taitoja kuin muutkin oppilaat. Uuden kielen ja uusien tietojen oppimisen tällä uudella kielellä odotetaan näin ollen tapahtuvan käsi kädessä (ks. esim. Gibbons 1998, 99), eli kieltä pitäisi pystyä käyttämään sekä kulttuurisena että psykologisena työkaluna siinäkin vaiheessa, kun sen perusteita vielä opetellaan. Toki monet maahanmuuttajataustaiset lapset ovat jo kouluun mennessään monikielisiä ja hallitsevat vaihtelevassa määrin myös suomen kieltä. Suomen kielen asema arjessa on kuitenkin voinut olla huomattavasti pienempi kuin se väistämättä koulussa on.

#### 4.1.1 Arjen ja koulunkäynnin kielenkäyttö

Luvussa 2 tuli esiin, että usein etenkin lasten ajatellaan omaksuvan uuden kielen hyvin nopeasti ja kuin ohimennen, ilman erityistä ponnistelua. Tutkimusten mukaan onkin totta, että kohtalaisen sujuva arkinen keskustelukielitaito on mahdollista oppia varsin lyhyessä ajassa: maahanmuuttajalapset ja -nuoret voivat saavuttaa ikätoverinsa arjen vuorovaikutustaidoissa jopa alle kahdessa

vuodessa, jos he käyttävät kieltä säännöllisesti koulussa ja muussa elinympäristössään (ks. esim. Cummins 2001, 62–63, 74)<sup>28</sup>. Näin ollen ainakin joidenkin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden toinen kieli toimii melko nopeasti kulttuurisena työkaluna tutuissa vuorovaikutustilanteissa.

Puheen ja vuorovaikutuksen sujuvuus voi kuitenkin johtaa opettajat harhaan. He eivät osaa ajatella, että puhetilanteissa vaivattomasti selviytyvä oppilas ei välttämättä ymmärräkään esimerkiksi oppikirjan tekstiä – etenkin jos oppilas ei pyydä apua. (Lehtonen 2008, 113.) Tutkimuksissa on näet todettu sekin, että koulunkäynnin edellyttämän käsitteellisen tai niin sanotun akateemisen kielitaidon omaksumiseen kuuluu huomattavasti pitempään kuin edellä mainitut pari vuotta. Vähimmäisaikana, jonka kuluessa maahanmuuttajaoppilas voi saavuttaa ikätoveriensä tason käsitteellisessä kielitaidossa, pidetään usein viittä vuotta, mutta välimatkan kuromiseen voi mennä pidempäänkin. (ks. Collier 1989; Cummins 2000; 2001; Suni 1996, 69–70 Suomessa tehdystä selviytyksestä.) Jos sujuvien vuorovaikutustaitojen perusteella tehdään päätelmiä kielitaidosta yleisemminkin, oppilaalla saatetaan diagnosoida esimerkiksi oppimisvaikeuksia, kun hän ei selviydy ikätoverien tasoisesti kirjallisista testeistä (ks. Cummins 2001, 61–63). Suomessakin osa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityisopetukseen siirroista näyttäisi tapahtuneen, vastoin laissa määriteltyjä kriteereitä, nimenomaan kielitaidon puutteiden takia (OPH 2004, 32; ks. myös Laaksonen 2008, 135–136). Käsitystä kielitaidon ”tasakoosteisuudesta” voineekin pitää jälleen yhtenä maahanmuuttajaoppilaiden koulutukseen liittyvänä myyttinä (vrt. luvun 2 alku).

Kielitaidon jakaminen yhtäältä arjen vuorovaikutuskielitaitoon (BICS) ja toisaalta niin sanottuun akateemiseen kielitaitoon (CALP)<sup>29</sup> ei varmasti tuo näkyviin kuin osan kielitaidon ja kielenkäytön moniulotteisesta luonteesta. Cummins, jonka esittämää BICS/CALP-jakoa on kritisoitu esimerkiksi juuri tästä syystä, huomauttaa, että jaottelua ei ole tehtykään kaikenkattavaksi kieliteoriaksi vaan ennen muuta käsitteelliseksi työkaluksi toisella kielellä opiskelevien koulutukseen liittyvien kysymysten pohdintaan. Hän toteaa myös, että erotte-  
lun taustalla on Skutnabb-Kankaan ja Toukomaan (1976) jo aiemmin esiin tuoma ero pintasujuvuuden ja opiskelukielitaidon välillä ja että samansuuntaisia erotte-  
lujia ovat tehneet muutkin tutkijat sekä aiemmin että myöhemmin. (ks. Cummins 2000, 58–66; 73.) Tällaista jaottelua voi pitää epätäydellisenä, mutta toisella kielellä opiskelun tarkastelussa se kuitenkin jossain määrin mahdollistaa erilaisten kielenkäyttötilanteiden vertailun. Voi myös ajatella, että kyseessä

<sup>28</sup> Ks. kuitenkin esim. Davison & Williams 2001, 65, jotka huomauttavat myös muun kuin käsitteellisen, koulunkäynnille tyypillisen kielenkäytön olevan monimutkaista. Ks. myös Saunders & O'Brian (2006, 23–27), jotka tekevät synteesiä useiden suullisen kielitaidon kehittymistä selvittäneiden tutkimusten tuloksista. Niiden mukaan myös suullisen kielitaidon kehittymiseen voi mennä useita vuosia. Erityisesti kielitaidon kehittyminen keskitasolta ylemmälle tasolle voi olla hidasta.

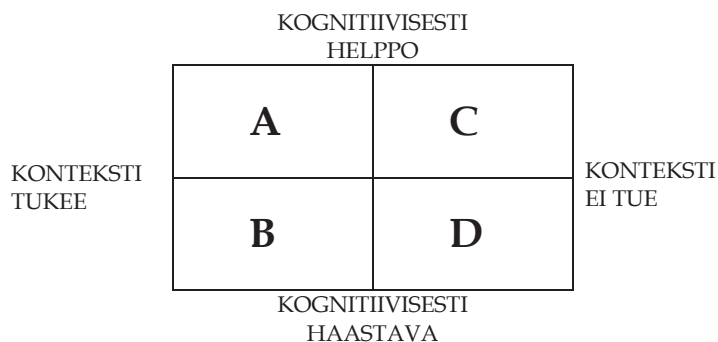
<sup>29</sup> Cumminsin alun perin vuonna 1979 esittämät termit ovat *basic interpersonal communicative skills* eli BICS ja *cognitive academic language proficiency* eli CALP. Nykyään hän käyttää niitä rinnakkain termien *conversational proficiency* ja *academic proficiency* kanssa. (Cummins 2000, 58.)

on jatkumo, jonka ääripäiden väliin mahtuu monenlaista kielenkäyttöä ja kieli-  
taidon tarvetta.

Jos jatkumo arjen keskustelukielitaidosta koulunkäynnissä tarvittavaan  
käsitteelliseen kielitaitoon hyväksytään, mistä sitten johtuu, että ääripäiden kie-  
litaidot kehittyvät niin eri tahtia? Cummins (2001) esittää tähän kaksi keskeistä  
syytä. Opiskelutilanteet edellyttävät ensinnäkin huomattavasti enemmän tietoa  
kielestä itsestään kuin osallistuminen interpersoonaisiin viestintätilanteisiin,  
joissa voi yleensä turvautua kontekstin tarjoamiin ja vuorovaikutuksellisiin vih-  
jeisiin, esimerkiksi ilmeisiin, eleisiin ja intonaatioon. Opiskelu koulussa puoles-  
taan perustuu pitkälti toimimiseen kirjoitettujen tekstien kanssa, joiden sanas-  
ton taajuus on usein alhainen ja kieliopilliset rakenteet monimutkaisempia kuin  
arkisissa keskustelutilanteissa. (mts. 74–76.)

Toinen Cumminsin (2001) esittämä syy liittyy osittain edellä (luku 4.1) kä-  
siteltyyn kielen kontekstisidonnaisuuteen. Kaikkien lasten keskustelukielitaito  
on yleensä kehittynyt kouluikään mennessä sellaiseksi, että he selviytyvät suju-  
vasti erilaisissa arjen tilanteissa. Äidinkielellä opiskelevien oppilaiden keskuste-  
lukielitaidon käyttöalue laajentuu koulunkäynnin myötä, mutta koulunaloit-  
tusiässäkään se ei eroa kovin paljon vanhempien oppilaiden vuorovaikutuskie-  
litaidosta. Opiskelukielitaidon kehittäminen sen sijaan kestää koko kouluajan,  
onhan se yksi koulunkäynnin keskeisiä tavoitteita. Kaikki lapset ja nuoret opis-  
kelevat joka vuosi lisää muun muassa eri oppiaineiden sanastoa ja käsitteistöä  
sekä kehittävät oppiaineisiin liittyviä tekstitaitoja. Tästä seuraa, että toisella kie-  
lellä opiskelevat tavoittelevat keskustelukielitaidon suhteen ikään kuin paikal-  
laan pysyvää maalia mutta opiskelukielitaidoissa kohde on liikkuva: äidinkieli-  
set oppilaat eivät odota, että toisella kielellä opiskelevat saavuttaisivat heidän  
tasonsa vaan kehittävät kaiken aikaa omaa kielenkäyttöään. (mts. 75–76.)

Cumminsin jaotteluun liittyy nelikenttä, joka muodostuu kahdesta ulottu-  
vuudesta: kontekstin tuesta ja kognitiivisesta kuormasta. Vaaka-akselilla tarkas-  
tellaan sitä, miten erilaisiin opiskelutehtäviin liittyvässä viestinnässä pystyy  
hyödyntämään tilannekontekstia. Kontekstijatkumon vasempaan päähän sijoit-  
tuu vuorovaikutus tai tekstitoiminta, jossa osallistujat voivat neuvotella merki-  
tyksistä ja saada välitöntä palautetta. He voivat myös turvautua erilaisiin tilan-  
teen ja vuorovaikutuksen tarjoamiin vihjeisiin kuten eleisiin, ilmeisiin ja liikkei-  
siin. Jatkumon toisessa ääripäässä taas viestintä perustuu joko enimmäkseen tai  
yksinomaan kielellisiin vihjeisiin. Tällöin merkitysten tulkinta edellyttää hu-  
omattavasti enemmän tietoa kielestä, koska kontekstista ei saa siihen tukea.  
(Cummins 2000, 67–68; 2001, 67.)



KUVIO 9 Cummins (esim. 2001, 64-72; 2008) nelikenttä kielenkäyttötehtäviin sisältyvän kontekstin tuen ja kognitiivisen kuorman ulottuvuuksista.

Nelikentän pystyakseli puolestaan liittyy siihen, minkä verran samanaikaista informaation prosessointia tehtävästä suoriutuminen edellyttää. Jatkumon yläpäähän sijoittuu toiminta, johon liittyvä kielenkäyttö on yleensä niin automaattistunutta, ettei tehtävän suorittaminen juuri vaadi kognitiivista paneutumista. Akselin toinen pää edustaa sitten päinvastaista toimintaa. Kielenkäyttö, jota siinä vaaditaan, ei ole muuttunut automaattiseksi, joten tehtävästä selviytyminen vaatii jatkuvasti aktiivista kognitiivista prosessointia. (Cummins 2000, 67-68; 2001, 67.)

Edellinen kuvaus antaa yleiskäsityksen siitä, miten Cumminsin keskustelukielitaito ja koulunkäynnin kielitaito eroavat toisistaan, mutta konkreettisten koulunkäyntiin liittyvien esimerkkien avulla, kuvion 10 tapaan, niiden ominaisuuksia pystyy hahmottamaan paremmin.



KUVIO 10 Esimerkkejä Cummins (esim. 2001, 64-72; 2008) nelikentän kielenkäyttötehtävistä.

Tyypillinen esimerkki A-neljänneeseen sijoittuvasta toiminnasta on arkinen keskustelu, jossa muun muassa puhelumppanin ilmeet ja eleet toimivat kontekstuaalisena ymmärtämisen ja tuottamisen tukena. Arkikeskusteluiden aiheet ovat myös tuttuja ja tilanne on niin usein toistuva, että toiminta on automaattis-

tunutta eikä näin ollen kuormita toimijaa kognitiivisesti kovinkaan paljon. B-neljänneksen taas sijoittuu esimerkiksi mielipiteen perusteleminen luokkakeskustelussa. Siinä pystyy hyödyntämään jonkin verran esimerkiksi opettajan tai muiden oppilaiden antamaa palautetta, mutta vakuuttavien perusteluiden esittäminen on kognitiivisesti haastava tehtävä. Kieltä on pystyttävä hyödyntämään sekä kulttuurisena että psykologisena työkaluna.

Nelikentän C-lohkon automaattistunutta mutta kontekstista irrallaan olevaa toimintaa on muun muassa muistiinpanojen kopiointi piirtoheitinkalvolta vihkoon. Kirjoitettava teksti saattaa olla sisällöllisesti vaikeaa, mutta toiminta sinänsä on lähinnä mekaanista. D-lohkon kielenkäyttöä taas edustaa esimerkiksi koevastauksen kirjoittaminen. Se vaatii, tehtävänannosta riippuen, ainakin jonkin verran informaation prosessointia eikä siihen saa tukea kontekstista esimerkiksi palautteen muodossa. Erityisesti D-neljänneksen mutta toki myös B- ja C-lohkojen toiminta edellyttää sitä akateemista kielitaitoa, jonka kehittyminen vie useita vuosia ja jota myös äidinkielellä opiskelevat oppilaat harjoittelevat luokkatasolta toiselle edetessään. Ei myöskään ole itsestään selvää, mitä kontekstin tuki tai kognitiivinen haaste erilaisissa oppituntitilanteissa tarkoittavat, eli niin sanottu akateeminen ja sosiaalinen kielenkäyttö sekoittuvat usein keskenään (Leung 2011). Tämä tulee esiin myös aineiston analyysissä.

Cummins'n nelijako ohjaa ajattelemaan kielenkäyttöä varsin yksilöllisestä ja taitolähtöisestä näkökulmasta, vaikka monissa tunti-ilanteissa edellytetään yhdessä tekemistä. Toisaalta myös niin sanotusti yksilöllisten opiskelutilanteiden vaatimukset ovat sosiaalisesti määrittäneitä. Niinpä oppilaiden on osattava suhteuttaa oma tekemisensä siihen, miten eri tunneilla on tapana toimia. Kieltä tarvitaan koulussa sekä psykologisena että kulttuurisena työkaluna. Kuviossa 10 ei myöskään tule esiin se, että erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin liittyy eri tunneilla eri sisältöjä. Kielenkäytön opiskelu on näin ollen osa niin sanottua sisältöjen opiskelua – ja päinvastoin.

#### 4.1.2 Toisella kielellä opiskelun osatekijöitä

Jos sisältöjen opiskelu kielenkäyttöineen on haaste äidinkielellä opiskelevallekin oppilaalle, vielä työläämpää se on sellaiselle oppilaalle, jolle opiskelukieli ei toimi vielä minkäänlaisena työkaluna. Se, miten haasteelliseksi kielen ja sisältöjen samanaikainen opiskelu muodostuu, riippuu kuitenkin monista tekijöistä. Haasteet liittyvät yhtäältä toisen kielen oppimiseen ja toisaalta oppimiseen yleisesti sekä koulunkäyntiin sosiaalistumiseen. Osittain nämä myös limittyvät keskenään. Myös ne erilaiset muuttujat, jotka vaikuttavat taustalla, saattavat liittyä toisiinsa ja vaikuttaa sekä kielen oppimiseen että opiskeluun yleisemmin. Tällaisia tekijöitä ovat muun muassa lapsen tai nuoren asenne ja motivaatio, taipumukset, orientoituminen vuorovaikutukseen samoin kuin oppimisstrategiat, joiden on todettu vaikuttavan toisen kielen oppimiseen (ks. esim. Spolsky 1989; Mitchell & Myles 2004, 26–27; Lightbown & Spada 2006, 63–65; Gardner 2008) mutta joilla on merkitystä kaikessa oppimisessa. Monet niistä liittyvät yhteen eikä yhtä voi nostaa toista tärkeämmäksi. Ja kun kielen oppimista tar-



kastellaan sosiaalisena eikä pelkästään yksilöllisenä toimintana, näitä henkilökohtaisia kognitiivisia ja affektiivisia tekijöitä ei pidetä pysyvinä vaan sosiaalisen osallistumisen myötä jatkuvasti muuttuvina ominaisuuksina (Mitchell & Myles 2004, 27–28). Seuraavaksi tuon esiin joitain tekijöitä, joilla katsotaan tutkimusten perusteella olevan huomattava merkitys toisella kielellä opiskelussa. Tällaisia ovat lapsen tai nuoren ikä, hänen koulutaustansa sekä kieli-, kulttuuri- ja kotitaustansa mutta myös koulun kulttuuri ja käytänteet.

### Ikä

Yhtenä keskeisenä henkilökohtaisena muuttujana, joka vaikuttaa opiskeluun toisella kielellä, pidetään ikää. Lähtökohtana voi pitää, että mitä nuorempana lapsi tai nuori kohtaa kielen ja sisältöjen opiskelun kaksoishaasteen, sitä vähemmän hänellä on kurottavana umpeen äidinkielellä opiskeleviin ikätovereihinsa nähden. Esimerkiksi ensimmäisellä luokalla aloittava maahanmuuttaja-taustainen oppilas joutuu uudella kielellä opiskelun näkökulmasta saavuttamaan muut ”vain” suullisen kielitaidon hallinnassa, koska kenenkään ei oleteta vielä hallitsevan kirjoitettuja tekstitaitoja. Suullisen kielitaidon kehittyminenkin tosin tarkoittaa muun muassa äänteiden oppimista ja sujuvaa tuottamista, sanaston kartuttamista ja kielen rakenteiden hahmottamista sekä suullisen merkitystenannon tapojen ja käytänteiden oppimista (ks. esim. Cummins 2000, 59). Kyseessä ei siis ole vähäinen tavoite.

Vaikka nuoremmilla oppilailta on kielen suhteen umpeen kurottavaa vähemmän, toisen kielen omaksuminen ja sen myötä muu opiskelu näyttäisi kuitenkin voivan kärsiä aikaisesta aloituksesta, jos lapsi ei pysty samanaikaisesti ylläpitämään ja kehittämään ensimmäistä kieltään (ks. esim. Collier 1992, 205; Cummins 2000, 37; Lightbown & Spada 2006, 186). Esimerkiksi Collierin (1987) tutkimuksessa kävi ilmi, että ikätovereitaan eivät saavuttaneetkaan nopeimmin ennen kouluikää maahan tulleet vaan ne, jotka saapuivat 8–11-vuotiaina ja jotka olivat näin ollen ehtineet jo käydä koulua äidinkielellään. Myös Cummins (1991) tukee näkemystä, että omalla äidinkielellä tapahtuneella opiskelulla on siirto-vaikutusta toisella kielellä tapahtuvaan opiskeluun. Tähän viittaavat hänen mukaansa useita eri kielipareja edustavat tutkimukset, joissa todetaan, että L1-taito korreloi ainakin jossain määrin L2-opiskelumenestyksen kanssa.

Edellä kerrotun perusteella voi päätellä, että kielen ja sisältöjen yhtäaikainen oppiminen on vaativaa alakoululaisillekin, mutta haasteet kuitenkin kovelevat, jos oppilas aloittaa koulunkäynnin vasta esimerkiksi ala- ja yläkoulun taitteessa. Täällöinkin hänen on saatava muut kiinni suullisen kielitaidon hallinnassa, mutta lisäksi hän joutuu omaksumaan myös kirjoitetun kielen käytänteet ja tekstitaidot, joita ikätoverit ovat oppineet aiempien kouluvuosien mittaan. Vanhempana aloittavalla oppilaalla on suurempi urakka myös opiskelusisältöjen suhteen: ensimmäisellä luokalla kaikki oppilaat aloittavat ainakin koulun opetus suunnitelman näkökulmasta ”tyhjältä pöydältä”<sup>30</sup> mutta yläkoulussa opetus rakentuu monelta osin aiempina vuosina opittujen sisältöjen varaan. Jos

<sup>30</sup> Kuten luvussa 1.2.3 kävi ilmi, erilaisista perheistä tulevilla lapsilla on kuitenkin erilaista symbolista pääomaa, joka vaikuttaa koulunkäyntiin sosiaalistumiseen.

oppilas aloittaa koulunkäynnin vasta yläluokilla, hänellä ei ole tätä koulunkäynnin myötä rakentunutta sisältöpohjaa eri oppiaineista. (ks. Alitolppa-Niitamo 2002, 282.) Yläkouluikäisillä on myös huomattavasti vähemmän aikaa selviytyä kielen ja sisältöjen opiskelun yhteishaasteesta, joka on myös kognitiivisesti haastavampi kuin alaluokilla, ja heidänkin pitäisi silti saada perusopetus suoritettua ja valmiudet jatkaa opintojaan (Collier 1987, 633–634; Duff 2001, 104).

### **Koulutausta**

Vaikka kielen ja sisältöjen yhtäaikaisen opiskelun haasteet ovat suuremmat yläkouluikäisillä saapuville maahanmuuttajaoppilaille, heidänkin joukkonsa on kuitenkin monessa suhteessa heterogeeninen. Yksi olennainen muuttaja on koulutausta. Jotkut niin sanotuista välipolven maahanmuuttajista ovat käyneet kotitai lähtömaassaan keskeytyksettä koulua, toiset taas vain epäsäännöllisesti jos ollenkaan. Koulua käyneetkin muodostavat heterogeenisen ryhmän, sillä lapset ja nuoret voivat tulla hyvin erilaisten koulutus- ja opetuskulttuureiden piiristä. Koulutausta voi erota myös siitä syystä, että kaikilla ei ole välttämättä ollut kotitai lähtömaassaan mahdollisuutta opiskella äidinkielellään. Näistä koulutaustan eroista johtuen osa maahanmuuttajaoppilaista hallitsee äidinkielellään koulunkäynnin tekstikäytännöt ja -taidot samoin kuin monia sisältöjä ja on muutenkin sosiaalistunut koulunkäynnin virallisiin ja epävirallisiin käytänteisiin. Koulua käymättömät nuoret eivät ehkä osaa lukea ja kirjoittaa äidinkielelläänkään, ja koulu voi olla heille myös instituutiona täysin vieras. (ks. Clegg 1996, 4; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 128–130.)

### **Kieli-, kulttuuri- ja kotitausta**

Koulutaustan lisäksi myös lapsen tai nuoren kieli-, kulttuuri- ja kotitaustalla on merkitystä kielen ja sisältöjen opiskelun kannalta. Erityisesti kielen oppimisen nopeuteen voi olla vaikutusta sillä, miten läheinen tai etäinen oma kieli ja kulttuuri ovat suhteessa opeteltavaan kieleen (ks. esim. Suni 1996, 80). Kotitausta puolestaan vaikuttaa ensinnäkin siihen, millaiset mahdollisuudet lapsella tai nuorella on oman kielen suulliseen ja kirjalliseen kehittämiseen, mikä edellä todettiin olennaiseksi tekijäksi myös toisen kielen oppimisessa. Vaihtelua voi olla ainakin siinä, käytetäänkö kotona yhtä vai useampaa kieltä, ja jos koti on monikielinen, millainen asema kullakin kielellä on. Kotitaustalla voi olla lisäksi suoraakin merkitystä toisen kielen oppimiselle. Jos perheellä on sosiaalisia yhteyksiä valtakieltä puhuvien kanssa, lapsilla on luultavasti vapaa-ajalla enemmän tilaisuuksia osallistua suomenkieliseen vuorovaikutukseen kuin jos perheen sosiaalinen verkosto koostuu pääasiassa tai pelkästään oman kieli- ja kulttuuriyhteisön jäsenistä. (ks. Tarnanen & Suni 2005, 9–16.)

Kotitausta siis vaikuttaa kielen tai kielten kehittymiseen, mutta sillä on myös yleisempää merkitystä. Esimerkiksi malli asennoitumisesta koulunkäyntiin tulee usein kotoa. Olennaista on sekin, pystyvätkö vanhemmat tukemaan lapsen koulunkäyntiä, esimerkiksi auttamaan kotitehtävissä tai osallistumaan koulussa järjestettäviin vanhempaintilaisuuksiin (Löfgren 1991, 44; Suárez-Orozco 2001, 128–130, 149; Talib 2002, 54; Rynkänen 2011). On myös todettu,

että kokemukset kotoa saatavasta tuesta heikentävät mahdollisen syrjinnän vaikutuksia ja edistävät näin sopeutumista kouluun (Liebkind, Jasinskaja-Lahti & Haaramo 2000, 143–146).

Toisella kielellä opiskelevien koulunkäyntiin liittyviä haasteita voi tarkastella ainakin kahdesta näkökulmasta. Edellä käsitellyt toisella kielellä opiskelun tekijät heijastelevat yksilölähtöistä tarkastelutapaa, jossa opiskelun haasteita pidetään lapsen tai nuoren (ja hänen taustansa) ongelmina, esimerkiksi kulttuurisen ja yhteiskunnallisen taustatiedon puutteena tai kielellisen kehityksen viivästymisenä (McNaughton 2002, 17–18). Jos suhtautuminen koulunkäynnin erityisiin haasteisiin on ensisijaisesti yksilölähtöinen, toisella kielellä opiskelevien asiat jäävät koulussa usein vain tiettyjen opettajien vastuulle (ks. Clegg 1996, 3). Toinen mahdollisuus on tarkastella toisella kielellä opiskelun haasteita koulun ja luokkahuoneen tai ylipäätään yhteisön näkökulmasta, jolloin yksittäinen oppilas ei ole ”puutteellinen” vaan vaikeudet johtuvat myös yhteisön käytänteistä (McNaughton 2002, 17–18). Niinpä edellä käsiteltyjen oppilaslähtöisten tekijöiden lisäksi myös koulun kulttuurilla ja käytänteillä on vaikutusta toisella kielellä opiskelun edellytyksiin. Näitä yhteisölähtöisiä tekijöitä tarkastelen lyhyesti seuraavaksi.

### **Koulun kulttuuri ja käytänteet**

Luvussa 2.2 kävi ilmi, että tukitoimet, joita Suomen kouluissa tarjotaan maahanmuuttajataustaisille oppilaille, vaihtelevat suuresti etenkin sen mukaan, minkä verran näitä oppilaita koulussa on. Tukitoimien määrä ja laatu riippuvat tietysti myös resursseista, mutta lisäksi ne ovat yhteydessä koulussa vallitsevaan kulttuuriin. Koulun kulttuuri puolestaan heijastelee Cummins (2000, 42–46) mukaan sitä, miten yhteiskunnassa ja sen instituutioissa yleisemmin suhtaudutaan eri vähemmistöryhmiin, millaiset ovat niiden väliset valtasuhteet. Tämä niin sanottu makrotason vuorovaikutus, joka voi olla yhtäältä pakottamiseen tai toisaalta yhteistyöhön perustuvaa, heijastuu yleisiin koulutuksellisiin rakenteisiin kuten opetusohjelmiin, opetussuunnitelmiin ja arviointiin. Samoin se vaikuttaa siihen, millaiseksi opettajien yhteiskunnallinen rooli määritellään. Makrotason suhteet löytävät siis tiensä koulun rakenteisiin ja toimintakulttuuriin, mikä puolestaan vaikuttaa mikrotason vuorovaikutukseen esim. opettajien ja oppilaiden välillä. Erilaiset makrotason suhteet voivat näkyä vaihtelevina orientaatioina eri kieliin ja kulttuureihin. Muita kuin valtakieltä ja -kulttuuria edustavat oppilaat voidaan pyrkiä assimiloimaan yhteisöön tai toisaalta sulkemaan sen ulkopuolelle. Makrotason suhteiden myötä toiminta voi kuitenkin suuntautua myös kulttuurienvälisyyttä korostavaksi tai muutokseen pyrkiväksi. (Cummins 2000, 44–49.) Näin ollen ylemmän tason yhteiskunnallisilla suhteilla voi olla konkreettisia vaikutuksia oppilaiden ja opettajien kouluarkeen.

Cummins (2000, 45) termiin orientaatio sisältyvät koulun pedagogiset ratkaisut ja arvioinnin käytänteet mutta myös suhtautuminen eri kieliin ja kulttuureihin sekä kodin ja koulun yhteistyö. Koulun orientaatio viittaa siis suunnilleen samaan kuin koulun kulttuuri. Jos koulun toiminnassa arvostetaan vain tiettyntyyppistä kulttuuripääomaa – tietynlaista kieltä, tiettyjä kulttuurimuotoja,

sosiaalisia rooleja sekä tapoja ja käytänteitä –, sitä voi luonnehtia lähinnä monokulttuuriseksi. Tällaisessa koulussa oppilaat, jotka edustavat muunlaisia kulttuureita, saattavat joutua monella tapaa altavastajaan asemaan. Heille ei ole koulussa tarjolla ”mahdollisuuksien kenttiä” (”fields of opportunity”), joita luodaan muun muassa kaikkien oppilaiden kulttuuria ja kieltä arvostamalla sekä asettamalla samanlaiset opiskelutavoitteet ja luomalla turvallinen opiskeluympäristö kaikille oppilaille (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 132–133).

Monokulttuurisen vastakohtana voidaan puhua monikulttuurisesta tai kulttuurisesti huomioon ottavasta (culturally responsive) opetuksesta, jolla tarkoitetaan oppilaiden taustojen huomioimista opetuksen eri vaiheissa suunnittelusta arviointikäytänteisiin saakka (ks. Talib, Löfström & Meri 2004, 120–121). Käytännössä tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opiskeltavat aiheet ja opiskelumateriaalit ovat oppilaille kielellisesti ja kulttuurisesti merkityksellisiä. Osallistuminen tunneilla on helpompaa, kun oppilaat pystyvät peilaamaan opiskeltavia sisältöjä ja opiskelumateriaaleja omiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin kokemuksiinsa. Tällöin he voivat hyödyntää omissa maissaan ja omissa yhteisössissään hankkimiaan tietoja ja muodostaa näin, kielellisistä haasteista huolimatta, henkilökohtaisia merkityksiä opittavista asioista. (Ks. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 147–148.) Oppilaiden erilaisten taustojen huomioiminen siis vähentää aiemmin käsiteltyjen yksilölähtöisten taustatekijöiden merkitystä ja luo ”mahdollisuuksien kenttiä” muillekin kuin valtakulttuurin kasvateille.

### 4.1.3 Yhteenveto

Olen tuonut edellä esiin, että kielenkäyttöä voi tarkastella jatkumolla, joka ulottuu arjen vuorovaikutustilanteista niin sanottuihin akateemisen tai koulunkäynnin kielenkäytön tilanteisiin. Jälkimmäisen kielenkäytön oppimisen on todettu vievän huomattavasti enemmän aikaa, koska monissa opiskelutilanteissa on pystyttävä selvittämään monimutkaisia merkityksiä puhuen tai kirjoittaen pelkästään kielen varassa, ilman kontekstin tarjoamaa tukea (Cummins 2000, 68–69). Tämän haasteen suuruutta implikoi yhtäältä se, että monissa maissa myös toisen polven maahanmuuttajaoppilaiden on havaittu tarvitsevan kielellistä tukea. Usein tuen tarve huomataan vasta yläluokille siirryttäessä, kun kielenkäytön vaatimukset lisääntyvät. (ks. esim. Davison (2001, 17), joka tarkastelee Australian kontekstia; Runfors<sup>31</sup> (2003, 151 – 152) tilanteesta Ruotsissa.) Toisaalta myös äidinkielellä opiskelevat oppilaat saattavat tarvita tukea, koska heidänkin on opeteltava koulunkäynnin kielenkäyttöä.

Vaikka kaikki oppilaat joutuvat harjoittelemaan koulunkäynnin kielenkäyttöä, monien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden on lisäksi opiskeltava kyseistä kieltä perusteista lähtien. Tätä tilannetta voi tarkastella sekä yksittäisen oppijan että (koulu)yhteisön näkökulmasta, mutta molemmista lähtökohdista

<sup>31</sup> Runforsin (2003) etnografisessa tutkimuksessa tuli esiin, että monien Ruotsissa syntyneiden maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ruotsin kielen taito oli odotettua heikompi. Oppilaiden ruotsin kielen kehitys näytti myös pysähtyvän keskitasolle, vaikka kielenopetukseen panostettiin aiempaa enemmän. Yhä harvempi saavutti tavoitteena olevan ”syntyperäisen tason”.

toisella kielellä opiskeluun sisältyy erityishaaste äidinkielellä opiskeluun verrattuna.

Tämä ylimääräisen haasteen vaikutus näkyy muun muassa siinä, että toisella kielellä opiskelevat selviytyvät usein oppimistuloksia mittaavissa testeissä heikommin kuin äidinkielellä opiskelevat (ks. Lindholm-Leary & Borsato (2006, 176–205) yhdysvaltalaisista tutkimuksista; Kuusela ym. (2008, 101–104) Suomessa tehdystä vertailusta). 1990-luvun vaihteessa tehdystä ruotsalaiselvityksessä (Löfgren 1991, 80) kävi tosin ilmi, että erot maahanmuuttajataustaisten ja ruotsinkielisten oppilaiden arvosanoissa olivat kaiken kaikkiaan pieniä. Yläasteikäisinä maahan muuttaneiden kielitaito ei kuitenkaan riittänyt opiskelun tarpeisiin, ja näiltä oppilailta puuttui useita arvosanoja.

Suomessakin maahanmuuttajataustaiset oppilaat<sup>32</sup> jäävät muita useammin peruskoulun jälkeen jatkokoulutuksen ulkopuolelle tai heiltä jää toisen asteen tutkinto suorittamatta (Kuusela ym. 2008, 149–150; 171–172; 184–186). Koulutusjärjestelmissä, joissa opiskelu tapahtuu pääasiassa maan valtakielellä, koulunkäynnin tasa-arvon yksi keskeinen tekijä on siis kyseisen kielen taito, joten muiden kuin äidinkielellään opiskelevien tulisi pystyä oppimaan toinen kieli mahdollisimman nopeasti (Gibbons 2005, 12). Tämän ei kuitenkaan pitäisi tapahtua oman äidinkielen kehittymisen kustannuksella, koska oman kielen hallinta vaikuttaa sekä toisen kielen että muuhun oppimiseen.

Tässä luvussa olen lähtenyt liikkeelle kielen roolista toiminnan välineenä, koska siihen kulminoituu koko toisella kielellä opiskelun problematiikka. Jos koulunkäynti perustuisi pelkkään toimintaan ilman kielenkäyttöä, kielen ja sisältöjen yhtäaikaista opiskeluun liittyviä kysymyksiä olisi turha pohtia. Koska kieli kuitenkin on erottamaton osa opiskelua kutsuttua toimintaa, edellä käsitellyillä kielitaidon ulottuvuuksilla on merkitystä. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin, mistä kouluopiskelussa ja edellä kuvailemassani koulunkäynnin kielenkäytössä oikeastaan on kyse.

## 4.2 Opiskelu on tekstitoimintaa

Yleissivistävän koulutuksen moninaisista sisällöistä saa hyvän yleiskäsityksen silmäilemällä opetussuunnitelman perusteita (POPS 2004). Oppiainekohtaisten keskeisten sisältöjen luetteloista käy ilmi, että suomalaisen perusopetuskoulun tavoitteena on opettaa muun muassa yhtälöitä, ekosysteemeitä ja evoluutiota, ympäristökysymyksiä ja ravitsemusta, magneettisia voimia ja alkuaineita, kirkkokuntaa ja eri aikakausia samoin kuin oikeusjärjestelmän keskeisiä piirteitä sekä kuvataiteen tyylejä ja pallopelejä – ja satoja muita aiheita näiden lisäksi.

<sup>32</sup> Samoin kuin Löfgrenin (1991) tutkimuksessa, myös Suomen selvityksessä kävi ilmi, että eri maahanmuuttajaryhmien välillä oli varsin suuria eroja koulu- ja jatko-opintomenestyksessä. Toisaalta Kilpi (2010) esittää myös, että huonomman koulumenestyksen ja vähäisemmän jatkokouluttautumisen syynä ei ole suoranaisesti maahanmuuttajatausta vaan taustalla vaikuttavat yleiset sosiaaliset muutujat kuten vanhempien työttömyys.

Kuntien tai koulujen omissa opetussuunnitelmissa saatetaan painottaa joitain sisältöjä tai oppiaineita ja vastaavasti keskittyä vähemmän joihinkin toisiin. Myös käytännön koulutyössä osa sisällöistä jää vähemmälle huomiolle tai karstiutuu pois, mutta opetussuunnitelman perusteiden teksti on kuitenkin suuntaa-antava ohjenuora.

Edellinen luettelo, vaikka onkin vain tiivistys, paljastaa sisältöjen valtavan kirjon. Monien oppiaineiden kuvauksissa tuntuvat korostuvan nimenomaan asiasisällöt, mutta kun katsoo myös tavoitteita ja arvioinnin perusteita, käy ilmi, että opetuksessa pyritään lisäksi monenlaisten taitojen hallintaan. Tavoiteltavat taidot vaihtelevat ja painottuvat eri tavoin eri oppiaineissa: maantiedon opiskelun taidolliset tavoitteet ovat varsin erilaiset kuin esimerkiksi liikunnan opiskelun taitotavoitteet. Monien oppiaineiden tavoitteissa mainitaan kuitenkin asioiden kuvaamisen ja selostamisen sekä alan käsitteiden ymmärtämisen ja käytön oppiminen. Samoin tyypillisiä tavoitteita useissa oppiaineissa ovat kirjoitettujen ja visuaalisten tekstien kuten kuvioden, taulukoiden ja karttojen lukemisen ja tulkinnan taidot sekä tiedonhankinnan ja erilaisten lähteiden käytön oppiminen. (POPS 2004.) Vaikka eri oppiaineiden sisällöt eivät aina liity toisiinsa, niiden opiskelua yhdistää laajasti ajatellen se, että oppilaiden on tarkoitus oppia hyödyntämään monenlaisia erityyppisiä tekstejä.

#### 4.2.1 Tekstitaidot ja tekstikäytänteet

Keskeinen koulunkäynnin tavoite siis on, että oppilaat pystyvät hankkimaan tietoa eri tavoin monenlaisista lähteistä ja ymmärtävät erilaisia kirjoitettuja tekstejä ja visuaalisia esityksiä sekä osaavat itse tuottaa niitä eri tarkoituksiin (ks. Tharp & Gallimore 1988, 93). Opiskelun laaja tavoite on näin ollen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen oppiminen. Edellisen kuvauksen perusteella kyse ei kuitenkaan ole perinteisestä, yksilön kognitiivisia kykyjä korostavasta, niin sanotusta autonomisesta luku- ja kirjoitustaidosta (ks. esim. Street 1997, 133–135) vaan pikemminkin yhteisön merkitystä painottavista, monipuolisista ja monimuotoisista tekstitaidoista (multiliteracies). Tällaisen sosiokulttuurisen tai sosiaalisen tekstitaitokäsityksen mukaan lukemista ja kirjoittamista ei voi irrottaa siitä tilanteesta ja elämänalueesta, jossa se kulloinkin tapahtuu. Eri tilanteisiin liittyy yleensä erilaisia tekstejä, ja eri tilanteissa ja elämänalueilla tekstien kanssa myös toimitaan eri tavoin. Syynä on se, että kun tekstejä luetaan tai kirjoitetaan tai kun niistä puhutaan tietyssä yhteydessä, se tapahtuu aina jotain tarkoitusta varten. Näin ollen ei voi puhua yhdestä yleisestä, kaikkiin tarkoituksiin sopivasta autonomisesta luku- ja kirjoitustaidosta vaan moninaisista, tilannesidonnaisista tekstitaidoista. (Gee 1992; Barton 1994; Barton & Hamilton 1998.)

Edellä kuvailtuun monipuoliseen ja monimuotoiseen, sosiaaliseen tekstitaitokäsitykseen liittyviä käsitteitä tarkastelin jo luvussa 3.5.1, joten kertaan tässä vain lyhyesti niiden merkitykset. Kun lukeminen ja kirjoittaminen nähdään tavoitteellisena, kontekstiin sidottuna toimintana, kiinnitetään huomiota tekstitapahtumiin ja tekstikäytänteisiin. Konkreettisissa tekstitapahtumissa toimitaan eri tavoin (kirjoitettujen) tekstien kanssa ja parissa. Tekstikäytänteet puolestaan

ovat ihmisten asenteita teksteihin ja tekstitoimintaan sekä tulkintoja niistä ja vaikuttavat siihen, miten ihmiset kussakin yhteisössä tekstien kanssa toimivat. (Heath 1983, 386; Barton & Hamilton 1998; Barton & Hamilton 2005, 17–18; Prinsloo & Baynham 2008, 3.)

Sosiaalisen tekstitaitokäsityksen mukaan tekstitapahtumia ja -käytänteitä ei voi irrottaa laajemmista sosiaalisista käytänteistä. Niiden myötä kaikissa tekstitapahtumissa tekstitoimintaan lomittuu arvoja ja asenteita. Yhteisön tekstikäytänteiden oppiminen esimerkiksi koulussa edellyttää sosiaalistumista taustalla vaikuttaviin arvostuksiin, suhtautumistapoihin ja valtasuhteisiin, mikä puolestaan edellyttää jonkinasteista vuorovaikutusta muiden yhteisön jäsenten kanssa. Muutoin on vaikea oppia käyttämään tekstejä niillä tavoilla, jotka kyseisessä yhteisössä ovat hyväksyttäviä, arvostettuja ja toimivia. (Barton 1994.)

Esimerkiksi siihen, millaiset tekstitapahtumat ovat luokassa tyypillisiä, vaikuttavat ensinnäkin opettajan ja oppilaiden roolit. Samoin vaikutusta on sillä, millä tavoin näiden roolien puitteissa pääsee osallistumaan toimintaan. Myös se vaikuttaa, millaisia tekstejä arvostetaan. Niinpä esimerkiksi se, onko tekstitapahtuman keskiössä perinteinen painettu teksti vai sähköinen uusmediateksti, saattaa riippua muun muassa siitä, minkä verran oppilaat pystyvät vaikuttamaan tiedonlähteiden valintaan. Sosiaalisten ja tekstikäytänteiden voi ajatella näkyvän tekstitapahtumissa joko läsnäoloina tai poissaoloina.

#### 4.2.2 Käytänneyhteisö

Tekstikäytänteet siis yhtäältä kehittyvät yhteisöissä ja toisaalta yksilöt oppivat niitä yhteisöjen jäseninä. Tämän tekstikäytänteiden ja yhteisöjen välisen yhteyden tarkasteluun voi soveltaa *käytänneyhteisön* käsitettä. Laven ja Wengerin (1991) alun perin kehittämää *community of practice* -käsitettä on hyödynnetty erityisesti havainnoitaessa yhteisöjä, joiden toimintaan liittyy yhdessä oppimista ja uuden tiedon kehittämistä. Wengerin (1998) mukaan mikä tahansa yhteisö ei silti ole käytänneyhteisö, vaan sitä määrittävät tietyt piirteet. Olennaista on, että yhteisön jäsenet osallistuvat keskinäiseen toimintaan, jolla on yhteinen tavoite. Koulussa tällaista on muun muassa eri oppiaineiden opiskelu. Vaikka yhteisön jäsenten suhteet perustuvat keskinäiseen osallistumiseen, jäsenillä voi kuitenkin olla eriytyneitä ja myös erikoistuneita rooleja, niin kuin koululuokassa tyypillisesti on opettajalla ja oppilailla samoin kuin eri oppilailla keskenään.

Käytänneyhteisön jäsenille kehittyä yhteiseen tavoitteeseen pyrkimisen myötä jaettuja resursseja, joita toiminnassa ja identiteettityössä hyödynnetään. Näihin resursseihin voi kuulua yhteisön toiminnasta riippuen erilaisia välineitä, ajattelutapoja, tarinoita, symboleita, tyypillisiä kommunikointirutiineja samoin kuin omaa sanastoa ja muita kielenkäyttötapoja. (Wenger 1998; ks. myös Tusting 2005, 39.) Käytänneyhteisön toiminta ei ole useinkaan täysin omaehtoista vaan siihen vaikuttaa erilaisia ulkopuolisia rajoituksia ja ohjeistuksia. Teksti- ja muut käytänteet, joilla näihin ulkoa tuleviin vaatimuksiin vastataan, ovat kuitenkin yhteisössä kehittyneitä. (Wenger 1998.) Koulussa tällaisia ulkopuolisia normeja edustavat esimerkiksi valtakunnalliset ja paikalliset opetussuunnitelmat.

Käytänneyhteisöjen toimintaa ja erityisesti oppimista niissä voi tarkastella käsitteen *osittaisen osallistumisen oikeus*<sup>33</sup> avulla. Tämä liittyy siihen edellä esiin tulleeseen käytänneyhteisön ominaispiirteeseen, että yhteisön jäsenillä voi olla erilaisia rooleja. Niinpä myös yhteisön uusimmat jäsenet osallistuvat alusta saakka yhteiseen toimintaan. Heidän roolinsa on kuitenkin alussa periferinen, eli uusilla yhteisön jäsenillä on oikeus vain osittaiseen osallistumiseen. Ajan myötä he ovat sitten sekä oikeutettuja että velvoitettuja osallistumaan yhä useampiin toimintoihin ja saavat yhä enemmän vastuuta. Näin heistä tulee vähitellen yhä täysivaltaisempia käytänneyhteisön toimintaan osallistujia. (Lave & Wenger 1991.) Yhteisön jäsenten roolit eivät siis (välttämättä) ole pysyviä vaan ajan myötä muuntuvia.

Wengerin hahmottelema käytänneyhteisö on varsin yhtenäinen ja koherentti kokonaisuus. Jos tiettyä oppiainetta opiskelevaa koululuokkaa halutaan ajatella käytänneyhteisönä, on määritelmää lavennettava. Yhteiskuntaopin opiskelun käytänneyhteisössä kaikkien jäsenten tavoitteet eivät välttämättä ole samansuuntaiset: joku voi olla aidosti kiinnostunut käsiteltävistä aiheista, toiselle taas tärkeämpää on esimerkiksi sosiaalisten suhteiden ylläpito tunneilla. Yhteiseen toimintaan osallistumisen aste voi näin ollen sekin vaihdella varsin paljon. Myöskään jaetut resurssit eivät välttämättä ole kaikkien jakamia tai ne ovat epätäydellisiä siinä mielessä, että niistä ei ole hyötyä kaikissa tilanteissa. (ks. Barton & Hamilton 2005, 25.) Tämän tutkimuksen kontekstissa tarkoitan käytänneyhteisöllä tällaista epäyhtenäisempää mutta ainakin jossain määrin samaan tavoitteeseen pyrkivää ihmisten joukkoa. Koulun kontekstissa sitä voi nimittää myös opiskeluyhteisöksi.

Joidenkin tutkijoiden mielestä Wengerin esittämä käytänneyhteisön hahmotelma on liian staattinen. Siinä tarkastellaan kyllä yksilön muuttuvaa suhdetta yhteisöön, mutta ei oteta kantaa ensinnäkään siihen, miten pysyvä tai muuttuva käytänneyhteisö on ulkopuolisten vaikutteiden keskellä. Sen lisäksi, että Wengerin *käytänneyhteisö*-käsitteessä ei pohdita muutoksiin reagoimista, siinä ei myöskään oteta huomioon, miten käytänneyhteisö itse muuttaa olemassa olevaa sosiaalista järjestystä. (Tusting 2005, 44–45.) Käytänneyhteisön muuttuminen voi olla olennaista yksittäisen jäsenen, esimerkiksi toisella kielellä opiskelevan oppilaan, kannalta. Se voi kuitenkin olla tärkeää myös yhteisölle itselleen, sen toiminnan jatkumisen tai olemassaolon kannalta. Miten kauan esimerkiksi koulun käytänneyhteisöt selviävät alati muuttuvassa maailmassa, jos ne eivät pysty reagoimaan muutoksiin (vrt. Välijärvi 2011)?

Jos jotain oppiainetta opiskelevaa koululuokkaa ajattelee käytänneyhteisönä, sen jaetut resurssit voisivat olla esimerkiksi tietyn tyypin tekstitapahutumia ja tekstikäytänteitä. Tällaisen näkemyksen mukaan eri oppiaineiden ja toisaalta samankin oppiaineen eri opetusryhmien käytänneyhteisöillä on jossain

<sup>33</sup> Lave & Wengerin (1991) termin *legitimate peripheral participation* suomenkielinen vastine pitää sisällään käsitteen molemmat ulottuvuudet. Oppijalla on toisaalta mahdollisuus eli oikeus olla lähinnä tarkkailijan ja avustajan roolissa, jolloin hänen ei tarvitse ottaa toiminnasta täyttä vastuuta. Toisaalta hänellä ei ole lupaa eli oikeutta osallistua kaikkeen yhteisön toimintaan vaan muut jäsenet rajoittavat hänen toimivaltansa.



määrin omaleimaiset resurssit ja käytänteet. Eriytymisen syynä voi pitää yhtäältä käytänteiden oppiainekohtaisuutta: käytänteet ovat aina yhteydessä tiettyihin tavoitteisiin, jotka vaihtelevat oppiaineesta toiseen. Toisaalta erilaiset käytänteet voivat johtua myös ryhmän kokoonpanosta. Eri ryhmissä jäsenten roolit ja keskinäiset suhteet voivat vaihdella, joten käytänteetkin voivat muotoutua varsin erilaisiksi.

Oppiaine- ja opetusryhmäkohtaiset käytänneyhteisöt voisivat äärimmillään merkitä sitä, että oppilaat joutuvat sosiaalistumaan eri oppiaineissa kulloinkin erilaisiin käytänteisiin. Epäilemättä eri opetusryhmien ja oppiaineiden käytänteissä onkin eroja. Todennäköisempää lienee silti se, että eri oppiaineiden ja opetusryhmien käytänteet ovat jossain suhteissa ainutlaatuisia mutta niissä on myös yhteisiä piirteitä. Syynä on se, että oppiaine- ja opetusryhmäkohtaiset käytänneyhteisöt ovat puolestaan laajemman käytänneyhteisön, esimerkiksi tietyn koulun, jäseniä. Tällöin voi ajatella, että jonkin oppiaineen käytänneyhteisössä opituilla käytänteillä on ainakin jonkin verran siirtovaikutusta toisissa oppiaineissa. Maantiedon tai historian opiskelussa omaksutuista käytänteistä voi siis olla apua vaikkapa yhteiskuntaopin opiskelussa. Tämän siirtovaikutuksen hyödyntäminen edellyttää tosin sitä, että oppilaat tiedostavat eri käytänneyhteisöjen käytänteiden yhtäläisyydet.

#### 4.2.3 Yhteiskuntaopin käytänneyhteisön tekstitoiminta

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on yhteiskuntaopin opiskelun käytänneyhteisö yhtäältä yleisen tason ilmiönä ja toisaalta konkreettisena yksittäistapauksena. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet on keskeinen ulkopuolinen rajoite, joka määrittelee toimintaa käytänneyhteisössä. Vaikka kuntakohtaisissa ja koulujen omissa opetussuunnitelmissa täsmennetään tavoitteita ja sisältöjä, niiden on koulutuksellisen tasa-arvon turvaamiseksi perustuttava valtakunnallisiin perusteisiin. Niihin kirjatut tavoitteet, sisällöt ja arviointikriteerit muodostavat näin perustan sille, mitä oppiaineen tunneilla opiskellaan. Kuten liitteestä 3 näkyy, kyseisestä tekstistä saa varsin niukan käsityksen siitä, millaisia yhteiskuntaoppiin liittyvät tekstitoiminnan tavoitteet ovat. Tavoitteet kohdassa ainoa selkeästi tekstien kanssa toimimiseen liittyvä tavoite on yhteiskuntaa ja talouselämää koskevan tiedon hankkiminen sekä sen kriittinen soveltaminen. Arviointikriteereissä kerrotaan hieman enemmän tekstien kanssa toimimisesta ja mainitaan jopa joitakin yksittäisiä tekstilajeja (median välittämä tieto, tilastot, graafiset esitykset). Tavoitteet esitetään kuitenkin hyvin yleisellä tasolla eikä niissä kuvata tarkemmin, miten tekstien kanssa konkreettisesti toimitaan. (POPS 2004, 226–227.) Toiminnasta pystyy silti päättelemään jotain, kun tavoitteita ja arviointikriteereitä purkaa auki kuvion 11 tapaan.

YLEISTASON  
TAVOITTEET

- informaation hankkiminen ja sen kriittinen soveltaminen
- median välittämien tietojen, tilastojen ja graafisten esitysten kriittinen tulkinta
- omien käsitysten perustelu
- erilaisten vaihtoehtojen ja niiden seurausten vertailu



TOIMINTA TEKSTIEN  
KANSSA

- erilaisten, myös visuaalisten, tekstien lukeminen niin, että
    - ymmärtää lukemansa
    - löytää tarvitsemansa informaation
    - osaa tulkita sitä
    - osaa arvioida sitä
    - osaa hyödyntää sitä uusissa tilanteissa
  - omien näkemysten esittäminen ja argumentointi
  - vaihtoehtojen vertaaminen keskenään
- } suullisesti  
&  
kirjoittamalla

KUVIO 11 Yhteiskuntaopin opiskelun tekstitaitotavoitteet opetussuunnitelman perusteiden kuvauksen perusteella.

Esimerkiksi erilaisten tekstien lukemiseen näyttää yleistavoitteiden perusteella liittyvän monenlaisia vaatimuksia. Sen lisäksi, että ymmärtää lukemansa tekstin ja löytää siitä etsimänsä tiedon, oppilaan tulisi kyetä tulkitsemaan ja arvioimaan lukemaansa sekä soveltamaan sitä tarpeen mukaan, myös kriittisesti. Vaikkei sitä pueta sanoiksi, tekstien tulkinta, arviointi ja soveltaminen edellyttävät oppilaalta väistämättä myös omaa tuottamista, joko puhumalla tai kirjoittamalla. Luetun arviointia voisi olla muun muassa osallistuminen luokkakeskusteluun, jossa yhdessä käsitellään tekstiä, mutta se voisi tarkoittaa myös oman tekstin kirjoittamista tai ryhmätyön tekemistä erilaisten tekstien pohjalta. Myös erilaisten näkemysten vertailuun sisältyy implisiittisesti vaatimus oppilaan omasta tuottamisesta, mutta lisäksi se edellyttää vertailtavien asioiden haltuunottoa eli todennäköisesti kirjoitettujen tai visuaalisten tekstien lukemista tai suullisen tekstin kuuntelemista. Edelliset tulkinnat ovat tietysti vain spekulatiota siitä, mitä kaikkea tekstien kanssa yhteiskuntaopin tunneilla tehdään. Yleistason tavoitteiden lähempi tarkastelu kuitenkin paljastaa, että yhteiskuntaopin opiskelun tekstitaitotavoitteet ovat haastavia ja monitahoisia. Monet niistä sijoittuvat aiemmin käsitellyn Cummins'n nelikentän kognitiivisesti haastavan toiminnan lohkoihin (ks. luku 4.1.1, kuvat 9 ja 10)

Luvussa 2.2.1 toin esiin S2-opiskelun yhteyden muiden oppiaineiden opiskeluun. Esitin kuviossa 3 niitä asioita, joita oppilaan tulisi S2-opetuksessa oppia, jotta hän selviää muiden aineiden tunneilla. Nämä tavoitteet esitetään kielitaidon neljän osataidon näkökulmasta hyvin yleisellä tasolla, ilman viittauksia yksittäisiin oppiaineisiin. Syynä on se, että S2-opiskelulla on paljon itse-

näisiä tavoitteita, joten oppimäärän puitteissa ei voi ottaa huomioon pelkästään muiden aineiden tekstitaitovaatimuksia. Tällainen yhden oppiaineen hyödyntäminen muiden aineiden opiskelun tukemiseen on jossain määrin ristiriidassa luvussa 4.2.2 esitetyn kanssa: jos eri oppiaineiden opiskelua tarkastellaan käytänneyhteisön näkökulmasta, myös S2-opiskelua tulisi pitää vain omiin tavoitteisiinsa keskittyvänä käytänneyhteisönä. Koska muiden aineiden opiskelun tukeminen kuitenkin esitetään yhtenä S2-oppiaineen tavoitteena, ristiriita tavaltaan kumoutuu. Jotta tukeminen onnistuisi, yksittäisten oppiaineiden omailemaiset vaatimukset pitäisi kuitenkin pystyä määrittelemään. Tämän vuoksi olen muokannut kuvion 3 yleisiä tavoitteita yhteiskuntaoppispeifeiksi opetus suunnitelman perusteiden kuvauksen pohjalta kuviossa 12.

### oppilaan tulee oppia

SUULLINEN	<b>saamaan</b> hyvin <b>selvää</b> opettajan <b>puheesta</b> yhteiskuntaopin tunneilla	<b>ymmärtämään</b> yhteiskuntaoppia käsitteleviä <b>tekstejä</b> → mediatekstit, tilastot, graafiset esitykset → tiedon hankkiminen ja soveltaminen	KIRJALLINEN
	<b>selviämään</b> käytännön <b>puhetilanteista</b> koulussa → esittely, argumentointi, vertailu	<b>kirjoittamaan</b> yhteiskuntaopin ope- tussisältöihin liittyviä <b>tekstejä</b> → esittely, argumentointi, vertailu	

**kehittämään kielitaitoaan** myös yhteiskuntaopin tunneilla

KUVIO 12 S2-oppimäärän tavoitteita yhteiskuntaopin tekstitaitotavoitteiden näkökulmasta.

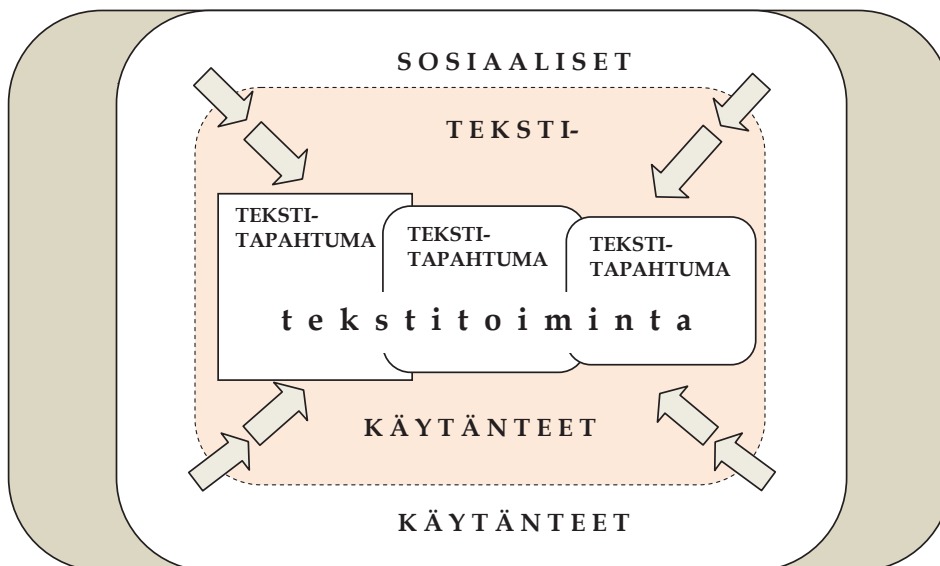
Kuvion 12 etu suhteessa kuvioon 3 on siinä, että se tekee näkyväksi yhteiskuntaopin opiskelun yhteyden kielenkäytön ja tekstitoiminnan kysymyksiin. Reaaliaineiden omissa oppiainekohtaisissa kuvauksissa painottuvat lähinnä moninaiset asiasisällöt, mutta S2-näkökulman avulla niitä on helpompi lähestyä puhumisen ja kirjoittamisen sekä kuuntelemisen ja lukemisen kautta. Kuvio 12 siis paljastaa yhteiskuntaoppiin sisältyvät tekstitaitovaatimukset S2-opetukselle opetus suunnitelman perusteiden pohjalta. Jos oppiaineeksi vaihdettaisiin maantieto, oikeanpuoleisen ylälohkon tekstilistaan sisältyisi myös esimerkiksi erilaisia karttoja, diagrammeja sekä ilma- ja satelliittikuvia. Jos oppiaine olisi sen sijaan fysiikka, alalohkoissa olisi esimerkiksi hypoteesien esittämistä ja testaamista, erilaisten mallien avulla selittämistä sekä ennusteiden tekemistä.

Esimerkit havainnollistavat sitä, että eri oppiaineiden tekstikäytänteet ja tekstitaitovaatimukset poikkeavat osittain toisistaan – ainakin opetus suunnitelmatekstin näkökulmasta. Kuvio vahvistaakin ajatusta oppiainekohtaisista käytänneyhteisöistä, joilla voi olla erityisiä, ainekohtaisia toimintoja ja resursse-

ja, jotka puolestaan asettavat omanlaisiaan haasteita toimintaan osallistumiselle. Näin ollen S2-opiskeluun kohdistuu eri oppiaineiden ja niiden käytänneyhteisöjen näkökulmasta valtavasti erilaisia tavoitteita – sen lisäksi, että oppiaineella on myös omat tavoitteensa. Toisaalta kuvion 12 perusteella eri oppiaineiden, tässä erityisesti yhteiskuntaopin, opiskeluun tulee lisähaaste: myös yhteiskuntaopin tuntien pitäisi toimia ympäristönä, jossa oppilas pystyy kehittämään suomen kielen taitoaan.

#### 4.2.4 Yhteenveto

Olen esittänyt edellä, että jotain oppiainetta opiskelevaa koululuokkaa voi ajatella käytänneyhteisönä. Sen toimintaan liittyy yhteinen tavoite, joka tosin opivelvollisuuskoulussa on varsin pitkälle määritelty ulkoapäin esimerkiksi opetussuunnitelmateksteissä. Käytänneyhteisölle on ajan myötä muotoutunut jaettuja resursseja, kuten tyypillistä kielenkäyttöä, johon yhteisön jäsenet – oppilaat ja opettaja – turvautuvat arjen tilanteissa oppitunneilla. Näitä arkisia tilanteita, joista koulun käytänneyhteisöjen toiminta rakentuu, voi nimittää tekstitapahtumiksi. Niissä keskeistä on tekstitoiminta, johon osallistuminen edellyttää jaettujen resurssien hyödyntämistä. Tekstitapahtumat ja niiden tekstitoiminta ovat konkreettisia, mutta niiden taustalla vaikuttavat näkymättömät tekstikäytänteet sekä sosiaaliset käytänteet. Kuvio 13 havainnollistaa tätä käytänneyhteisön toiminnan kerroksellisuutta.



KUVIO 13 Käytänneyhteisön tekstitoiminnan taustavoimat.

Osallistuminen käytänneyhteisön tekstitoimintaan edellyttää siis jaettujen resurssien tuntemista ja käyttämistä eli kielenkäytön hallintaa oppitunneilla. Lu-

vussa 4.1 tuli kuitenkin esiin, että niin sanotun opiskelukielenkäytön hallinta voi olla haastavaa kaikillekin oppilaille mutta ennen kaikkea niille, jotka opiskelevat toisella kielellä. Tällöin käytänneyhteisön jaettujen resurssien hyödyntäminen ei välttämättä onnistukaan, mikä voi estää osallistumisen tekstitapahtumiin ja sen myötä yhteisten tavoitteiden saavuttamisen. Jos tämä tilanne toisaalta tiedostetaan, voidaan kielenkäytön kysymyksiin kiinnittää tietoisesti ja systemaattisesti huomiota. Seuraavassa luvussa tarkastelen, miten tähän on pyritty erilaisissa kieltä ja sisältöjä yhdistävän opetuksen malleissa.

### 4.3 Kielen ja sisältöjen yhdistämisen näkökulma opetukseen

Vaikka kielellä on toiminnan välittäjän rooli opiskelussa ja ylipäätään koulunkäynnissä, oppitunnin osallistujat eivät välttämättä ole tästä kovin tietoisia. Bailey, Burkett & Freeman (2008, 606) puhuvat kielen välittäjäroolista metaforisena jatkumona, joka ulottuu läpinäkyvästä (transparent) läpikuultavan (translucent) kautta läpinäkymättömään (opaque). Opetuskielen hallitseville oppilaille kieli voi näyttäytyä suhteellisen läpinäkyvänä ikkunana sisältöihin, toimintaan ja luokan sosiaalisiin suhteisiin. Useimmille oppilaille ja opettajallekin kieli on kuitenkin kirjoittajien mukaan lähinnä läpikuultava, jolloin opiskelusisältöjen ja sosiaalisten suhteiden sekä toiminnan organisoitumisen kielivälitteisyys on jossain määrin näkyvää. Ne oppilaat taas, jotka eivät hallitse opiskelukieltä kunnolla, voivat kokea kielen läpinäkymättömänä esteenä. Jos tavoitellaan koulunkäynnin tasa-arvoisuutta, kielen pitäisi olla kaikille vähintäänkin läpikuultavaa.

Yksi keino kielen roolin näkyväksi tekemiseen ja toisella kielellä opiskelevien oppilaiden tarpeisiin vastaamiseen on ollut erilaisten kieltä ja sisältöjä yhdistävien opetuksen mallien kehittäminen. Koska malleja<sup>34</sup> on kehitetty erilaisista lähtökohdista ja vaihteleviin tavoitteisiin pyrkien, ne ovat eri tavoin painottuneita, kuten taulukosta 5 alla käy ilmi. Useimmissa malleissa lähtökohta on nimenomaan kielenopetuksessa, mutta kielen ja sisältöjen opiskelun integroimiseen voidaan pyrkiä myös aineenopetuksen lähtökohdista. Perimmäisenä tavoitteena kaikissa on kuitenkin niin sanotun sisältöjen opiskelun järjestäminen siten, että oppilaille tarjotaan samaan aikaan systemaattisesti tilaisuuksia kehittää myös (akateemista) kielitaitoaan (määritelmistä ks. esim. Davison ja Williams 2001, 55–70; Barwell 2005, 143; Brinton, Snow & Wesche 2006, 2; 265).

<sup>34</sup> Kielen ja sisällön opettamisen integroinnista käytetään myös erilaisia nimityksiä, kuten *Content Based Instruction CBI* (Brinton, Snow & Wesche 2006), *integrated language and content teaching* (Davison ja Williams 2001) tai *language and content integration* (Barwell 2005).

TAULUKKO 5 Jatkuo pelkästä kielenopetuksesta pelkkään oppiaineen sisältöjen opetukseen Davisonia & Williamsia (2001) mukaillen.

opetus-suunnitelman fokus	opinto-ohjelman tarkoitus	teoreettinen malli (esimerkkejä)	opettajan roolit
kielenopetus	<i>kielen oppimäärä</i>	- esi-kommunikatiiviset lähestymistavat	suora ESL <sup>35</sup> -opetus
”kontekstualisoitu” kielenopetus	<i>kielen oppimäärä,</i> - joka kytkeytyy oppiaineen oppimäärään TAI - jossa huomioidaan oppiaineen sisältöjä	- genrepohjaiset lähestymistavat - aihepähtöiset lähestymistavat - tilanteiset lähestymistavat	suora toisen kielen opetus  (aineenopettaja resurssina)
integroitu kielen ja sisältöjen ”yhtäaikainen” opetus	<i>oppiaineen oppimäärä,</i> johon sisältyy - kielen oppimääriä osittain TAI - kielilähtöistä työskentelyä	- genrelähtöiset lähestymistavat - aktiviteetilähtöiset lähestymistavat	kollaboratiivinen opetus ja/ tai ESL-tuki tai tiimiopetus
”kielitietoinen” aineenopetus	<i>oppiaineen oppimäärä,</i> jossa on - lisänä kielilähtöistä työskentelyä TAI - kieltä tiedostavia toimintoja	- ”kieltä läpi opetus-suunnitelman” - lähestymistavat	ESL-opettaja resurssina
aineenopetus	<i>oppiaineen oppimäärä</i>	- kielikylpyopetus - kielen riistö <sup>36</sup>	ei ESL-opettajan vaikutusta

Taulukosta näkyy hyvin, miten paljon variaatiota harmaalla taustavärillä merkityn, kieltä ja sisältöjä yhdistävän opetuksen malleihin sisältyy. Taulukon keskivaiheilla olevan katkoviivan olen sijoittanut toisen sarakkeen sisältöjen perusteella. Sarakkeessa esitellään opinto-ohjelman ensisijainen tarkoitus eli oppimäärä, jota opetuksessa pidetään lähtökohtana. Jos opetuksessa käytetään oppiaineen tai eri oppiaineiden sisältöjä pelkästään kielen opettamisen tarkoituk-

<sup>35</sup> Koska luokittelu perustuu englanninkielisten kontekstien malleihin, taulukossa käytetään lyhennettä ESL eli English as a Second Language.

<sup>36</sup> Davison viittaa tässä submersion-lähestymistapaan, joka on ruotsiksi käännetty termillä *språkränkning* ja josta suomeksi käytetään muun muassa nimitystä *kielenriistö* (ks. Björklund 2004, 16). Submersion on kyseessä silloin, kun opetus ja muu koulun toiminta tapahtuu kielellä, jota oppilas ei ennestään hallitse, ilman, että oppilaalle tarjottaisiin kielellistä tukea. Taustalla on ajatus, että lapsi tai nuori oppii uuden kielen koulunkäynnin myötä ilman opetusta. (Walter, S. L. 2008, 131.) Tällaisessa oppimisympäristössä voi kuitenkin käydä niin, että oppilas ei opi kunnolla kieltä mutta ei myöskään sisältöjä (Mohan 1986, 8–10).

siin, lähestymistapa sijoittuu lähemmäs jatkumon ”kielipäätä”, ja jos taas eri aineiden sisältöjen opetukseen liitetään myös kielenoppimistavoitteita, malli on lähempänä jatkumon ”sisältöpäätä”. Eri lähestymistapojen eron voi siis yksinkertaistaen katsoa riippuvan siitä, yhdistetäänkö sisältöjä kieleen vai kieltä sisältöihin. Käytännössä raja voi tietysti olla liukuva.

Suomessa kielen ja sisältöjen opetuksen systemaattisempaa yhdistämistä on toteutettu ja tutkittu etenkin kielikylpyopetuksessa sekä vieraskielisessä tai CLIL-opetuksessa (Content and Language Integrated Learning). Kielikylpyopetusta on toteutettu Suomessa 1980-luvun lopulta ja vieraskielistä opetusta 1990-luvun alusta saakka (Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2011, 11–13). Termi vieraskielinen tai CLIL-opetus viittaa tässä opetukseen, jossa aineenopettaja opettaa omaa oppiainettaan vieraalla kielellä oppilaille, jotka niin ikään opiskelevat vieraalla kielellä (Nikula & Marsh 1997, 7–8). Kielikylpyopetuksella taas viitataan usein kotimaisilla kielillä – suomeksi, ruotsiksi tai saameksi – tarjottavaan opetukseen (Kangasvieri ym. 2011, 12). Taulukossa 5 sekä kielikylpyopetus että vieraskielinen opetus sijoittuvat katkoviivan alapuolelle. Suomessa kielikylpyopetusta annetaan useimmiten ruotsiksi ja vieraskielistä opetusta puolestaan englanniksi mutta myös venäjäksi, saksaksi tai ranskaksi (Kangasvieri ym. 2011, 23–24). Vieraskielisen opetuksen kesto voi vaihdella paljon. Suppeimmillaan se voi olla vaikkapa opetusjakso, jossa käsitellään jonkin oppiaineen yksi sisältökokonaisuus. Laajimmillaan oppilas voi osallistua vieraskieliseen opetukseen koko kouluasteen ajan useammassa oppiaineissa. (Järvinen, Nikula & Marsh 1999, 240; ks. myös Kangasvieri ym. 2011.)

Kielikylpyopiskelussa ja vieraskielisessä opiskelussa on osittain toisenlaiset lähtökohdat kuin toisella kielellä opiskelussa. Kielikylpy- ja vieraskieliseen opetukseen osallistuminen on ensinnäkin oppilaille valinnaista. Maahanmuuttajaoppilaille sen sijaan toisella kielellä opiskelu on olosuhteista johtuen välttämätöntä. Kielikylvyssä ja vieraskielisessä opetuksessa oppilaat ovat myös yleensä keskenään tasa-arvoisia siinä, että opetuskieli on heille kaikille vieras kieli. Varsinkin pienemmissä kouluissa toisella kielellä opiskelevia maahanmuuttajaoppilaita saattaa sen sijaan olla luokalla vain yksi tai muutama ja luokan muut oppilaat opiskelevat omalla äidinkielellään. Toisella kielellä opiskelussa etuna voi pitää sitä, että koulu ja yhteiskunta ympärillä toimivat kyseisellä kielellä, joten kieltä on mahdollista omaksua joka tilanteessa; vieraskielisessä opetuksessa käytettävä kieli on yleensä enemmän tai vähemmän marginaalinen luokkatilanteiden ulkopuolella.

Vaikka sekä vieraskielinen että toisella kielellä opiskelu liittyvät globalisaatioon ja kansainvälistymiseen, niiden suhde näihin nyky-yhteiskunnan ilmiöihin on erilainen. Vieraskielisellä opetuksella pyritään tarjoamaan lapsille ja nuorille kielitaidon tuomaa lisäarvoa kansainvälistyvässä maailmassa; tekemään muusta kuin äidinkielestä vähintään läpikuultava toiminnan väline. Toisella kielellä opiskelun lähtökohtana taas on edes jonkinlaisen koulutuksellisen tasa-arvon turvaaminen yksikielisissä koulutusjärjestelmissä. Näistä eroista huolimatta sekä kielikylpy- ja vieraskielisessä opiskelussa että toisella kielellä opiskelussa on kyse samanaikaisesta oppiaineen sisältöjen ja kielen opiskelusta.

Vuonna 2010–2011 toteutetun kyselyn perusteella kielikylpy- ja vieraskielisen opetuksen pedagogisille ratkaisuille voisikin olla kysyntää kuntien maahanmuuttajaopetuksessa (Kangasvieri ym. 2011, 67.) Tämän vuoksi tarkastelen seuraavassa luvussa myös sellaisia käytänteitä, jotka on todettu toimiviksi vieraskielisessä opetuksessa.

#### 4.3.1 Kielen ja sisällön integroinnin keskeisiä elementtejä

Taulukossa 5 näkyvä lähestymistapojen kirjo havainnollistaa hyvin kielen ja sisältöjen yhtäaikaisen opiskelun kompleksisuutta: huomioitavia asioita on niin paljon, että on valittava, mihin keskitytään. Toisaalta eri malleissa tai lähestymistavoissa on luonnollisesti myös yhdistäviä piirteitä. Tässä luvussa nostankin esiin joitain tekijöitä, jotka ovat keskeisiä useammassa mallissa. Kyseiset tekijät eivät toki ole käsiteltävien lähestymistapojen ainoita tärkeitä elementtejä, eli seuraavaa katsausta ei millään muotoa pidä ajatella kattavaksi. Katsauksen tarkoituksena ei ole esitellä yksityiskohtaisesti erilaisia malleja vaan osaltaan taustoitaa luvun 7 oppituntianaineiston analyysia. Luokka-aineistossa on kyse sisältöjen opiskelusta luokkayhteisössä, johon kuului myös toisella kielellä opiskelevia, joten kielen ja sisällön integroinnin näkökulmaa voi hyödyntää tarkastelussa – siitä huolimatta, että tutkimuksen luokka-aineisto on peräisin ”tavalliseksi” aineenopetuksesi luokiteltavilta oppitunneilta eikä siis edusta ”kielitetöistä” aineenopetusta.

Kieltä ja sisältöjä yhdistävän opetuksen yhtenä lähtökohtana voi pitää funktionaalista näkemystä kielen oppimisesta. Esimerkiksi O’Malley’n ja Chomot’n (1990) CALLAssa (The Cognitive Academic Language Learning Approach), joka on tarkoitettu ensisijaisesti yleisopetukseen siirtymiseen valmistautumiseen, kieli nähdään työvälineenä, jolla on kaksoirooli: sillä opitaan oppiaineiden sisältöjä ja harjoitellaan samalla koulunkäynnin kielenkäyttöä. Myös Echevarrian, Vogtin ja Shortin SIOP-malli<sup>37</sup> (SIOP® Model), joka on kehitetty niin sanottuun suojaopetuksen (sheltered instruction) tarpeisiin, perustuu funktionaalisen kielenoppimisen ajatukseen. Kielen oppiminen nähdään tehokkaaksi silloin, kun kieltä pääsee käyttämään merkityksellisissä tilanteissa ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kielen toiminnallisuus on keskeistä myös Mohanin (1986) Knowledge Framework -mallissa (KF). Siinä lähdetään liikkeelle toiminnan (activity) käsitteestä, johon sisältyy aina sekä käytännöllisiä, aikaan ja paikkaan liittyviä tapahtumia että yleisempää, teoreettista ymmärrystä.

Näkemyks kielen oppimisen funktionaalisuudesta näkyy myös Snown, Metin ja Geneseen (1989) mallissa, jossa lähdetään liikkeelle aineenopettajan ja kielenopettajan yhteistyöstä. Osa kielen oppimisen tavoitteista – niin sanotut sisältöjen kanssa yhdenmukaiset tavoitteet – saadaan L2-opetussuunnitelmasta, ja ne soveltuvat hyvin opetettaviksi kulloisenkin oppiaineen tai käsitteen yhtey-

<sup>37</sup> Lyhenne SIOP tulee sanoista Sheltered Instruction Observation Protocol. Se on tutkimuspohjaisesti kehitetty kaupallinen työkalu, joka toimii yhtäältä opetuksen suunnittelun (SIOP® Model) ja toisaalta opetuksen havainnoinnin, arvioinnin ja palautteenannon (SIOP® protocol) apuvälineenä.



dessä. Tällainen tavoite voisi olla esimerkiksi tyypillisen määritelmän laatimisen harjoittelu. Olennaisia ovat kuitenkin myös niin sanotut sisältöjen kannalta välttämättömät kielelliset tavoitteet (content-obligatory language objectives), jotka voivat liittyä aiheen kannalta keskeiseen sanastoon tai kielellisiin rakenteisiin mutta myös vaikkapa opiskelutaitoihin. Esimerkkejä voisivat olla tiedon hankkimisen tai muistiinpanojen tekemisen taidot. (Snow, Met & Genesee 1989, 205–206; Snow 1993, 49.) Tavoitteena on siis opiskella sellaista kielenkäyttöä, jota ilman on vaikea hallita kulloinkin käsiteltäviä oppiaineen sisältöjä tai käsitteitä.

Edellä esitellystä käy ilmi, että erilaisia kielen ja sisältöjen integroinnin lähestymistapoja yhdistää kielen opiskelu toimintaan osallistumista varten, ei irrallisena taitona. Oppitunneilla osallistumisen edellyttämää kielenkäyttöä voi kyllä luokitella esimerkiksi Cumminsin (2001) BICS/CALP-jatkumolle (ks. luku 4.1), mutta jos opiskelu nähdään käytänneyhteisöissä tapahtuvana toimintana (ks. luku 4.2), kielenkäyttö on aina kontekstisidonnaista ja yhteydessä käsiteltäviin sisältöihin. Tällaisissa kehyksissä funktionaalisista lähtökohdista tapahtuvan kielen opiskelun hyötysuhteen voi katsoa olevan varsin hyvän: se tarjoaa työkaluja kyseessä olevan oppiaineen (sisältöjen) opiskeluun mutta – jos hyväksytään Mohanin (1986, ks. edellä) esittämä näkemys kaiken toiminnan yleisemmästä puolesta – edistää myös muiden aineiden opiskelua.

Funktionaalisen kielen oppimisen näkökulman lisäksi kielen ja sisältöjen integroinnin malleissa nousee esille oppimisstrategioiden tietoinen harjoittelu. Esimerkiksi SIOP-mallin kahdeksasta pääkomponentista yhdessä kiinnitetään huomiota nimenomaan strategisten taitojen opetteluun ja käyttöön (Echevarría, Vogt & Short 2008, 228–229). Oppimisstrategioiden opettaminen on keskeinen osatekijä myös O'Malley'n ja Chamot'n (1990) CALLAssa. Siinä kaikkeen opetukseen yhdistetään kulloisenkin tarpeen mukaan uusien strategioiden opettamista ja tuttuun strategioiden harjoittelua (mts. 190–200). Tärkeää ei siis ole vain kielen oppimisen ja käytön funktionaalisuus vaan myös tietoisuus kielenkäytöstä. Strategiset taidot edistävät myös kielen oppimisen siirtovaikutusta: yhden aineen puitteissa opittua kielenkäyttöä pystytään hyödyntämään muillakin tunneilla.

Edellä mainittujen lisäksi useammassa kielen ja sisältöjen integroinnin lähestymistavoissa kiinnitetään myös tavalla tai toisella erityistä huomiota opiskelutapahtuman vaiheistamiseen. O'Malley'n ja Chamot'n (1990) CALLAssa oppitunti tai laajempi opetuskokonaisuus koostuu viidestä eri vaiheesta, joita tosin sovelletaan joustavasti aiheen ja oppilasryhmän mukaan. Valmisteluvaiheessa selvitetään oppilaiden taustatietoja ja käydään läpi oppimistavoitteet, minkä jälkeen esitellään tunnin aihe ja sen keskeiset käsitteet. Harjoitteluvaiheessa oppilaat soveltavat uutta tietoa yksin tai yhteistoiminnallisesti, minkä jälkeen arvioivat osaamistaan mahdollisten kertaamistarpeiden selvittämiseksi. Viimeisessä vaiheessa perspektiiviä laajennetaan luokan ulkopuolelle, kun oppilaat saavat liittää oppimaansa aiempiin tietoihinsa ja miettiä tiedon käyttömahdollisuuksia. Samantapaiset elementit – muun muassa tavoitteiden selkeä esittely, uuden tiedon linkittäminen aiempaan, vaihtelevien harjoitusmahdoli-

suuksien tarjoaminen ja arviointi - löytyvät myös SIOP-mallista (Echevarría, Vogt & Short 2008).

Mohanin (1986) KF-mallissa kiinnitetään niin ikään paljon huomiota opiskelun jaksottamiseen. Keskeinen periaate on eteneminen käytännöllisestä teoreettiseen. Tämä tarkoittaa sekä diskurssin että sisältöjen tasolla sitä, että aloitetaan oppilaille tutusta, heidän välittömään kontekstiinsa liittyvästä ja edetään pikkuhiljaa kohti akateemisempaa ja teoreettisempaa. Samoin opiskelumuodoissa aloitetaan kokemuksellisen oppimisen keinoilla, jotka täydentyvät ja korvautuvat vasta myöhemmin selostavan oppimisen työtavoilla. Eteneminen on myös syklistä: uutta opitaan vanhan päälle rakentaen, ja kun tämä uusi on tuttua, sen avulla opetellaan taas uutta. Kyse on oikeastaan pitkälti samasta kuin edellä esitellyissä CALLA- ja SIOP-malleissa: uusi linkitetään tuttuun, sitä harjoitellaan ja arvioidaan tuloksia, minkä jälkeen harjoitellaan lisää tai opetellaan tutun varaan jälleen uutta. Olennaista on liikkeelle lähteminen tutusta. Tällaista pedagogista lähtökohtaa voi tietysti pitää suositeltavana missä tahansa kontekstissa, mutta erityisen tärkeää se on silloin, kun oppilaat eivät vielä hallitse opiskelukieltä kunnolla.

Jos funktionaalinen käsitys kielen oppimisesta on lähtökohta ja strategioiden opiskelu sekä opetuksen tietynlainen jaksottaminen ovat keskeisiä periaatteita, entäpä sitten konkreettiset oppituntien käytänteet? Monissa malleissa korostetaan ainakin multimodaalisuutta, eri aistien ja erilaisten tiedonlähteiden hyödyntämistä opiskelussa. Mohanin (1986) KF:ään perustuvassa opetuksessa esimerkiksi hyödynnetään runsaasti erilaisia visuaalisia ja graafisia tiedon esittämisen tapoja kuten kuvasarjoja, taulukoita, puukuvaimia ja vuokaavioita. Visuaalis-graafiset keinot ovat keskeisiä myös SIOP-mallissa (Echevarría, Vogt & Short 2008), johon liittyvässä observointilomakkeessa niiden hyödyntäminen mainitaan ainakin kolmessa eri kohdassa. Suomessakin vieraskielisen opetuksen kontekstissa on havaittu, että muun muassa kirjallista materiaalia käytetään enemmän kuin niin sanotussa normaaliopetuksessa (Nikula & Marsh 1997, 52-55; ks. myös Järvinen, Nikula & Marsh 1999, 247-248). Visuaalisten ja graafisten keinojen käyttö lisää havainnollisuutta, mutta kuvien, taulukoiden, kuvioiden ja muiden vastaavien keinojen avulla on mahdollista myös keventää opiskelun kielellistä kuormaa, jopa sen kielivälitteisyyttä. Tämä on etenkin toisella kielellä opiskelevien mutta myös muiden oppilaiden etu.

Myös informaation "ylimääräisyyden" merkitys nousee esiin kieltä ja sisältöjä yhdistävässä opetuksessa. Suomessa esimerkiksi on todettu, että vieraskielisessä opetustapahtumassa on tavallista taajemmin redundanssia joko toiston tai parafrasoin muodossa (Nikula & Marsh 1997, 52-55; ks. myös Järvinen, Nikula & Marsh 1999, 247-248). SIOP-mallissa taas toiston merkitystä korostetaan etenkin keskeisen sanaston opiskelussa. Olennaista on, että oppilaat kohtaavat uusia sanoja useita kertoja erilaisissa yhteyksissä, sekä puhuttuna että kirjoitettuna. (Echevarría, Vogt & Short 2008, 63-68.) Redundanssi on siis yhteydessä monimediaisuuteen. Toiston - ja eri aistikanavien käytön - myötä oppilailla on enemmän mahdollisuuksia prosessoida samoja asioita, mikä edistää

oppimista varsinkin silloin, kun opiskelukieli ei vielä taivu työväliseksi vaittomasti.

#### 4.3.2 Integroinnin haasteita

Kielen ja sisältöjen opetuksen yhdistämisen etuna on pidetty muun muassa sitä, että toisella kielellä opiskelevat voivat nopeammin "saada kielellisesti kiinni" äidinkielellä opiskelevia ikätovereitaan. Keskeinen peruste on ollut myös se, että integroidun opetuksen puitteissa voidaan kiinnittää huomiota erityisesti ns. akateemisen kielitaidon aspekteihin, jotka ovat opiskelun kannalta olennaisen tärkeitä mutta joiden on todettu kehittyvän niin sanottua arjen kielitaitoa hitaammin (ks. luku 4.1.1 edellä). (Davison & Williams 2001, 52–53.) Näihin perusteluihin voi suhtautua Davisonin ja Williamsin tavoin kriittisestikin, mutta kielen ja sisältöjen opetuksen yhdistäminen puolustaa epäilemättä paikkaansa ainakin tietyissä konteksteissa. Niinpä niissä koulujärjestelmissä (ks. kuvio 2 luvussa 2.1), joissa maahanmuuttajataustaiset oppilaat opiskelevat pääasiassa yleisopetuksessa ilman minkäänlaista kielellistä tukea, kielinäkökulman integrointi aineenopetukseen on kädenojennus kielen oppimisen tuen suuntaan.

Eduistaan huolimatta kielen ja sisältöjen yhdistämiseen sisältyy myös pulmia. Tämä on sikäli luonnollista, että kahden oppiaineen tavoitteiden yhteensovittaminen on tuskin helpompaa kuin yhden aineen tavoitteiden puitteisissa toimiminen, johon siihenkin voi sisältyä omat haasteensa. Davisonin ja Williamsin mukaan yksi huomattava teoreettinen haaste on se, mitä elementtejä opetussuunnitelmaan valitaan ja miten ne järjestetään. Jos suunnittelutyössä noudatetaan niin sanottua integroinnin "vahvaa versiota", lähtökohtana ovat aineenopetuksen sisällöt. Tällöin kaikki kielenopetuksen tavoitteet ja sisällöt määrittyvät yksinomaan aineenopetuslähtöisesti, eri oppiaineiden opetussuunnitelmista käsin. "Heikon version" mukaan toimittaessa – kuten esimerkiksi Snown, Metin ja Geneseen mallissa – opetuksen suunnittelussa huomioidaan myös kielellisiä tekijöitä ja kielenopetuksen omia tavoitteita. (Davison & Williams 2001, 63–64.)

Jos kieltä ja sisältöjä yhdistävän opetuksen opetussuunnitelmatyössä ainoa tai ensisijainen lähtökohta ovat aineenopetuksen sisällöt, kielenopetuksen asema muodostuu helposti alisteiseksi. Tällöin on uhkana, että niin sanottu sisältötyö, oppiaineen sisältöjen opettaminen, saa opetuksessa korkeamman statuksen kuin niin sanottu kielityö, kieleen ja sen käyttöön keskittyvä toiminta. Tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että yhteiskuntaopin tunnilla kuvaillaan eri oikeusasteita ja niiden toimintaa mutta ei puhuta lainkaan siitä, millaista kielenkäyttöä niiden vertailu vaikkapa kokeessa edellyttää. Koska ymmärtämistaidot ovat usein vahvemmat kuin tuottamistaidot, oppilas voi tuntea hallitsevansa asian mutta ei pystykään kirjoittamaan koevastausta.

Voi myös pohtia, pystytäänkö aineenopetuksen lähtökohdista kattamaan kaikki se, mitä kielenopetuksen tavoitteiden näkökulmasta opiskelijoiden ajatellaan tarvitsevan. Tätä on epäilty erityisesti sisältöperustaisen kielenopetuksen konteksteissa, joissa kielen opiskelu liittyy kaikkien oppiaineiden sijaan lähinnä

luonnontiede- ja yhteiskunta-aineiden sisältöihin. Siitäkin on keskusteltu, tarjoaako aineenopetuksen opetussuunnitelma ylipäättään riittävää pohjaa monipuolisen kielitaidon kehittymiselle. Erityisesti on pohdittu sitä, pystytäänkö kieltä ja sisältöjä yhdistävässä opetuksessa kiinnittämään tarpeeksi huomiota kielen muotoihin, mitä esimerkiksi kielellisen tarkkuuden kehittymisen katsotaan edellyttävän. (Davison & Williams 2001, 64–65; Creese 2005, 191–192.)

Opetussuunnitelmatyöhön liittyy olennaisesti myös opettajan ja/tai opettajien rooli ja asema kieltä ja sisältöä integroivassa opetuksessa (ks. taulukko 5 luvussa 4.3). Yhtäältä voidaan pohtia yksinään toimivan aineenopettajan tai kielenopettajan ammatillisen pätevyyden rajoja. Jos toisen kielen opettaja opettaa yksinään sekä kieltä että sisältöjä, ainekohtaiset sisällöt saattavat kärsiä, ja päinvastoin (Davison & Williams 2001, 65–66). Toisaalta ongelmatonta ei ole myöskään yhteistoiminnallinen opettaminen. Aineenopettajan ja toisen kielen opettajan yhteistyön systemaattiseen suunnitteluun saattaa koulun arjessa ensinnäkin olla hyvin vähän mahdollisuuksia. Toisaalta, vaikka yhteiselle suunnittelulle olisikin tarpeeksi aikaa ja tilaisuuksia, aineenopettajan ja kielenopettajan erilaisten epistemologisten lähtökohtien yhdistäminen, ”horisonttien fuusioiminen”, ja sitä kautta uusien, toimivien käytänteiden luominen ei välttämättä onnistu. (Arkoudis 2003, 171; 2005, 183–184; 2006.) Jos kumpikin opettajista pitää tiukasti kiinni oman aineensa tavoitteista eikä ole valmis neuvottelemaan niistä, yhteisiin tavoitteisiin ja käytänteisiin pääseminen on jokseenkin mahdollonta.

Haasteita voi sisältyä myös siihen jo edellä esiin tulleeseen, että jos kielenopetuksen tavoitteet ovat alisteisia aineenopetuksen sisällöille, yleisopetuksen luokissa ns. kielityötä saatetaan pitää toisarvoisena verrattuna oppiaineen sisältöjen opettamiseen. Creese (2006, 436) toteaa Englannin kontekstissa, että kun aineenopettajien nähdään välittävän oppiaineensa tietoa monille, toisen kielen opettajan työn ajatellaan usein olevan tuen tarjoamista harvoille. Tällainen arvottava jako voi näkyä myös oppilaiden asenteissa. He eivät välttämättä arvosta kieleen keskittymistä, jos se tuntuu tapahtuvan sisältöjen opiskelun kustannuksella. (Creese 2005.) Pelkkä sisältöjen hallinta ei kuitenkaan vielä takaa, että oppilaat pystyvät käyttämään niin sanottua akateemista kieltä tarkoituksenmukaisesti erilaisissa opiskeluun liittyvissä tehtävissä (Leung & Franson 2001, 171). Esimerkiksi jatko-opintoihin hakeutuminen voi olla vaikeaa, jos ei hallitse tekstikäytänteitä, joilla osaamista oletetaan osoitettavan.

### 4.3.3 Yhteenveto

Kielen ja sisältöjen integroiminen opetuksessa – tavalla tai toisella – on tyypillistä varsinkin sellaisissa kouluissa ja luokissa, joissa ainakin osa oppilaista on monikielisiä ja opiskelee kaikkia aineita muulla kuin äidinkielellään tai ensikielilläään. Opetuskieli ei ole näille oppilaille helppokäyttöinen työkalu, joten kielen rooli opetuksessa ja oppimisessa halutaan tuoda esille ja tehdä näkyväksi. Kielenopetuksen ja aineenopetuksen yhdistämisen lähtökohdat ja tavoitteet samoin kuin eri oppiaineiden painoarvot voivat vaihdella paljonkin. Kielen ja

sisältöjen integroinnista voidaan kuitenkin puhua silloin, kun opetuksessa tavoitellaan sekä oppiaineen sisältöjen että kielen omaksumista niin, että tähän kaksinkertaiseen tavoitteeseen pyritään systemaattisin keinoin. Erilaisia opetuksen malleja yhdistää etenkin se, että kielen opetuksen ja oppimisen tavoitteena pidetään funktionaalista kielitaitoa.

Kielen- ja aineenopetuksen yhdistämisessä pyritään lähtökohtaisesti sovitamaan yhteen kahden (tai useamman) oppiaineen tavoitteita, mikä ei aina ole ongelmattonta. Haasteita voi aiheuttaa myös aineen- ja kielenopettajan yhteistyö. Syyinä voi olla ensinnäkin se, että yhteistyölle ei ole koulussa tarjolla riittäviä resursseja. Yhteistyötilaisuuksien järjestäminenkin ei silti vielä takaa onnistunutta yhteistoimintaa, jos aineenopettaja ja kielenopettaja eivät pysty irtautumaan omista "lähtökuopistaan" ja löytämään keinoja yhdistää erilaisia tavoitteita. Koska esimerkiksi reaaliaineiden opetuksen lähtökohtaisena tavoitteena voi pitää niin sanottua "sisältötyötä", näiden aineiden opettajat eivät ehkä näe "kielityötä" oman oppiaineen ytimeen kuuluvana. Kielenopettajille taas "kielityö" - esimerkiksi sanaston ja tekstikäytänteiden opetus - muodostaa ydinsisällöt ja -tavoitteet, se on oman aineen "sisältötyötä". Näin ollen kielenopettajalla on enemmän motivaatiota "kielityön" tarpeen esiin nostamiseen, mikä voi osaltaan vaikuttaa yhteistyön onnistumiseen.

Tässä luvussa olen tarkastellut opiskelua ja koulunkäyntiä kielivälitteisenä toimintana. Huomion kohteena on ollut kielen rooli opiskelussa sekä yksilön että yhteisön kannalta. Näkökulma on kuitenkin ollut siinä mielessä laaja, että olen käsitellyt kieltä yleisesti, eri osataidoista koostuvana kokonaisuutena. Seuraavassa luvussa jatkan edelleen kielen roolista, mutta fokusoidummin, kun tarkastelen käsitteiden roolia opiskelussa. Käsitteiden opiskelussa yhdistyvät edellä käsitellyt sisältö ja kieli: käsitteet ovat usein oppiainekohtaisia mutta niiden opiskelu edellyttää monipuolista kielenkäyttöä.

## 5 KÄSITTEET OPISKELUSSA

Yksi keskeinen syy maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäynnin kielellisiin haasteisiin liittyy opiskelun käsitteellisyteen. Koska käsitteet ovat ajattelun perusvälineitä suurimmassa osassa koulun oppiaineita, opiskelu sellaisena kuin me sen ymmärrämme olisi mahdotonta ilman käsitteiden omaksumista (Gagné 1987, 107). Käsitteiden ja niiden merkitysten opettaminen on yksi opettajien perustehtävistä kaikilla kouluasteilla (Carroll 1985, 231; ks. myös Westby & Torres-Velásquez 2000, 101), sillä käsitteet ja sanasto ovat osa eri oppiaineiden diskurssia, johon oppilaita pyritään sosiaalistamaan. Jos kouluopetuksen keskeisenä tavoitteena ei kuitenkaan ole valmiin tiedon syöttäminen oppilaille vaan se, että oppilaat itse ymmärtävät asioita ja pyrkivät parantamaan omia tietojaan tai teorioitaan maailmasta (ks. POPS 2004, 16), käsitteitä on pidettävä ennen kaikkea apuvälineinä ymmärryksen saavuttamisessa. Näin ollen käsitteiden opettamisen ja oppimisen ei tule olla itsetarkoituksellista, vaan olennaista on selvittää, mistä käsitteistä on apua eri ilmiöiden ymmärtämisessä. (Bereiter 2002, 339.) Yhteiskunnassa, jossa yhä useammassa ammateissa tehdään tavalla tai toisella tietotyötä, käsitteiden hallinta on edellytys sekä ammatin hankkimiselle että sen harjoittamiselle.

Tämä luku koostuu neljästä aluvusta, joista viimeinen on yhteenveto. Ensimmäisessä aluvussa tarkastelen käsitteiden olemusta ja niiden merkitystä ihmisen toiminnassa. Toisessa aluvussa pohdin käsitteiden omaksumista ja oppimista, ja kolmannessa keskityn käsitteiden opettamisen kysymyksiin sekä niiden oppimiseen liittyviin kielellis-kulttuurisiin erityispiirteisiin.

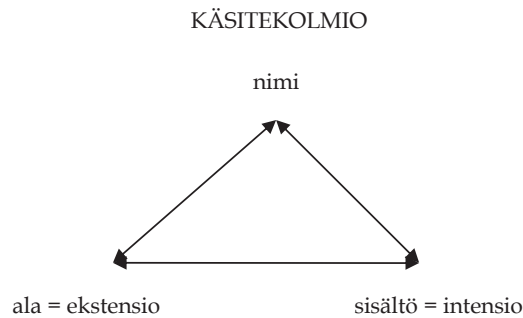
### 5.1 Käsitteet – ajattelun välineet

Käsitteiden merkitys ajattelussa ja toiminnassa liittyy ensinnäkin siihen, että käsitteisiin on tiivistetty ja tavallaan varastoitu tietoa tiettyjen ilmiöiden tai olioiden yhteisistä piirteistä. Näin ollen käsitteet mahdollistavat toimimisen ja asioiden käsittelyn yksittäisiä esimerkkejä yleisemmällä tasolla. Tutut käsitteet

mahdollistavat uusien asioiden oppimisen ja erilaisten näkökulmien tarkastelun, eli käsitteiden avulla voidaan rakentaa ymmärrystä ennestään tuntemattomista teemoista. (Elio 1993, 43.) Käsitteitä voi siis pitää eräänlaisina linkkeinä tutun ja tuntemattoman välillä. Toisaalta käsitteet voivat myös auttaa tiedostamaan tuttuja asioita aivan uudella tavalla. Käsitteiden avulla on mahdollista esimerkiksi huomata, että jotkut yksittäiset kokemukset tai tilanteet liittyvät samaan laajempaan kokonaisuuteen (ks. Dale 1969, 70–71).

Suomen kielen perussanakirjassa (2001, 632) käsite määritellään esineelle tai asialle tyypillisten ominaisuuksien kokoelmaksi ja ajattelun kautta luoduksi abstraktiksi hahmoksi. Kasvatustieteilijä Dalen (1969, 95) määritelmä on samansuuntainen: käsite on konkreettisten tai abstraktien kokemusten ryhmästä muodostettu yleinen ajatus. Käsittekarttojen käyttöä tutkinut Novak (1998, 21–22) määrittelee käsitteen olioiden tai tapahtumien tai niistä tehtyjen muistiinpanojen havaituksi säännönmukaisuudeksi, joka on varustettu nimilapulla. Historian didaktikko Elion (1993) määritelmän mukaan käsitteellä tarkoitetaan kokonaisuutta, jossa esineen, asian tai niiden luokan tunnusmerkit liittyvät tiettyllä tavalla toisiinsa. Edellisten perusteella *käsitteen* voisi siis määritellä esimerkiksi näin: Käsite on kokemuksista ajattelun avulla muodostettu abstraktio, jolle usein annetaan nimi. Käsite koostuu esineiden tai ilmiöiden luokan tyypillisistä piirteistä, jotka on esitetty tietyillä tavoilla. Käsitteet auttavat ihmisiä jäsentämään maailmaa: kun ympärillä olevista yksittäisistä ilmiöistä tai olennoista muodostetaan ryhmiä tiettyjen yhteisten ominaisuuksien perusteella, ympäristön monimuotoisuus tavallaan vähenee ja hallinta helpottuu (Banks & McGee Banks 1999, 80; Haenen, Schrijnemakers & Stufkens 2003, 255).

Käsitteessä erotetaan yleensä kolme ulottuvuutta. Ensinnäkin ovat ne asiat, oliot tai tapaukset, joihin käsitteellä viitataan. Ne muodostavat käsitteen *alan* eli ekstension. Käsitteen merkitys puolestaan ilmaistaan tuntomerkeillä tai attribuuteilla, ominaisuuksilla, joiden perusteella tietyt oliot sijoitetaan kyseisen käsitteen alaan. Tästä käsitteen merkityspuolesta käytetään nimitystä *sisältö* eli intensio. (Joyce & Weil 1986, 30; Voutilainen ym. 1990, 32–33; Kakkuri-Knuutila 2007, 335; ks. myös Elio 1993, 41.) Kolmas ulottuvuus on käsitteen *nimi* eli se yhteisesti päätetty sana, jolla käsitteeseen viitataan. Näistä kolmesta ulottuvuudesta saadaan kuvion 14 mukainen käsitteen kokonaisuutta kuvaava kolmio. Käsitteen muodostaminen edellyttää näin ollen asioiden kategorisoimista, luokittelemista sekä nimeämistä (Banks & McGee Banks 1999, 81.)



KUVIO 14 Käsitteen nimen, alan ja sisällön muodostama kolmio (ks. Kakkuri-Knuuttila 2007, 335).

Käsitteen ala ja sisältö ovat sidoksissa toisiinsa niin, että kun toisessa tapahtuu muutos, myös toinen muuttuu. Esimerkiksi käsitteen *työtön* sisältö voi olla jossain yhteydessä ”henkilö, jolla ei ole työtä ja joka hakee työpaikkaa”. Tällöin *työtön*-käsitteen ala koostuu kaikista niistä henkilöistä, joihin edellä mainitut tuntomerkit pätevät. Jos *työtön*-käsitteen sisältöä muutetaan niin, että se onkin ”henkilö, jolla ei ole työtä”, käsitteellä voidaan viitata aiempaa isompaan joukkoon henkilöitä. Käsitteen ala siis suurenee sisällön pienenemisen myötä, jolloin puhutaan abstraktiosta (Elio 1993, 41). Jos *työtön*-käsitteen sisältöä puolestaan kasvatetaan niin, että määritelmä on esimerkiksi ”henkilö, jolla ei ole ollut työtä kolmeen vuoteen ja joka hakee työpaikkaa”, käsitteen ala pienenee. Tätä käsitteen alan kutistumista kutsutaan determinaatiksi (Elio 1993, 41).

Edellisestä käy hyvin ilmi käsitteiden kulttuurisidonnaisuus: käsitteiden merkitykset ovat yhteydessä tilanteeseen, aikaan ja paikkaan – jopa henkilöönkin. Tähän liittyy se, että käsitteellä viitataan yhtäältä yksilön muodostamaan mentaaliseen ajatusrakennelmaan ja toisaalta yhteisöllisesti hyväksytyyn sanonjen merkitykseen (Klausmeier 1980, 22–23). Käsitteellä samoin kuin sen nimellä on kuitenkin erilainen suhde yksilöön ja yhteisöön. Käsite määritellään kieliyhteisössä tietyillä tavoilla, ja sille muotoutuu sopimuksenvaraisesti tietty nimi (esimerkiksi *talouselämä*, *talous*) tai jokin muu tapa viitata käsitteeseen. Samankin kieliyhteisön eri jäsenille tietyn nimen edustama käsite voi kuitenkin merkitä ainakin osittain erilaisia asioita. Tämä johtuu siitä, että yksilön käsitteen merkitys on yhteydessä hänen omiin konkreettisiin ja verbaalisiin kokemuksiinsa ja havaintoihinsa (Carroll 1985, 239). Esimerkiksi käsitteen *talouselämä* sisältö on erilainen taloustieteen professorille, peruskoulun yhteiskuntaopin opettajalle ja yhdeksännen luokan taloustiedon opiskelijalle, vaikka he kaikki olisivat suomalaisen kieliyhteisön jäseniä.

Yksittäisen ihmisen käsitteet ovat siis jossain määrin yksilöllisiä ajattelun välineitä. Jos uuden oppimista ja tiedon rakentamista ei pidetä pelkästään yksilöllisenä vaan myös sosiaalisena prosessina, käsitteitä opitaan myös ihmisten välisen vuorovaikutuksen välineiksi. Jotta käsitteet toimisivat kommunikoinnin välineenä ihmisten kesken, yksilön luomien ja käyttämien käsitteiden merkitys-

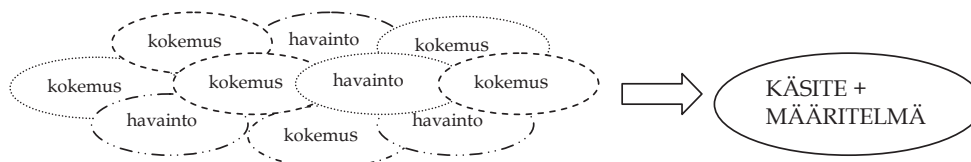


ten on oltava samansuuntaisia yhteisöllisesti hyväksytyjen merkitysten kanssa. Lisäksi on käytettävä yhteisössä sovittua nimeä tai nimiä viittaamassa käsitteeseen. Käsitteet eivät siis muodostu eivätkä ihmiset opi niitä sosiaalisessa tyhjiössä, vaan yksilöt sosiaalistuvat oman yhteisönsä käsitteisiin osana ajattelun ja kielenkäytön tapoja (ks. Cummins 2000, 61).

## 5.2 Käsitteiden muodostuminen

Käsitteet ovat ihmisen luontainen tapa luoda järjestystä ympäröivän maailman kaaokseen, joten lapsetkin ovat jo kouluikään mennessä muodostaneet kokemustensa ja havaintojensa pohjalta valtavan määrän erilaisia käsitteitä. Nämä lasten spontaanit tai arkikäsitteet ovat etupäässä konkreettisia käsitteitä, jotka opitaan havaintojen, toiminnan ja puheen kautta. Käsitteiden muodostuminen tapahtuu tällöin niin sanotusti alhaalta ylöspäin eli yksittäisten kokemusten kautta yleistykseen. (Vygotsky 1962, 108; Tharp & Gallimore 1988, 107; Kozulin 1998, 48; Westby & Torres-Velásquez 2000, 101.) Arkikäsitteiden kehittyminen on hyvin kontekstisidonnaista ja tapahtuu vähitellen ja epäsystemaattisesti. Lapsilla voikin kestää pitkään ennen kuin he tulevat tietoisiksi käsitteistään. (Ks. Kozulin 1998, 20; 48.)

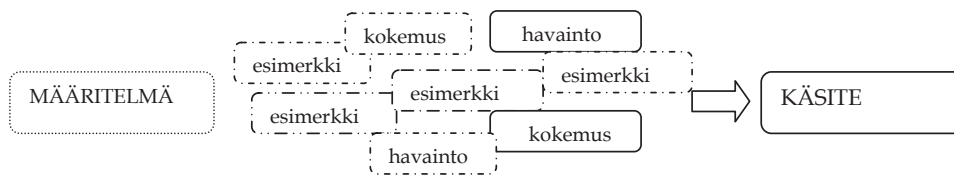
Käsitteen muodostuminen edellä kuvattuun tapaan induktiivisesti, yksittäistapauksista käsin, vaatii melko suuren määrän kokemuksia ja havaintoja. Yksittäisten kokemusten karttuessa lapsi havaitsee vähitellen niiden yhtäläisyyksiä ja toisaalta eroja, mikä mahdollistaa kokemusten luokittelua erilaisiin ryhmiin (Dale 1969, 92-95). Näin kehittyneiden arkikäsitteiden voikin sanoa olevan kokemusten ja havaintojen kyllästämiä (Vygotsky 1962, 108), ja niillä on tiivis yhteys todellisuuteen samoin kuin niihin kohteisiin, joihin niiden nimityksillä viitataan (Tharp & Gallimore 1988, 105). Kuviossa 15 havainnollistan tätä arkikäsitteiden muodostumisen yksityisestä yleiseen suuntautuvaa prosessia. Osa lasten arkikäsitteistä voi olla siinä määrin tiedostamattomia tai yksilöllisesti nimettyjä, että vasta koulunkäynnin myötä he oppivat niille yhteisöllisesti sovitun nimityksen.



KUVIO 15 Arkikäsitteet muodostuvat vähitellen yksittäisten kokemusten ja havaintojen kautta.

Koulussa oppilaat tulevat arkikäsitteiden lisäksi tekemisiin niin sanottujen akateemisten (academic) käsitteiden (Vygotsky 1962, 108) tai, kuten Tharp & Gal-

limore (1988, 105) toteavat, koulunkäynnin (schooled) käsitteiden kanssa. Näitä käsitteitä kutsutaan myös tieteellisiksi (scientific), mutta ei viittaamassa käsitteen sisällön tieteellisyyteen vaan niiden opiskelun systemaattisuuteen (Haenen, Schrijnemakers & Stufkens 2003, 250). Toisin kuin monet arkikäsitteet, koulussa opittavat käsitteet ovat usein enemmän tai vähemmän abstrakteja, ja niiden kehittyminen saattaa olla deduktiivista, tapahtua niin sanotusti ylhäältä alaspäin. Tällöin käsitteet eivät rakennu yleiseksi luokaksi vähitellen, oppijan kokemusten ja havaintojen pohjalta, vaan liikkeelle lähdetään verbaalista määritelmästä. Tähän määritelmään oppijalle tulee sitten koulunkäynnin ja kokemusten myötä pikkuhiljaa lisää konkreettista tai käsitettä havainnollistavaa sisältöä. Akateemisten käsitteiden omaksuminen edellyttää siis usein nimityksen ja sen edustaman ajatusrakennelman oppimista ennen kuin oppilaalla on asiasta omia havaintoja tai kokemuksia. Kuviosta 16 käy ilmi tämä monille koulunkäynnin käsitteille tyypillinen omaksuminen määritelmästä käsin.



KUVIO 16 Koulun käsitteiden opiskelussa lähdetään usein liikkeelle määritelmästä.

Arkikäsitteet ja tieteelliset käsitteet kehittyvät siis tavallaan vastakkaisesti suuntiin. Arkikäsitteiden ja niiden määritelmien voi ajatella abstrahoituvan vähitellen ja ainakin osittain tiedostamattomasti riittävästä määrästä konkreettisia yksittäistapauksia tai kokemuksia. Tieteelliset käsitteet taas ovat usein aluksi pelkkiä abstrakteja määritelmiä, joihin vasta opiskelun ja kokemusten myötä kertyy myös niin sanottua konkreettista, jos kohta kenties abstraktissa muodossa olevaa, sisältöä. Toisaalta tieteelliset ja arkiset käsitteet kehittyvät vastavuoroisesti niin, että lapset ja nuoret eivät omaksu tieteellisiä käsitteitä valmiina, vaan niiden kehittyminen on prosessi, joka voi viedä pitkänkin ajan (Vygotsky 1962.) Oppilailla voi aluksi olla lähinnä intuitiivinen käsitys käsitteestä. He saattavat tunnistaa käsitettä edustavat tapaukset eli huomata yhdistävät piirteet. Samoin he voivat havaita ne tapaukset, jotka eivät kuulu ryhmään, eli näkevät erottavat piirteet. Tästä huolimatta he eivät välttämättä osaa kertoa, millä kriteereillä he jaottelua tekevät. (Banks & McGee Banks 1999, 84; ks. myös Dale 1969, 92–95.) Lapset siis tunnistavat käsitteen alan mutta eivät sen sisältöä, ainakaan tietoisesti. Käsitteen muotoutumisen ja ymmärtämisen kannalta onkin olennaista, että oppilailla on mahdollisimman paljon opittavaan käsitteeseen liittyviä havaintoja ja kokemuksia (Voutilainen, Mehtäläinen & Niiniluoto 1990, 33–34). Tällöin käsitteen "saa haltuunsa" niin, että sitä pystyy soveltamaan. Toisaalta on tärkeää tuntea myös yksittäisen käsitteen ympärillä olevia käsitteitä, sillä käsite saa merkityksensä vain yhteydessä muihin käsitteisiin (Turunen 1989, 79–80).

Käsitteiden muodostumisen lähtökohdat ovat siis arkielämässä usein erilaiset kuin koulun oppitunneilla. Toisaalta koulussakin voidaan lähteä liikkeelle havaintojen ja esimerkkien pohjalta määritelmien sijaan, joten kyse ei ole tiukan dikotomisesta suhteesta. Ja lähdetäänpä liikkeelle yksittäisistä tapauksista tai yleistyksestä, käsitteen todellinen muodostuminen on jatkuvaa edestakaista liikettä näiden välillä. Kun ihminen on rakentanut konkreettisista tapauksista yhdistämisen ja erottelun kautta yleisen luokan, hän päätyy jonkinlaiseen käsitteen määritelmään. Myöhemmät kokemukset ja esimerkit vahvistavat muodostunutta käsitettä. Toisaalta tapaukset, jotka eivät sovi muodostettuun käsitteeseen, saavat luomaan uudenlaisen määritelmän, jolloin aiempi käsite tarkentuu tai muuttuu. Näin ollen uusien havaintojen myötä käsite toisaalta vankentuu mutta myös kehittyy. Käsitteen muotoutuminen onkin päättymätön prosessi. (Dale 1969, 101–102, 105.) Ja kuten edellä jo tuli esiin, kyseessä on prosessi, joka tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden yhteisön jäsenten kanssa (Cummins 2000, 61).

### 5.3 Käsitteiden opettaminen ja opiskelu

Opetussuunnitelman perusteiden eri oppiaineiden tavoite- ja sisältökuvauksista sekä arviointikriteereistä (POPS 2004) käy ilmi, että käsitteiden opettaminen ja opiskelu tosiaan on yksi koulunkäynnin tavoitteista. Teksteissä muun muassa todetaan, että oppilaat tuntevat ja tunnistavat keskeisiä käsitteitä, osaavat kuvaata, selittää, vertailla ja luokitella käsitteillä ilmiöitä tai käyttää tarkoituksenmukaisia käsitteitä keskustellessaan ja kirjoittaessaan eri asioista. Näistä eri oppiaineiden tavoitteista voi päätellä, että kyse on yhtäältä kuvailevista, niin sanotuista sisällöllisistä käsitteistä, jotka ovat oikeastaan opiskeltavia teemoja; Bereiterin (2002, 309–310) termein voisi puhua myös referenttikeskeisistä käsitteistä. Tällaisia ovat yhteiskuntaopissa esimerkiksi *työttömyys* ja *hallitus*. Toisaalta korostetaan myös niin sanottujen dynaamisten, metatason käsitteiden – tai Bereiteria mukaillen ongelmakeskeisten käsitteiden – hallintaa. Niiden avulla oppilaat pystyvät osallistumaan toimintaan tunneilla ja työstämään omia käsityksiään ja ajatuksiaan sekä lisäämään ymmärrystään opiskeltavista asioista. Metatason käsitteitä yhteiskuntaopissa voisivat olla esimerkiksi *työ*, *hyvinvointi*, *valtakäyttö* ja *demokratia*. (Erityyppisistä käsitteistä ja siitä, miten yhteiskuntaopin monitieteisyys ja historia-alisteisuus näkyy eräänlaisena käsitteellisenä heppoisuutena, ks. Löfström 2000, 2002.)

#### 5.3.1 Käsitteiden määritteleminen

Edellisessä luvussa totesin, että koulussa käsitteitä lähestytään usein niin sanotusti ylhäältä alaspäin: ensin esitellään verbaali määritelmä, jota sitten havainnollistetaan muun muassa esimerkeillä. Määritelmää voi Gagnéa mukaillen (1987, 114) kutsua väittämäksi, joka ilmaisee luokittelusäännön. Haenen, Schrij-

nemakers & Stufkens (2003, 256) puolestaan toteavat, että määritelmä erittelee käsitteen olennaiset tuntomerkit sekä niiden välisen suhteen. Määritelmä piirtää käsitteen rajat ilmaisemalla yhtäältä sen yhtäläisyydet (genus) muiden samaan luokkaan kuuluvien kokemusten, olioiden tai ilmiöiden kanssa ja toisaalta osoittamalla ne piirteet (differentia), jotka erottavat sen muunlaisista tapauksista (Carroll 1985, 241; ks. myös Beck, McKeown & Kucan 2002, 33). Määritelmässä tehdään yhtäläisyydet ja erot näkyviksi, kuvaillaan käsitteen sisältöä. Yksinkertaisimmillaan määritelmässä on kyse yhden tai useamman objektin ja niiden välisen yhteyden tai suhteen ilmaisemisesta. Tällainen määritelmän ”prototyyppi” koostuu Gagnén (1987, 114) mukaan seuraavista osista:

- ylemmän luokan ilmaisevasta käsitteestä
- suhdekäsitteestä sekä
- sen kohdetta ilmaisevasta käsitteestä.

Yhteiskuntaopin oppikirjassa (Kronikka 2003, 197) *keskuspankki*-käsitteelle esitetty määritelmä ”elin, joka vastaa rahapolitiikasta”, on esimerkki edellä kuvattua prototyyppisestä määritelmästä. Siinä yleisempää luokkaa ilmaisee käsite *elin*, toinen käsite on *rahapolitiikka* ja niiden välinen suhde ilmaistaan *vastata-*verbin avulla. Usein määritelmät ovat kuitenkin monimutkaisempia. Suhde- ja kohdekäsitteitä voi olla useampia, ja lisäksi yleistä luokkaa ilmaiseva käsite voi saada määritteen tai määritteitä. Esimerkki tällaisesta useampiosaisesta määritelmästä on Kronikka-kirjassa (2003, 200) esitetty *paikallispoliisin* määritelmä ”kenttätyötä tekevä poliisi, joka huolehtii järjestyksestä ja valtaosasta rikostutkintaa”. Molemmissa määritelmässä on kyse niin sanotuista konjunktiiivisista käsitteistä, jotka määritellään ominaispiirteiden läsnäolon perusteella. Disjunktiiivisia ovat puolestaan käsitteet, joiden määrittely perustuu joidenkin piirteiden läsnäoloon ja toisten poissaoloon. (Joyce & Weil 1986, 31–32.) Tällainen on esimerkiksi käsite *holhouksenalainen*, joka määritellään seuraavasti: ”henkilö, jolla ei ole oikeutta solmia merkittäviä sopimuksia tai hallita omaisuuttaan” (Kronikka 2003, 196).

Prototyyppisten määritelmien hyödyllisyys on kyseenalaista (ks. Beck, McKeown & Kucan 2002, 33–34), mutta ne ovat kuitenkin tyypillisiä esimerkiksi oppikirjojen sanahakemistoissa. Tämän vuoksi määrittelyn reunaehdot on hyvä tuntea. Se, että oppilas ymmärtää oppikirjassa tai luokassa esitetyn määritelmän tai osaa itse esittää sellaisen, ei kuitenkaan välttämättä tarkoita edes käsitteen ymmärtämistä puhumattakaan siitä, että oppilas osaisi käyttää käsitettä (Banks & McGee Banks 1999, 176). Novakin (1998, 36–38) mukaan määritelmän oppiminen on esittävää oppimista (representational learning), ei itse käsitteen oppimista. Mortimer & Scott (2003, 19) taas toteavat, että määritelmän kuuleminen on vasta oppimisprosessin alku. Sen jälkeen opettajan tulisi tukea oppilaiden vähittäistä käsitteiden merkityksen muodostamista ja käsitteiden käyttämistä itsenäisesti.

### 5.3.2 Toiminta, havainnointi ja symbolit

Jos määritelmän kuuleminen tai näkeminen on vasta lähtökohta käsitteen todelliselle oppimiselle, miten opettaja sitten voi tukea oppilaiden käsitteiden oppimisen prosessia? Edgar Dalen (1969) mukaan käsitteiden opettamisen ja opiskelun tavat voi jakaa kolmeen pääryhmään, jotka mukailevat muun muassa Brunerin (1966) esittämiä kolmea oppimisen tapaa. Käsitteiden opettaminen ja niiden opiskelu voi ensinnäkin perustua konkreettiseen toimintaan ja tekemiseen. Toisen ryhmän muodostavat erilaiset havainnointiin perustuvat keinot, ja kolmas ryhmä ovat abstraktit keinot eli visuaalisten ja verbaalisten symbolien käyttö. Tämä jaottelu on pohjana Dalen hahmottelemassa Cone of Experience, jonka voisi suomentaa kokemukskartioksi (kuvio 17). Koska Dale on hahmotellut *Cone of Experience* 1960- ja 1970-lukujen taitteessa, siinä ei mainita uuden teknologian ja uusmedian käyttöä opetuksessa. Opetuskäyttöön tarkoitetut tietokoneohjelmat, uudet oppimisympäristöt, älytaulut ja muut viimeisten vuosikymmenien aikana kehitetyt sovellukset ovat kuitenkin helposti sijoitettavissa kartion eri tasoille.



KUVIO 17 Dalen *Cone of Experience* (1969, 107).

Kartion perustan muodostavat tekemiseen pohjautuvat opettamisen keinot, joihin Dale (1969) luettelee erityyppisiä kokemuksia. Seuraavana ovat havainnointiin perustuvat tavat, joita ovat muun muassa opintoretket ja erilaista kuvaa ja ääntä hyödyntävät menetelmät. Kartion yläosassa ovat sitten symbolien – sekä visuaalisten että verbaalisten – käyttämiseen pohjautuvat keinot, joihin edellä käsitelty määrittelyminen esimerkiksi kuuluu. Kartiossa edetään siis alhaalta ylöspäin mentäessä konkreettisesta yhä abstraktimmalle tasolle. Alaosan konkreettisessa toiminnassa on kuitenkin mukana myös verbaaleja symboleja,

joten kaikenlaiseen oppimiseen sisältyy myös abstraktimpaa ajattelua ja kielenkäyttöä. Kartion kapeneminen ylöspäin ei Dalen mukaan myöskään tarkoita oppimisen vaikeutumista, eli luokittelun perustana ei ole vaikeus vaan toiminnan abstraktisuus. Dale painottaa myös sitä, että miltei kaikkeen kartiossa kuvattuun toimintaan sisältyy tavalla tai toisella kaikkea kolmea oppimisen aspektia (mts. 120.)

Käsitteiden opiskelun tukemisessa voi siis hyödyntää monia erilaisia tapoja. Menetelmien valinta riippuu esimerkiksi oppiaineesta, koska muun muassa luonnontieteissä ja yhteiskunnallisissa tieteissä käsitteillä on erilainen rooli (ks. esim. Halldén 1986; Lemke 1990; Veel & Coffin 1996). Fysiikan ja muiden luonnontieteiden opiskelussa esimerkiksi tulee vastaan käsitteitä, joita on mahdollista opettaa erilaisilla kokeilla ja testeillä. Niissä oppilaat pääsevät itse käytännössä osallistumaan ja pystyvät näin liittämään omat havaintonsa ja kokemuksensa opiskeltavan käsitteen sisältöön. Tällaista kokeilua ja testaamista sisältävä käsitteiden opiskelu ei useinkaan onnistu esimerkiksi historian tai yhteiskuntaopin tunneilla. Niillä kokemuksellisuuteen voi sen sijaan pyrkiä muun muassa roolipelien avulla.

Myös luokka-aste vaikuttaa menetelmien valintaan. Syynä on muun muassa se, että mitä ylemmälle luokalle koulussa edetään, sitä enemmän opiskeltavana on abstrakteja käsitteitä. Konkreettisen käsitteen merkitystä on helppo avata muun muassa näyttämällä tai oppilaiden omia kokemuksia hyödyntämällä. Niinpä esimerkiksi sisällöllisiä käsitteitä *vaalit* ja *äänestäminen* voisi alaluokilla opettaa järjestämällä luokassa äänestyksen jostain oppilaiden elämään liittyvästä aiheesta. Kun yläluokilla sitten puhutaan ylemmän, jopa metatason käsitteestä *vallankäyttö*, sen havainnollistaminen havainnoimalla tai kokemusten kautta on vaikeampaa. Merkitystä voi pyrkiä avaamaan esimerkiksi videopätkillä erilaisista vallankäyttötilanteista samoin kuin roolipelillä tai simulaatiolla, jossa osa oppilaista on hallitsijoita ja osa taas hallittavia. Tällaiset havainnollistavat menetelmät lisäävät varmasti käsitteen sisältöä, mutta ne tarjoavat silti vain esimerkkejä käsitteen *vallankäyttö* laajasta merkityksestä.

Käsite *vallankäyttö* osoittaa, että varsinkin abstraktien käsitteiden opiskelussa ovat välttämättömiä myös Dalen kokemuskartion yläpähän sijoittuvat, kielellis-visuaalisia symboleja hyödyntävät menetelmät. Tämä johtuu käsitteiden luonteesta mutta myös siitä, että koulunkäynnin edetessä opiskelussa usein tietoisesti tavoitellaankin korkeampaa käsitteellistä tasoa (Haenen, Schrijnemakers & Stufkens 2003, 248) ja oppiaineelle tyypillistä kielenkäyttöä. Edellä on ollut jo puhetta käsitteiden määrittelystä, mutta esimerkiksi Vacca, Vacca & Gove (1987, 182) esittelevät viisi muutakin tapaa:

- määritteleminen
- käsitteen käyttäminen lauseyhteydessä
- synonyymisen sanan esittäminen
- vastakkaista merkitsevän sanan esittäminen
- esimerkkien tai havainnollistavan materiaalin esittely
- vertaaminen merkitykseltään läheisiin käsitteisiin.

Julkunen (1989, 80–111), joka on tutkinut käsitteiden opettamista eri aineiden ja eri luokka-asteiden oppikirjoissa, puolestaan listaa alla olevia tapoja avata käsitteiden merkityksiä:

- määrittelemine
- synonyymien käyttäminen
- vastakohtien käyttäminen
- esimerkeillä havainnollistaminen
- vertailu
- vastakohta-asettelu
- käsitesanan toistaminen
- ylä- ja alakäsitteiden käyttäminen
- rinnakkais- ja lähikäsitteiden käyttäminen
- vertaukset, metaforat ja kuvalliset ilmaukset
- parafrasit
- oppilaan puhuttelu
- oppilaiden kokemuksiin kytkeminen.

Edellisistä luetteloista näkyy, että Vaccan, Vaccan & Goven ja Julkusen esittelemät käsitteiden avaamisen keinot ovat osittain samanlaisia tai ainakin linkittyvät toisiinsa. Sekä Vaccan, Vaccan & Goven että Julkusen listalla on määrittely, johon rinnastune myös parafrasien esittäminen. Käsitesanan toistaminen ja käsitteen käyttäminen lauseyhteydessään sisältävät samansuuntaisen ajatuksen siitä, että käsitesana opitaan kontekstinsa perusteella. Ylä-, ala- ja rinnakkaiskäsitteiden käyttäminen käsitteen merkityksen valottamiseen ovat yhteydessä toisiinsa sikäli, että kaikissa niissä hyödynnetään käsitteverkostoja ja niiden hierarkkisia suhteita. Synonyymien ja vastakohtaa ilmaisevien sanojen käyttö mahdollistavat muun muassa vertailun ja vastakohta-asetteluiden tekemisen sekä syiden ja seurausten selittämisen. Metaforat, vertaukset ja muut kuvalliset ilmaukset samoin kuin esimerkit havainnollistavat käsitteitä, mutta voivat tietysti myös vaikeuttaa niiden ymmärtämistä. Käytännössä eri keinot limittyvät ja liittyvät toisiinsa eivätkä ole välttämättä erotettavissa toisistaan. Enemmistö keinoista perustuu lähinnä kielelliseen selittämiseen eli edustaa Dalen (1969) termein abstraktia oppimista, vaikka myös oppilaiden kokemusten hyödyntäminen mainitaan.

### 5.3.3 Käsitteiden opiskelun kielellis-kulttuurisia haasteita

Edellä on tullut esiin, että käsitteiden opiskelu on monisyinen prosessi. Se on ajatteluprosessi mutta mitä suurimmassa määrin myös kielellinen ja vuorovaiikutukseen perustuva prosessi. Se, missä määrin opiskelukielen osaaminen vaikuttaa käsitteiden oppimiseen, riippuu tietysti opittavien käsitteiden laadusta: konkreettinen käsite, jonka merkityksen pystyy esimerkiksi demonstroimaan esineillä, kokeilla tai esimerkeillä, on helpompi oppia kuin hyvin abstrakti käsite, jonka havainnollistaminen muuten kuin kielellisesti on vaikeaa. Luvussa 5.1 (kuvio 14) esitetyn käsittekolmion perusteella käsitteiden oppimisen haasteiden

voi nähdä liittyvän kaikkiin kolmeen komponenttiin: käsitteen sisällön eli tunto-merkkien hallintaan, nimen tai termin eli sanojen oppimiseen sekä käsitteen alaa edustavien tapausten, olioiden tai ilmiöiden tunnistamiseen.

Kuten edellä on jo tullut esiin, käsitteen sisältö eli sitä määrittävät olennaiset piirteet ovat perinteisen määrittelyn perusta. Vaikka käsitteitä ei opita kunnon pelkän määritelmän avulla, määritelmiä kuitenkin käytetään paljon sekä oppitunneilla että oppikirjoissa ja oppilaiden oletetaan ymmärtävän niitä. Määritelmät koostuvat attribuuteista, jotka nekin ovat käsitteitä. Carrollia (1985, 243) lainaten voisi todeta, että koulussa opittavat käsitteet perustuvat käsiteverkostoihin, jotka koostuvat tutuiksi oletetuista muista käsitteistä. Määritelmän ymmärtäminen edellyttää näin ollen määrittelyssä käytettyjen muiden käsitteiden ymmärtämistä. Mikäli jokin määritelmän käsitteistä on tuntematon, se täytyy myös määritellä tai avata sen merkitystä muulla tavalla. Jos kyse on abstraktista käsitteestä, uuteenkin määrittelyyn voi jälleen sisältyä outoja, tuntemattomia käsitteitä. Yhden käsitteen määrittely voi näin johtaa yhä uusien ja uusien käsitteiden avaamiseen tai niiden merkityksistä neuvotteluun. Oppitunnilla tällaiseen on kuitenkin harvoin mahdollisuuksia, mikä voi vaikeuttaa ainakin toisella kielellä opiskelevien oppilaiden opiskelua. Osalle heistä haasteellisia eivät siis ole pelkästään oppiaineen erikoiskäsitteet vaan myös se yleisempi sanasto, jota niiden selittämiseen käytetään (ks. Golden 2005, 117).

Jos käsitteitä opetetaan vain pintapuolisesti, ilman yhteyttä oppilaan omaan havaintomaailmaan tai kokemuksiin, voi käydä niin, että oppilas oppii käsitteen nimen mutta ei ymmärrä itse käsitettä (Voutilainen ym. 1990, 34). Näin varmasti käy melko usein – eikä pelkästään koulussa – mutta päinvastainenkin on mahdollista. Tällöin oppilas hallitsee jonkin ilmiön mutta ei osaa yhdistää sitä oikeaan nimitykseen eikä ymmärrä luokassa käsiteltävää määrittelyä (ks. Hudson 2007, 228–229). Tällainen tilanne voi olla esimerkiksi oppilaalla, joka on käynyt kotimaassaan useita vuosia koulua äidinkielellään ja muuttaa sitten toiseen maahan, jossa opiskelukieli on hänelle vieras. Kun esimerkiksi biologian tunnilla puhutaan *yhteyttämisestä* tai *ruuansulatuksesta*, oppilas saattaa ainakin jollain tasolla hallita kyseiset ilmiöt äidinkielellään. Välttämättä hän ei kuitenkaan tiedä osaavansa käsiteltävää aihetta, koska siitä puhutaan kielellä, jota hän ei hallitse, nimityksillä, joita hän ei tunne. Käsitteiden oppimisen ongelmat liittyvät siis ainakin osittain sanaston hallintaan, jota tarkastelen seuraavaksi hieman lähemmin.

Sanaston hallinta on hyvin moniselitteinen käsite. Sanojen osaamisessa on kyse yhtäältä laajuudesta (breadth) ja toisaalta syvyydestä (depth). Se, kuinka monia sanoja kielenkäyttäjä tuntee, ei vielä kerro, miten hän pystyy tätä sanastoaan käyttämään. Sanaston syvyydellä viitataan kielenkäyttäjän tietoon jonkin sanan monista eri aspekteista. Hänen on ensinnäkin tiedettävä, miten sanat äännetään ja kirjoitetaan. Lisäksi on tunnettava sanan morfologisia ja syntaktisia ominaisuuksia sekä tiedettävä, miten sanaa voidaan käyttää yhdessä muiden sanojen kanssa. Sanan merkityksen tunteminen edellyttää tietoa muun muassa synonyymeistä, vastakohtista ja konnotaatioista. On myös oltava selvillä siitä, millaisissa rekistereissä sanaa yleensä käytetään ja miten yleinen sana on.



Oppijan on siis pystyttävä esimerkiksi tunnistamaan sana kirjoitetussa tekstissä tai puheessa mutta myös tiedettävä, miten sana taipuu ja käyttäytyy muiden sanojen kanssa. Lisäksi on tunnettava synonyymisia ja vastakohtaisia ilmauksia. (Hudson 2007, 229–234.)

Edellä esitetyn perusteella voi syntyä vaikutelma, että vaikkapa oppikirjan lukeminen tai luokkakeskustelun kuunteleminen ja käsitteiden merkitysten ymmärtäminen on kiinni vain siitä, osaako sanoja vai ei. Näin ei toki ole, vaan esimerkiksi oppikirjateksti edellyttää lukijalta monenlaista kielellistä tietoa. On oltava morfologis-syntaktis-semanttista tietoa kielestä. Samoin tulee tietää, miten tekstiä rakennetaan ja millaiset kielelliset konventiot ovat tyypillisiä erilaisissa teksteissä. (Ks. esim. Hudson 2007, 79–80.) Niin ikään lukijalla täytyy olla relevanttia taustatietoa käsiteltävästä asiasta ja hänen pitää hallita lukemisstrategioita (Laufer 1997, 20; Bernhardt 2000). Myös niin sanottu metakielellinen tietoisuus eli kyky tarkastella kieltä metatasolla sekä muodon että merkityksen kannalta on olennainen tekijä lukemisessa (ks. Dufva 2000, 73–75). Sanavaraston puutteellisuus on silti ehkä tärkein yksittäinen lukemista ja luetun ymmärtämistä häiritsevä tekijä. On esitetty, että vasta kun lukija ymmärtää noin 95 % asiategstin sanoista, tekstin lukeminen ja ymmärtäminen onnistuu ilman suuria vaikeuksia. Jos sanavarasto on selvästi pienempi, voi esimerkiksi kontekstin hyödyntäminen merkityksen arvaamisen apuna olla mahdotonta tai ainakin vaikeaa. (Ks. Laufer 1997.)

Sanaston hallinnan monikerroksisuus on yhteydessä siihen, että sanasto on epäyhtenäinen ja sekakoosteinen kokonaisuus. Yksi lähtökohta sanaston ryhmittelylle on yleisyys: miten taajaan tai harvoin sanat esiintyvät tietyissä tekstilajeissa. Luokkien määrä voi vaihdella (esim. Chung & Nation 2003 esittelevät neljä, esim. Beck, McKeown & Kucan 2002 puolestaan kolme luokkaa), mutta ryhmittelyperusteet ovat samansuuntaisia. Ensinnäkin erotetaan niin sanottu perussanasto, johon kuuluu suhteellisen pieni määrä sanoja, jotka kuitenkin esiintyvät teksteissä hyvin taajaan. Esimerkiksi Nationin mukaan englannissa jopa 90 % juoksevan tekstin sanastosta, tekstilajista riippuen, kuuluisi tähän ryhmään. Perussanastoon kuuluvat esimerkiksi arkisen kielenkäytön substantiivit, adjektiivit ja perusverbit. Seuraavan tason sanastoa voisi nimittää jonkinlaiseksi ”yleissivistyssanastoksi”, joka ei edellytä erikoisalan tuntemusta. Tähän sanastoon kuuluvat sanat esiintyvät yleisissä teksteissä melko taajaan mutta kuitenkin perussanastoa selvästi harvemmin. Kolmatta ryhmää voisi kutsua erikoissanastoksi, koska se liittyy yleensä tiettyyn erityisalaan. Päinvastoin kuin perussanastoon, tähän ryhmään kuuluu lukumääräisesti paljon sanoja, mutta niiden esiintymistaajuus muissa kuin erityisalan teksteissä on hyvin alhainen. (Ks. Beck, McKeown & Kucan 2002, 8–9; Chung & Nation 2003, 104.)

Lähtökohdiltaan samanlainen kuin edellä on myös Goldenin (2005) luokittelu, joka keskittyy kuitenkin erityisesti oppikirjatekstien sanastoon. Yleissanastoon kuuluvat hänen mukaansa muun muassa perusverbit, tavallisimmat adjektiivit sekä tavallisia koulun tapahtumia ja asioita käsittelevä sanasto. Oppiainesanasto taas käsittää sanat, joiden merkitystä opettaja selittää tai joita määritellään oppikirjassa. Näiden ei siis oleteta olevan tuttuja oppilaille, ei

myöskään äidinkielisille, joten ne rinnastuvat edellä esiteltyyn erikoissanastoon. Kaikki muu on niin sanottua ei-oppiainesanastoa. Tästä kuitenkin noin puolet näyttää liittyvän vain tiettyyn oppiaineeseen eli olevan siinä mielessä varsin oppiainekohtaista. Tätä tutuksi oletettua sanastoa käytetään esimerkiksi oppiainesanaston määrittelyssä ja selittämisessä. Selitykseen sisältyvä sanasto olisi siis ymmärrettävä, jotta ymmärtää oppiainesanan merkityksen. (mts. 116–117.)

Edellä kuvailtu valaisee sanaston näkökulmasta sitä, miksi oppilaat, jotka ovat oppineet jonkin käsitteen omalla kielellään, eivät välttämättä tunnista osaamistaan. Heti kun opiskelukielen hallinta paranee<sup>38</sup>, heillä on kuitenkin tukenaan eri oppiaineiden sisällöllis-käsitteellistä taustatietoa. Lähtökohtaisesti haastavampi tilanne on sen sijaan niillä maahanmuuttajaoppilailta, jotka ovat ennen Suomeen tuloaan käyneet koulua vain joko satunnaisesti tai tuskin lainkaan – ja tällöinkin kenties muulla kuin omalla kielellään. Vaikka koulu institutionaalisena ei olisikaan heille täysin vieras ja vaikka he osaisivat lukea ja kirjoittaa äidinkielellään, heillä saattaa olla paljon aukkoja eri oppiaineiden opinnoissa. Käsitteiden opiskelun kannalta tämä voi tarkoittaa, että oppilaiden on omaksuttava käsitteen nimen lisäksi myös sen sisältö eli merkitys. Tällöin olisi erityisen tärkeää voida keskustella opiskeltavista käsitteistä ja ilmiöistä omalla kielellä, minkä on kaiken kaikkiaan todettu edistävän opinnoista selviytymistä (ks. Saville-Troike 1984, 215–217). Esimerkiksi Suomessa läheskään kaikilla maahanmuuttajataustaisilla oppilailta ei kuitenkaan ole mahdollisuuksia omankieliseen opiskelun tukeen (OPH 2006, 14–15), kuten luvussa 2.2 kävi ilmi.

Koska monet käsitteet ovat kulttuurisidonnaisia, käsitteen omaksumisen vaikeus voi liittyä nimen ja määrittelyn lisäksi myös opiskeltavan käsitteen alaan. Jos opittavaa käsitettä, olipa se sitten tapahtuma, ilmiö, olento tai esine, edustavat tapaukset ovat oppilaille ennestään tuntemattomia, hänen voi olla vaikea omaksua konkreettistakaan käsitettä. Vaikka oppilas hallitsisi opiskelukielen jo kohtuullisen hyvin mutta hän ei olisi koskaan nähnyt esimerkiksi lunta, käsitteen *lumi* omaksuminen pelkästään kielellisin keinoin ei luultavasti onnistuisi. Kuten edellä on jo tullut esiin, tämä kokemusten tai esimerkitapausten puutteesta johtuva ongelma koskee tietysti myös äidinkielellä opiskelevia oppilaita varsinkin abstraktien käsitteiden osalta (ks. Vygotsky 1962). Jos 9. luokan oppilas ei ole itse vielä hankkinut kesätyökokemusta, hänellä ei välttämättä ole selkeää merkitystä käsitteelle *työsopimus*, vaikka sana olisikin tuttu.

Käsitteiden kulttuuri- tai kielisidonnaisuus voi aiheuttaa toisella kielellä opiskeleville myös muunlaisia haasteita. Eri kielissä todellisuutta jaetaan osiin eri tavoin, joten täydellisten käännösvastineiden löytäminen kielestä toiseen ei useinkaan onnistu. Niinpä aina ei riitä, että oppii omalla kielellä omaksutulle käsitteelle uuden, toisessa kieliyhteisössä käytetyn nimen. Omankieliseen käsitteeseen voi sisältyä sellaisia merkityksiä, joita toisenkielisessä käsitteessä ei ole tai päinvastoin, mikä voi vaikeuttaa käsitteen käyttämistä erilaisissa konteks-

<sup>38</sup> Kotimaassaan koulua käyneille oppilaille opiskelu uudessa maassa voi tosin olla myös turhauttavaa. Jotkut heistä voivat kokea, ettei heillä ole tilaisuutta oppia mitään uutta vaan tunneilla käydään läpi samoja asioita, jotka he ovat opiskelleet jo aikaisemmin. (Ks. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 146–147.)

teissa. On myös mahdollista, että toisessa kielessä tiettyyn käsitteeseen viitataan eri sanaluokan sanalla kuin omassa kielessä tai sille ei ole olemassa lainkaan omaa nimitystä. (Ks. Lantolf & Thorne 2006, 126–127, jotka referoivat Pavlenkon (1996; 1997) tutkimuksia venäjänkielisten käyttämistä englannin käsitteistä.) Omalla kielellä opittuihin käsitteisiin turvautuminen tai niiden suora kääntäminen ei siis toimi kaikissa tilanteissa.

## 5.4 Yhteenveto

Käsitteet ja niiden käyttäminen ovat erottamaton osa ihmisten ajattelua ja toimintaa. Käsitteet ovat myös osa minkä tahansa oppiaineen diskurssia, ja ainakin jonkinlainen diskurssin hallinta puolestaan on opiskelun edellytys. Uusien käsitteiden opiskelua koulussa ei siis pidä ajatella itsetarkoituksellisena vaan ymmärryksen ja toimintaan osallistumisen apuvälineiden hankkimisena.

Käsitteitä voi tarkastella eri näkökulmista. Usein käsitteissä erotetaan seuraavat kolme puolta: nimi, ala eli tapaukset sekä sisältö eli merkitys. Tämän kolmijaon pohjalta yhteiskuntaopissa vaikkapa käsitteen *joukkoviestimet* hallinta voisi tarkoittaa esimerkiksi seuraavaa: Opiskelija tuntee nimityksen *joukkoviestimet* ja tunnistaa sen esimerkiksi oppikirjatekstistä. Hän osaa myös viitata käsitteellä *joukkoviestimet* esimerkiksi televisioon, radioon ja sanomalehtiin. Käsitteen konventionaalisen käytön lisäksi opiskelija pystyy myös tarvittaessa kertomaan, millaiset ominaisuudet määrittelevät käsitettä *joukkoviestimet* ja erottavat sen esimerkiksi laajemmasta käsitteestä *viestimet*. Käsitteen kolme puolta – kategorisointi, luokittelu ja nimeäminen (ks. Banks & McGee Banks 1999, 81) – kietoutuvat siis tiiviisti toisiinsa, joten niiden erottelun funktio on lähinnä analyttisen tarkastelun helpottaminen. Etenkin toisella kielellä opiskelun näkökulmasta on kuitenkin hyvä muistaa, että ilman näiden kaikkien puolien hallintaa käsitettä on vaikea hyödyntää vaikkapa luokkakeskustelussa vallankäytöstä.

Edellä mainittua kolmijakoa voi hyödyntää myös käsitteiden oppimisen tai omaksumisen teoretisoinnissa. Vygotskyn (1962) mukaan käsitteitä opitaan sekä induktiivisesti että deduktiivisesti. Lapsi voi esimerkiksi oppia, mitä tarkoittaa *radio*, *televisio* ja *sanomalehti* ja käyttää näitä käsitteitä suvereenisti kyseisistä laitteista puhuttaessa. Voi olla, että hän oppii nimityksen *joukkoviestimet* ja sen suhteen ennalta tuttuihin käsitteisiin alaluokilla, ja kenties vasta myöhemmin saa selville, miten *joukkoviestimet*-käsite yleensä määritellään. Tällaisessa tapauksessa käsitteen oppiminen tapahtuu yksittäisistä esimerkeistä käsin vähitellen kohti yhä yleisempää merkitystä. Koulussa monet käsitteet opitaan päinvastaisessa järjestyksessä, määrittelylähtöisesti. Niinpä esimerkiksi käsite *sananvapaus* saatetaan ensin oppia määritelmän ja esimerkkien kautta, ja vasta vähitellen, omien ja muilta kuultujen kokemusten myötä, sille kehittyy oma-kohtaisempaa merkitystä.

Käsitteiden määrittelemineen, eli olennaisten piirteiden avulla kuvailu ja luokittelu, on yksi mutta varsin riittämätön tapa oppia käsitteitä (ks. Mortimer

& Scott 2003, 19). Määrittely on Dalen (1969) termein niin sanottua abstraktia oppimista, jossa verbaalisten (ja visuaalisten) symbolien avulla ilmaistaan yhtäläisyys saman luokan ja ero muiden luokkien tapauksiin (Carroll 1985, 241; Beck, McKeown & Kucan 2002, 33). Abstrakti opiskelu on tyypillistä etenkin ylemmillä luokilla, mutta käsitteiden todellinen oppiminen edellyttää yleensä myös Dalen (1969) mainitsemaa kahta muuta tapaa, havainnoimalla ja tekemällä oppimista. Muunkin kuin verbaalisen opiskelun merkitys on erityisen suuri toisella kielellä opiskeleville, jotka sisältöjen ohella ottavat haltuun myös opiskelukieltä. Cummins (2001) nelikenttään (ks. luku 4.1.1) suhteutettuna voidaan ajatella, että esimerkiksi *kartelli-*, *fuusio-* ja *konserni-*käsitteiden opiskelussa Monopoli-pelin pelaaminen voi sekä vähentää kognitiivista kuormaa että tarjota kontekstin tukea.

Käsitteet ovat ajatusrakennelmia, mutta niihin viitataan yleensä nimillä. Käsitteiden opiskelu ja niiden käyttäminen edellyttää näin ollen myös hyvää sanaston hallintaa. Käsitteiden nimet on yhtäältä tunnistettava esimerkiksi oppikirjatekstistä tai luokkakeskustelusta ja toisaalta pystyttävä itse käyttämään niitä oikeassa merkityksessä ja muodossa sekä puhuen että kirjoittamalla. Jos toisella kielellä opiskeleva hallitsee hyvin taajafrekvenssisen, arkitilanteissa jatkuvasti vastaan tulevan perussanaston, haasteita voivat silti aiheuttaa sekä niin sanottu ”yleissivistyssanasto” että erikoisalojen sanasto (ks. Chung & Nation 2003; Beck, McKeown & Kucan 2002). Esimerkiksi hallintoon liittyvä, merkitykseltään abstrakti termi *yhteispäätösmenettely* edustanee lähinnä erikoisalan sanastoa. Kolmiosaisena yhdyssanana se on sanahahmoltaan pitkä, joten sanan tunnistaminenkin saattaa olla vaikeaa, tuottamisesta puhumattakaan. Määritelmä ”päätös, joka vaatii parlamentin ja ministerineuvoston myötävaikutuksen”, ei luultavasti helpota merkityksen ymmärtämistä mutta sisältää uusia pitkiä sanoja, kuten *myötävaikutuksen*. Käsitteiden nimien lisäksi on siis ymmärrettävä myös sitä sanastoa, jolla käsitteitä selitetään. Seuraavassa luvussa analysoin tarkemmin, millaisia seikkoja käsitteiden merkitysten avaamiseen oppikirjassa liittyy.

## 6 KÄSITTEET *KRONIKKA*-OPPIKIRJASSA

Luvun 5.3 alussa tuli esiin, että käsitteiden opiskelu on opetussuunnitelman perusteiden (2004) oppiainekuvausten mukaan yksi koulunkäynnin tavoitteista. Tähän tavoitteeseen pyritään monilla tavoilla, joita oppimateriaalivalikoiman ja oppimisympäristöjen monipuolistuminen ovat entisestään lisänneet. Tutkimusten mukaan perinteisellä oppikirjalla on Suomessa silti edelleen merkittävä rooli sekä opetuksen suunnittelussa (ks. Atjonen ym. 2008) että itse opetuksessa (ks. Luukan ym. (2008, 90–98) perusopetuksen kielten opiskelun tekstikäytänteitä selvittänyt tutkimus; ks. myös Pitkänen-Huhta 2003). Oppikirjaa siis pidettäneen edelleen jonkinlaisena opetussuunnitelman ja sen perusteiden edustajana (ks. esim. Selander 1991, 36; Venezky 1992, 437–438; Löfström 2000, 11) koulun arjessa<sup>39</sup> ja näin ollen yhtenä keskeisenä käsitteiden opettamisen osatekijänä. Tästä syystä siirrän tässä luvussa katseen tutkimusluokassa käytössä olleeseen yhteiskuntaopin *Kronikka*-oppikirjaan sekä käsitteisiin *työttömyys* ja *hallitus*. Oppikirjan kuvaileva analyysi toimii taustana luvun 7 oppituntiaineiston analyysille.

Luvussa 3.4.4 totesin, että *Kronikka* on muun muassa sisältöjensä jaottelun ja typografisen yhtenäisyytensä puolesta tyypillinen oppikirjagenren edustaja. Se noudattelee genrensä perinteitä myös siinä, että kirjoitetun tekstin lisäksi informaatiota esitetään kuvien, karttojen, taulukoiden ja muiden graafis-visuaalisten keinojen avulla. Tästä voi päätellä, että käsitteiden opettaminen ja opiskelu perustuu pääasiassa kielellisten ja visuaalisten symbolien käyttöön ja sijoittuu näin Dalen (1969) kokemuskartion ylimmille tasoille. Tässä luvussa tutkin tarkemmin, miten *Kronikka*-oppikirjassa avataan (sisällöllisten) käsitteiden *työttömyys* ja *hallitus* merkityksiä. Tarkastelun lähtökohtana on oppikirjan sisällysluettelon perusteella syntyvä oletus, että kussakin luvussa käsitellään (vain) yhtä pääkäsitettä, jota voi nimittää myös teemaksi tai aiheeksi. Näin ollen koko *työttömyys*-luku yhtäältä ja *hallitus*-luku toisaalta toimii oman pääkäsitteensä merkityksen avaajana.

Seuraavissa alaluvuissa käsittelen käsitteiden merkitysten avaamista lähinnä tekstin rakentamisen näkökulmasta. Kuvaan ja analysoin esimerkkien avulla

---

<sup>39</sup> Oppikirjan merkitys saattaa Sosniakin & Stodolskyn (1993) mukaan vaihdella muun muassa oppiaineen, luokka-asteen ja työtapojen samoin kuin opettajan koulutuksen ja kokemuksen mukaan.

sitä, miten aiheeseen johdatellaan, ja toisaalta sitä, miten aiheen käsittely pääte-tään. Tarkastelen myös sanastoa ja rakenteita, joita *työttömyyden* ja *hallituksen* merkitysten avaamisessa hyödynnetään. Tällaisen tekstin lähiluvun avulla rakennan kuvaa siitä, millaiseen kielenkäyttöön ja tekstikäytänteisiin oppilaiden on sosiaalistuttava, jotta he pystyvät hyödyntämään oppikirjaa oman käsitteiden opiskelun apuna. *Työttömyyttä* ja *hallitusta* käsittelevien lukujen leipätekstit näkyvät liitteessä 4.

## 6.1 Käsitteisiin johdattaminen

*Kronikka*-kirjassa odotuksenmukaiselta tuntuu perinteinen, lineaarinen lukutapa, jossa silmäillään ensin otsikko ja ryhdytään sen jälkeen lukemaan varsinaista tekstiä. Oletus syntyy siitä, että lukujen alussa ei ole tietolaatikoita, joissa ennakoitaisiin tiivistetysti keskeisiä opiskeltavia asioita. Lukuja ei myöskään aloiteta kuvilla tai graafeilla, vaan kunkin luvun pääkäsitteeseen johdatellaan otsikossa ja ensimmäisessä kappaleessa. Alla esimerkeissä 1 ja 2 näkyvät sekä *työttömyyttä* että *hallitusta* käsittelevien lukujen aloitukset. *Hallitus*-luvussa ensimmäistä kappaletta edeltää väliotsikko, *työttömyys*-luvussa taas lähdetään liikkeelle suoraan pääotsikon alta.

**Esimerkki 1:** *Työttömyys*-luvun pääotsikko ja aloitus

### Työttömyyteen ei ole patenttiratkaisua

Työttömyys on vaikea ongelma niin työttömän itsensä kuin koko maan kannalta. Työttömän ammattitaito saattaa heiketä. Työttömyydestä voi seurata toimeentulo-vaikkeitä, joita työttömyysturva tosin helpottaa. Työttömyys myös lisää valtion menoja sekä vähentää valtion ja kuntien verotuloja. Vaikeilla työttömyysalueilla työttömyys heijastuu kaikkeen: kun ihmisillä on niukasti varaa ostaa tavaroita, kauppiat joutuvat irtisanomaan henkilökuntaa ja tehtaat saavat kaupoilta vähemmän tilauksia. Näin työttömyys ikään kuin ruokkii itse itseään. (s. 60)

**Esimerkki 2:** *Hallitus*-luvun pääotsikko ja aloitus

### Hallitus

#### Hallituksen pääsy tuo valtaa

Pääministeri ja tarvittava määrä muita ministereitä muodostavat **valtioneuvoston**, jota yleiskielessä kutsutaan hallitukseksi. Eduskuntavaalien jälkeen vanha hallitus eroaa aina vapaaehtoisesti. Samalla puolueet käynnistävät välittömästi neuvottelut uuden hallituksen pohjasta: mitkä puolueet pääsevät hallitukseen ja millaista politiikkaa ne aikovat hallituksessa ajaa. Hallitusohjelmaan voidaan kirjata tavoitteita esimerkiksi taloudenpidosta, koulutuksesta ja ympäristöpolitiikasta. Mukana voisi olla vaikkapa maininta siitä, että hallitus esittää eduskunnalle pakollisen esiopetuksen järjestämistä kuusivuotiaille.

Hallituspuolueet jakavat ministerinpaikat keskenään ja valitsevat pääministeri-riehdokkaan, josta eduskunta äänestää. Presidentti nimittää sitten pääministerin ja tämän ehdotuksesta muutkin ministerit. Hallituksen jäsenten on oltava Suomen kansalaisia. Ministerikandidaatin on lisäksi tehtävä tarkka julkinen selvitys taloudellisesta tilanteestaan, kuten veloista, omistuksista ja luottamustehtävistä. (s. 143)

*Työttömyys* ja *hallitus* ovat eri taustatieteenalojen käsitteitä ja sisällöllisesti varsin erilaisia. Oppikirjan sisällysluettelon otsikoiden perusteella (ks. luku 3.4.4) voisi päätellä, että – yhteiskuntaopin opetusperinnettä mukaillen – *työttömyyttä* käsitellään kirjassa prosessikeskeisesti, muutosta ja kehitystä korostaen, ja *hallitusta* puolestaan instituutiokeskeisesti (ks. Virta 2002, 52 eri teemojen käsittelystä). Käsitteiden erilaisista taustoista huolimatta molempien avaamisessa lähdetään kuitenkin tekstin tasolla liikkeelle hyvin samansuuntaisesti. Kummankin luvun ensimmäiset kappaleet alkavat eräänlaisella ydin- tai ideavirkkeellä, jonka sisältöä täydennetään muissa virkkeissä. Tällainen additiivinen rakenne onkin oppikirjateksteille hyvin tyypillinen. (Karvonen 1995, 92; 206–213; 211; ks. myös Väisänen 2005, 177.)

*Työttömyyden* ja *hallituksen* käsittelyn aloituksissa on yhtäläisyydestä huolimatta myös eroja. *Työttömyys*-luvun aloituskappale on itsenäinen kokonaisuus sikäli, että kappaleen viimeisessä virkkeessä tehdään yhteenvetoa *työttömyyden* seurauksista, joita koko kappale on käsitelty. *Hallituksen* käsittely puolestaan aloitetaan muodostamisproessin kuvauksella, joka jatkuu vielä toisessa kappaleessa. Näin ollen ensimmäistä kappaletta ei yksinään voi pitää johdatte-luna aiheeseen. Yhteistä aloituksille on kuitenkin se, että molemmista puuttuu varsinainen pääkäsitteen määritelmä. Näyttää siltä, että vähintäänkin käsitteiden nimitykset oletetaan tutuiksi, koska sekä *työttömyys*- että *hallitus*-sana on sijoitettu teema-asemaan, joko ensimmäisen virkkeen tai väliotsikon alkuun.

Jos *työttömyyden* ja *hallituksen* käsittelyn aloituskappaleissa ei määritelläkään opiskeltavia käsitteitä, useita muita luvussa 5.3.2 esiin tulleita avaamisen keinoja käytetään. Kummassakin aloituksessa pääkäsite toistuu useita kertoja, eli käsitesanan toistaminen tekstiyhteydessä näyttäisi olevan yksi keskeinen keino merkityksen avaamisessa. Molemmissa teksteissä esiintyy muitakin samaan merkityskenttään kuuluvia käsitteitä, joten merkitysten avaamisessa hyödynnetään myös erilaisia lähikäsitteitä. Tässä suhteessa kuitenkin itse käsitteet *työttömyys* ja *hallitus* eroavat toisistaan. Kun lyhyessä *työttömyys*-kappaleessa mainitaan useita samakantaisia ja siksi ehkä helpommin lähikäsitteiksi tunnistettavia sanoja (*työtön*, *työttömyysalue*, *työttömyysturva*), selvästi pitemmän *hallitus*-aloituksessa tällaisia on vain kaksi, *hallitusohjelma* ja *hallituspuolueet*. Muitakin samaan semanttiseen kenttään kuuluvia käsitesanoja toki esiintyy (*ministeri*, *pääministeri*, *ministerikandidaatti*, *ministerinpaikat*; *eduskunta*; *puolue*), mutta niiden tunnistaminen saman merkitysverkoston käsitteiksi vaatii jo pääkäsitteen hyvää tuntemista.

Etenkin *työttömyyden* käsittelyn aloituksessa hyödynnetään myös vertailua. Tavallaan koko kappale rakentuu sen vertailuasetelman varaan, miten *työttömyys* vaikuttaa yhtäältä yksilöön ja toisaalta yhteiskuntaan. Molemmista annetaan esimerkkejä, ja kappaleen lopussa tehdään vielä yhteenvetoa edellä esitetystä syy-seuraus-ketjusta kuvallisen vertauksen avulla. *Hallituksen* käsittelyn aloituksessa ei käytetä yhtä selvästi vertailua tai vastakkainasettelua, vaikka siinä mainitaankin sekä vanha että uusi hallitus. Sen sijaan kerrotaan esimerkkejä hallitusohjelmasta ja kuvaillaan hallituksen muodostamisen prosessin etenemistä.

Molempien lukujen aloitukset ovat hyvin tiiviitä, mikä on oppikirjatekstille tyypillistä. Kummankin aloituksen jokaisessa virkkeessä tulee uutta informaatiota, eikä mitään pysähdytä kertaamaan tai syventämään. Tällainen tiivis kirjoitustyyli on epäilemättä yhteydessä niin sanottuun ”kattavuuden maniaan” eli oppikirjojen pyrkimykseen esittää oppialansa keskeiset sisällöt kiteytettynä ja pelkistettynä. Koska näitä sisältöjä tulee kaiken aikaa lisää, käsiteltäviä asioita on jatkuvasti enemmän eikä mitään ole mahdollista käsitellä laajasti, mikäli oppikirjojen sivumääriä ei haluta lisätä. (Ks. Karvonen 1995, 207, joka viittaa Tyson-Bernsteiniin 1988.) Jatkuvasti uutta informaatiota vyöryttävä teksti asettaa kenelle tahansa lukijalle haasteen: koska teksti ei tarjoa hengähdyskohtia, lukijan on oltava koko ajan valppaana. Jos lukeminen on vielä pikemminkin mekaanista kuin ymmärtävää, tiivistä tekstiä ei välttämättä pysty hahmottamaan lainkaan kokonaisuutena.

Edellisen perusteella voi kokoavasti todeta, että käsitteiden *työttömyys* ja *hallitus* avaaminen aloitetaan suoraan asiaan -tyyppisesti. Käsitteet oletetaan siinä määrin tutuiksi, että niitä ryhdytään käsittelemään ilman määrittelyitä. *Hallitus*-käsitteen voi ajatellakin olevan ainakin nimenä tutun, sillä siitä puhutaan edellisessä, eduskuntaa käsittelevässä luvussa muutaman kerran. Edelliseen lukuun ei kuitenkaan viitata *hallitus*-luvun aloituksessa mitenkään, kuten esimerkiksi 2 näkyy. Myöskään *työttömyys*-luvun alussa ei viitata taaksepäin edeltävään, keskusjärjestöjä käsittelevään lukuun; siinä tosin mainitaankin vain *työttömyyskassat* eikä muuten puhuta *työttömyydestä*. Yhteyksien luominen yksittäisten lukujen välille jää näin ollen molemmissa luvuissa joko opettajan tai oppilaiden itsensä tehtäväksi. Aloitusten perusteella on lisäksi pääteltävissä, että teksteissä ei ole informatiivista metadiskurssia, jonka avulla ennakoitaisiin tekstin sisältöjä, tarkoitusta tai rakennetta (Crismore 1984, 282–283; ks. myös Williams 1990, 126–130). Näin lukijan on itse rakennettava yhteydet myös yksittäisen luvun kappaleiden välille.

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen yksityiskohtaisemmin *työttömyyden* ja *hallituksen* merkitysten avaamista. Analysoin ensin käsitteiden määrittelyä (luku 6.2) ja keskityn sen jälkeen sanaston ja (apu)käsitteistön rooliin merkitysten avaamisessa (luku 6.3). Luon myös silmäyksen tekstien lauserakenteisiin (luku 6.4), minkä jälkeen selvitän sitä, miten *työttömyyden* ja *hallituksen* käsittely päätetään (luku 6.5). Esimerkkikatkelmien analyysin avulla tuon esiin niitä kielellisiä keinoja ja kielenkäytön tapoja, joihin oppilaiden oppikirjan käyttäjinä oletetaan sosiaalistuvan. Samalla nostan esiin yhtäläisyyksiä ja eroja, joita kahden erilaisen käsitteen avaamisessa on.

## 6.2 Määrittelyn keinot

Luvussa 5.2 oli puhetta siitä, että koulussa monet käsitteet opitaan määritelmistä käsin eikä havaintojen ja kokemusten pohjalta. Luvussa 5.3.1 esittelin sitten perinteisen määrittelyn lähtökohtia ja olennaisia piirteitä. Kuten edellä kävi ilmi,



*työttömyyden ja hallituksen* käsittelyssä ei lähdetä liikkeelle määritelmistä, vaan käsitteiden (perus)merkitykset oletetaan pikemminkin jo tutuiksi. Molemmissa kirjan luvuissa kuitenkin tulee vastaan myös perinteisiä määritelmiä, kuten esimerkeistä 3 ja 4 alla näkyy.

### **Esimerkki 3:** *Suhdannetyöttömyyden määritelmä*

Työttömyys on vaihdellut Suomessa suhdanteiden mukaan. Kun tuotteiden kysyntä laskee samanaikaisesti useilla aloilla, yritykset joutuvat irtisanomaan henkilökuntaansa. Tällöin puhutaan laskusuhdanteesta. Suhdanteiden taas kääntyessä nousuun työttömyyskin vähenee viennin ja kulutuksen kasvaessa. Laskusuhdanteesta johtuvaa työttömyyttä kutsutaan **suhdannetyöttömyydeksi**. (s. 61)

### **Esimerkki 4:** *Enemmistö- ja vähemmistöhallituksen määritelmät*

Hallitusta kutsutaan **enemmistöhallitukseksi**, jos siihen kuuluvilla puolueilla on hallussaan yli puolet eduskunnan kansanedustajapaikoista. Alle puoleen tukeutuvaa hallitusta kutsutaan vähemmistöhallitukseksi. Sellainen oli viimeksi vuonna 1977. (s. 143)

Esimerkin 3 katkelma on *työttömyys*-luvun toinen kappale. Samoin kuin luvun aloituskappale, tämäkin alkaa ideavirkkeellä, jossa esitellään uusi käsitesana *suhdanteet*. Seuraavissa virkkeissä *suhdanne*-käsitteen merkitystä avataan vastakohta-asettelua hyödyntäen, ja kappaleen lopun määritelmässä käytetään apuna *laskusuhdanne*-käsitettä. Näin työttömyyden merkitystä avataan alakäsitteen *suhdannetyöttömyys* avulla, mutta käsitteiden suhde jätetään eksplikoimatta. Esimerkki havainnollistaa hyvin määritelmän rakentumista käsitteverkoston varaan, jolloin määritelmän (*suhdannetyöttömyys*) ymmärtäminen edellyttää rinnakkaisten tai ylä- ja alakäsitteiden (*suhdanteet*) tuntemista. Suhdanteisiin liittyvä vastakkainasettelu on kuitenkin kielellisin valinnoin tehty vaikeaksi havaita. Kun määritellään *laskusuhdannetta*, käytetään temporaalista sivulausetta ja finiittimuotoista verbiä *laskee*. Vastakkaisen käsitteen määrittelyssä sen sijaan turvaudutaan lauseenvastikkeeseen eikä käsitettä myöskään nimetä. Kielellisiä valintoja varioimalla tekstiin saadaan vaihtelua. Samalla teksti kuitenkin muuttuu myös läpinäkymättömämmäksi (vrt. Bailey, Burkett & Freeman 2008, 606, luku 4.3) sellaiselle lukijalle, joka ei tunne erilaisia vaihtoehtoja.

Myös esimerkin 4 katkelma on lukunsa alkupuolelta, se on *Hallitus*-luvun kolmas kappale. Tässäkin katkelmassa käytetään alakäsitteitä pääkäsitteen merkityksen avaamisessa. Lyhykäinen kappale rakentuu kahdesta peräkkäisestä määritelmästä sekä havainnollistavasta esimerkistä. *Enemmistö- ja vähemmistöhallituksen* määritelmässä tulee hyvin esiin suhdetta ilmaisevien sanojen rooli määrittelyssä. Jos sanat *yli* ja *alle* eivät ole tuttuja, käsitteiden *enemmistö* ja *vähemmistö* merkitykset voivat helposti jäädä ymmärtämättä. Esimerkkikappaleessa näkyy selvästi myös lineaarisen lukutavan oletus. Ensimmäisessä eli *enemmistöhallituksen* määritelmässä eksplikoidaan yhteys eduskunnan kansanedustajapaikkoihin. Jälkimmäinen määritelmä puolestaan rakentuu elliptisesti edellisen varaan, joten sen merkitys ei avaudu kunnolla yksinään.

Sekä esimerkin 3 että esimerkin 4 kappaleessa on määriteltävä käsitesana nostettu esiin muun tekstin joukosta lihavoinnilla. Karvosen (1995, 161) mukaan tällainen käsitesanojen typografinen esiin nostaminen liittyy oppikirjojen laajempaan tavoitteeseen opettaa oman tieteenalansa diskurssia. Termit ovat osa diskurssia, joten termien korostaminen osoittaa, että diskurssiin kiinnitetään tietoisesti huomiota. Kronikka-oppikirjan sanasto sisältää kaikkiaan 257 käsitteen<sup>40</sup> määritelmän. *Työttömyys*-luvussa näitä lihavoituja sanoja on yhteensä 5 ja *hallitus*-luvussa hieman enemmän eli 9<sup>41</sup>. Lihavoidut sanat tai sanaliitot löytyvät kirjan lopussa olevasta sanastosta, joka esipuheen mukaan ”--- auttaa etsimään tietoa ja ymmärtämään termejä.”. Esipuheessa ei kuitenkaan mainita lihavoimista ja sanahakemiston välistä yhteyttä, joten sen selvittäminen jää joko opettajan ohjeistuksen tai oppilaan oman aktiivisuuden ja mahdollisen aiemman, oppikirjakäytänteisiin liittyvän tiedon varaan. Analysoin seuraavaksi sanahakemiston määritelmien kielellistä rakennetta, niiden anatomiaa. Tarkastelen myös näiden määritelmien suhdetta oppikirjan tekstiin ja sen määritelmiin sekä pohdin sanahakemiston määritelmien merkitystä ja funktiota pääkäsitteiden *työttömyys* ja *hallitus* avaamisen kannalta.

Prototyypinen määritelmä koostuu ylempään luokan ilmaisevasta käsitesanasta ja sen tarkemmasta kuvailusta (ks. luku 5.3.1). Vaikka sanakirjamääritelmien runko onkin samantyyppinen, ne ovat kuitenkin monella tapaa seka-koosteinen ryhmä. Esimerkin 5 määritelmät, joista yksi liittyy *työttömyyteen* ja kaksi *hallitukseen*, havainnollistavat tätä variaatiota luokittavien käsitesanojen<sup>42</sup> näkökulmasta.

#### **Esimerkki 5:** Luokittelusanat sanahakemiston määritelmissä

**enemmistöhallitus** hallitus, joka nauttii vähintään 101 edustajan luottamusta eduskunnassa (s. 195)

**kannustinloukkuongelma** tilanne, jossa työttömän ei välttämättä kannata ottaa vastaan palkkatyötä, koska hänen saamansa tuet laskisivat, kunnalliset maksut kasvaisivat ja vapaa-aika vähenisi (s. 197)

**ministerivaliokunta** valmisteluelin, jonka hallitus valitsee keskuudestaan (s. 199)

<sup>40</sup> Sanahakemistoon viitataan kaikissa oppikirjan luvuissa, mutta viittausten määrä vaihtelee suuresti. Osa eroista selittyy sillä, että kirjan luvut ovat keskenään hyvin eripituisia. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että joistain aihepiireistä rakentuu käsitteellisesti tiheämpiä kuin joistain toisista. Niinpä esimerkiksi *Valta ja vaikuttaminen* -pääluvun kahdeksassa luvussa (49 sivua) on yhteensä 64 viittausta sanahakemistoon, kun *Työelämä*-pääluvun kuudessa luvussa (27 sivua) niitä on vain 26. Vallan ja vaikuttamisen aihepiirin käsitteellistä tiheyttä osoittaa selvästi se, että pelkästään Eduskuntaluvussa on 21 lihavoitua käsitettä eli melkein yhtä paljon kuin koko työelämää käsittelevässä pääluvussa yhteensä.

<sup>41</sup> *Työttömyys*-luvussa on lihavoitu käsitesanat *suhdannetyöttömyys*, *rakennetyöttömyys*, *kannustinloukkuongelma*, *peruspäiväraha* sekä *ansiosidonnainen päiväraha*. *Hallitus*-luvun lihavoidut käsitteet ovat puolestaan seuraavat: *valtioneuvosto*, *enemmistöhallitus*, *yleisistunto*, *ministerivaliokunta*, *iltakoulu*, *EU:n ministerineuvosto*, *oikeuskansleri*, *valtioneuvoston kanslia* ja *keskusvirasto*.

<sup>42</sup> Esimerkeissä olevat alleviivaukset osoittavat luokittajana toimivan sanan eivätkä sisälly alkuperäisiin selityksiin.

*Enemmistöhallituksen* määritelmä edustaa tyyppiä, jossa luokitteleva sana on sama kuin määriteltävän, yhdyssananmuotoisen käsitteen perusosa. Määriteltävä käsite siis osallistuu itsensä määrittelyyn, joten määritelmän ymmärtäminen edellyttää, että määriteltävä käsite on jo jossain määrin tuttu. Muuten luokittelusanan (tässä *hallitus*) kuvailu ei välttämättä lainkaan auta käsitteen (tässä *enemmistöhallitus*) merkityksen ymmärtämisessä.

Luokitteleva sana voi olla myös määriteltävän käsitteen yläkäsite, kuten esimerkin 5 *kannustinloukkuongelman* määritelmästä näkyy. Siinä *kannustinloukkuongelma* luokitellaan *tilanteeksi*, jota sitten kuvaillaan tarkemmin. Tällaisiin määritelmiin sisältyy hieman enemmän käsitteellistä kuormaa kuin edellisen ryhmän määritelmiin, koska myös yläkäsitteen merkitys täytyy tuntea. Lisäksi täytyy hahmottaa määriteltävän käsitteen ja sitä luokittelevan sanan suhde.

Esimerkin 5 kolmannessa, *ministerivaliokunnan* määritelmässä luokitteleva käsite on yhdyssana. Sekin on määriteltävän käsitteen yläkäsite, mutta ero edelliseen on siinä, että sanaan itseensä sisältyy jo kuvailua. Sanan *valmisteluelin* voisi esimerkiksi purkaa lausemuotoon "elin, joka valmistelee asioita". Tällaisissa määritelmissä luokittelevaan sanaan sisältyy siis enemmän informaatiota kuin kahdessa aiemmassa määritelmässä. Esimerkin tapauksessa on lisäksi tunnistettava, että *elin*-sanaa käytetään metaforisesti.

Edellisten esimerkkien tarkastelu osoittaa, että määritelmien ensimmäinen elementti eli luokitteleva sana voi vaihdella. Toisaalta myös luokittelusanan kuvailussa voidaan käyttää monenlaisia kielellisiä rakenteita. Tätä kirjoa havainnollistavat esimerkin 6 määritelmät, jotka kaikki liittyvät *hallitukseen*.

#### **Esimerkki 6:** Luokittelusanojen kuvailu sanahakemiston määritelmissä

**iltakoulu** hallituksen tapaaminen, jossa valmistellaan käsittelyyn tulevia asioita (s. 196)

**Euroopan unionin ministerineuvosto** unionin jäsenvaltioiden ministereistä koostuva päätöksentekoeelin (s. 195)

**oikeuskansleri** presidentin nimittämä korkea virkamies ja oikeusoppinut, joka valvoo valtioneuvoston ja viranomaisten työtä (s. 199)

Esimerkin ensimmäinen, *iltakoulun* määritelmä edustaa hyvin tavallista määritelmätyyppiä, jossa mainitaan ensin luokitteleva yleiskäsite, jota sitten kuvaillaan relatiivilauseella. Tällaista määritelmää voisi pitää sanakirjamääritelmän perustyyppinä, jonka voi esittää graafisesti seuraavan yhtälön muodossa:

$$X = \boxed{\text{YLEINEN LUOKKA}} \quad \text{joka} \quad \boxed{\text{KUVAUS}}$$

Esimerkin 6 toinen, *Euroopan unionin ministerineuvoston* määritelmä on rakenteellisesti hyvin erilainen kuin edellinen. Koska kuvaileva partisiippiirakenne sijaitsee luokittelevan käsitesanan edellä, määritelmää voi luonnehtia etupainotteiseksi. Se on ymmärtämisen kannalta raskas sikäli, että kaikki kuvaileva in-

formaatio sisältyy partisiippirakenteisiin, joiden funktio teksteissä on yleensä tiivistää tietoa. Partisiippimuotoisten määritelmien rakenteen voi esittää alla olevan kaavan muodossa:

$$X = \begin{array}{|c|c|} \hline \text{KUVAUS} & \text{YLEINEN LUOKKA} \\ \hline \end{array}$$

Esimerkin 6 viimeisessä, *oikeuskanslerin* määritelmässä yhdistyvät molemmat edellä esiteltyt kielelliset rakenteet. Luokittelevaa sanaa kuvaillaan ensin partisiippi-ilmauksella tai infinitiivirakenteella. Luokittelusanan jälkeen määrittelyä jatketaan vielä relatiivilauseella, joka tarkentaa kuvausta. Tällaiset määritelmät ovat muita raskaampia sikäli, että niissä kuvailua sisältyy sekä luokittelusanan edelle että sen jälkeen. Luokittelevaa sanaa edeltävässä kuvailussa käytettävä partisiippi- tai infinitiivirakenne tiivistää informaatiota, joten sen merkitys ei välttämättä aukea ensilukemalla. Jäljessä tuleva relatiivilause voi olla rakenteellisesti helpompi ymmärtää, mutta siihen voi kuitenkin sisältyä useita tuntemattomia sanoja – ja toisinaan myös nominaalirakenteita. Tällaisesta kaksitehokasta määritelmästä voi laatia seuraavanlaisen kaavan:

$$X = \begin{array}{|c|c|} \hline \text{KUVAUS} & \text{YLEINEN LUOKKA} \\ \hline \end{array} \text{ joka } \begin{array}{|c|} \hline \text{TARKENTAVA KUVAUS} \\ \hline \end{array}$$

Edelliset analyysit tuovat esiin joitain määrittelyn genrelle tyypillisiä piirteitä. Esimerkeistä käy ilmi, että määritelmässä informaatiota pakataan tiiviisti ja kerrostamalla. Määriteltävä asia tai ilmiö kategorisoidaan johonkin luokkaan, ja usein luokitteleva käsite on merkitykseltään abstrakti tai yleismerkityksinen (ks. Karvonen 1995, 161). Kategorisoidun asian tai ilmiön peruspiirteet kuvataan sitten relatiivilauseella, nominaalirakenteella tai molemmilla. Yksi syy tiivistämiseen voi olla tarve saada mahdollisimman laaja sanahakemisto mahdollisimman pieneen tilaan (ks. Beck, McKeown & Kucan 2002, 33). Tähän suuntaan viittaa esimerkiksi se, että kun vuoden 2003 painoksessa sanastossa selitetään 257 käsitteen merkitys, uudemmassa vuoden 2007 painoksessa määriteltävänä on jo 321 käsitesanaa. Lisäystä ei selittäne pelkästään se, että uudessa painoksessa käsitellään hieman useampia teemoja, vaan taustalla lienee myös oppikirjoille tyypillinen ”kattavuuden mania” (ks. luku 6.1)

Määritelmägenrelle tyypillisten piirteiden tuntemisesta voi olla apua etenkin sellaiselle oppijalle, joka vasta opettelee suomen kieltä. Yksinkertaistavat kaavat voivat esimerkiksi auttaa hahmottamaan, millaisista osista määrittely tyypillisesti koostuu ja millaisia kielellisiä rakenteita niissä käytetään (vrt. esim. Echevarría, Vogt & Short 2008, 84). Määritelmien rakenteen eksplisiittisessä opettamisessa voi samalla tuoda esiin myös sen, että määritelmiä laaditaan tiettyä tarkoitusta varten, että niillä on opiskelun kannalta merkitystä (Hooper 1996, 234). Toisaalta on muistettava, että kaavalla pystyy ilmaisemaan vain pe-

rusrakenteen, josta voi olla kosolti muunnoksia. Niinpä esimerkiksi kaavassa esiintyvä relatiivipronomini *joka* voi esiintyä määritelmässä eri sijamuodoissa (esim. *jolle, joksi, johon*) ja näin ollen olla toisinaan vaikeasti tunnistettavissa. Pelkän luurangon avulla oppijat eivät myöskään pääse vielä käsiksi merkityksiin. Se edellyttää esimerkiksi partisiippi- ja infinitiivirakenteiden tunnistamista ja taitoa purkaa niitä lausemuotoon. Samoin on tunnettava niitä abstrakteja yleiskäsitteitä, joita määritelmässä käytetään muun muassa luokittelusanoina.

Käsitteiden määritelmien anatomiaa on siis hyvä tuntea, koska määritelmä-genre on osa koulunkäynnin diskurssia. Toisaalta on syytä pohtia, mikä näiden sanahakemistomääritelmien funktio oikeastaan on. Esimerkiksi Short (1994, 593) on todennut, että vaikka oppikirjoissa usein nostetaan tiettyjä käsitteitä esimerkiksi lihavoimalla muita keskeisemmäksi, niiden merkitystä ei välttämättä avata kunnolla, vaan kirjan lopun sanastosta saattaa löytyä pelkkä tiivis määritelmä. Edeltävä analyysi osoittaa, että *Kronikka*-oppikirjan *hallitukseen* ja *työttömyyteen* liittyvien käsitteiden määritelmät ovat juuri tällaisia (vrt luku 5.3.1). Esimerkki 7 havainnollistaakin sitä, että hakemistosta löytyvä tiivis määritelmä ei välttämättä tuo käsitteen merkitykseen mitään uutta.

#### **Esimerkki 7:** *Rakennetyöttömyys* tekstissä ja hakemistossa

##### Kirjan tekstissä:

**Rakennetyöttömyyttä** taas aiheuttaa muun muassa tuotantomenetelmien muutos. Esimerkiksi puunkorjuussa yksi monitoimikone tekee päivässä saman mihin joitakin vuosikymmeniä sitten tarvittiin kymmeniä miehiä. Tietotekniikan kehitys on viime aikoina aiheuttanut rakennetyöttömyyttä esimerkiksi pankeissa. Tietyillä aloilla ei siis tekniikan kehityksen vuoksi enää tarvita yhtä paljon työvoimaa kuin ennen. (s. 61)

##### Sanahakemistossa:

**rakennetyöttömyys** työttömyyden laji, jonka aiheuttaa tuotantomenetelmien muutos; tekninen kehitys on aiheuttanut rakennetyöttömyyttä monilla aloilla (s. 201)

Esimerkin 7 ensimmäinen katkelma aloittaa *rakennetyöttömyyden* käsittelyn oppikirjatekstissä. Jos kyseisen tekstin lukeminen ei avaa oppijalle *rakennetyöttömyyden* merkitystä, sanahakemiston määritelmä ei luultavasti tarjoa lisäapua. Siinä esitetään samat sisällöt tiiviimmässä muodossa ja ilman havainnollistavia esimerkkejä mutta samaa abstraktia käsitteistöä (*tuotantomenetelmien muutos, tekninen/tekniikan kehitys, monilla/tietyillä aloilla*) käyttäen. Analyysin perusteella vaikuttaa siltä, että samoin kuin yhdysvaltalaisissa oppikirjoissa (ks. Short 1994), myös suomalaisissa kirjoissa käsitteiden merkityksiä avataan etenkin toisella kielellä opiskelevan kannalta usein aivan liian vähän. Ymmärtääkseen oppikirjatekstiä, jonka sanasto voi olla heille ennestään tuntematonta, oppilaat tarvitsisivat huomattavasti enemmän selityksiä. (mts. 593.)

Edellisen perusteella syntyy vaikutelma, että sanahakemiston määritelmistä ei välttämättä ole apua oppijalle, kun hän lukee oppikirjatekstiä. Toisaalta herää myös kysymys siitä, millä perusteilla juuri tietyt käsitteet on lihavoitu ja nostettu näin muita tärkeämmiksi, ja toiset taas jätetty lihavoimatta. *Hallitus*-luvussa esimerkiksi on lihavoitu sana *enemmistöhallitus* mutta jätetty rinnakkaiskäsite *vähemmistöhallitus* epäloogisesti lihavoimatta, vaikka molemmat mää-

ritellään tekstissä (ks. esimerkki 3). Esimerkki 8 puolestaan esittelee hieman toisenlaisen ristiriitatilanteen.

**Esimerkki 8:** *Oikeuskansleri ja epäluottamuslause* tekstissä ja hakemistossa

Kirjan tekstissä:

Perustuslain mukaan eduskunnan luottamuksen menettänyt hallitus tai yksittäinen ministeri joutuu eroamaan. Joskus yksittäinen ministeri voi joutua eroamaan, vaikka muodollista epäluottamuslausetta ei ole annettu. (s. 143)

Hallituksen toimia valvoo **oikeuskansleri**, joka osallistuu kaikkiin hallituksen istuntoihin päätösten lainmukaisuuden valvojana. Hän saa nähtäväkseen myös päätösten valmisteluasiakirjat, ja ministerit voivat pyytää häneltä ennakkokantaa kiistanalaisiin kysymyksiin. (s. 145)

Sanahakemistossa:

**oikeuskansleri** presidentin nimittämä korkea virkamies ja oikeusoppinut, joka valvoo valtioneuvoston ja viranomaisten työtä (s. 199)

*Hallitus*-luvussa puhutaan kahdessa eri kohdassa hallituksen valvonnasta. Ensin kerrotaan eduskunnan valvovasta roolista ja epäluottamuslauseesta, myöhemmin oikeuskanslerista ja hänen toimenkuvastaan. Sanahakemiston niukka *oikeuskanslerin* määritelmä tarjoaa melko vähän lisäinformaatiota käsitteeseen, mutta lihavoinnilla siitä tehdään merkityksellinen. Käsitettä *epäluottamuslause* ei sen sijaan määritellä kirjan tekstissä eikä sen määritelmää löydy myöskään sanastosta. Näyttää siltä, että *oikeuskansleria* pidetään aiheen kannalta keskeisenä käsitteenä, jonka merkitys on selitettävä. Sen sijaan *epäluottamuslause*-käsitteen merkitys näkyy oletettavan ennestään tutuksi.

Edellä mainittua tuttuuden oletusta hieman eri näkökulmasta havainnollistaa esimerkki 9. Siinä on *hallitus*-luvusta katkelma, jossa kerrotaan hallituksen keskeisistä tehtävistä, esimerkiksi lakiesitysten valmistelusta. Esimerkissä on myös sanastosta löytyvä *lakiesityksen* määritelmä.

**Esimerkki 9:** *lakiesitys* tekstissä ja hakemistossa

Kirjan tekstissä:

Hallituksen tärkeimpiä tehtäviä ovat lakiesitysten valmistelu ja eduskunnan säätämien lakien täytäntöönpano, valtion budjetin valmistelu ja eduskunnan päätösten toteuttaminen. (s. 144)

Sanahakemistossa:

**lakiesitys** hallituksen esitys eduskunnalle uuden lain säätämiseksi (s. 198)

Olennaista esimerkissä on se, että *hallitusta* käsittelevässä tekstissä *lakiesitys*-sanaa ei ole lihavoitu mutta silti sen määritelmä on sanastossa. Syynä tähän näennäiseen epä johdonmukaisuuteen on se, että *lakiesitys*-käsite on lihavoituna edellisessä *eduskunta*-luvussa. Kirjassa näkyy siis noudatettavan periaatetta, että kun käsite on kerran esitelty ja määritelty – tai määritelmään on ainakin viitattu – sen merkitys oletetaan tutuksi eikä siihen näin ollen tarvitse enää tarkemmin palata. Kuten esimerkistä 9 näkyy ja niin kuin kävi ilmi jo esimerkissä 2, *hallitus*-luvussa ei viitata edelliseen Eduskunta-lukuun ja luoda näin yhteyttä aiemmin käsitellyn ja parhaillaan käsiteltävän välille. Jos kirjan tekstiä ei käsitellä

yhdessä tunnilla, oppilaan lienee tarkoitus itse rakentaa tämä yhteys kirjan lukujen välille. Tässä eksplisiittisten viittausten puuttumisessa lukujen väliltä voi nähdä kiinnostavan linkin siihen, miten lukuja kehystetään yhtenäisillä ”symboleilla” (ks. luku 3.4.4). Vaikka samanlaiset typografiset elementit yhdistävät eri lukuja, ne samalla erottavat, ikään kuin katkaisevat kunkin luvun omaksi kokonaisuudekseen. Samalla tavoin omia kokonaisuuksiaan luvut ovat myös siinä mielessä, että niissä ei viitata edellisten eikä seuraavien lukujen sisältöihin.

Tämän luvun analyysit paljastavat määritelmien suhderiippuvuuden. Määritelmissä asioiden välille luodaan yhteys, joten määrittelyn ymmärtäminen edellyttää, että oivaltaa nämä asioiden väliset suhteet (vrt. Säljö 2000, 218). Esimerkiksi *oikeuskansleri*-käsite määritellään suhteessa yhtäältä presidenttiin ja oikeusoppineisiin (vaatimukset) sekä toisaalta valtioneuvostoon ja viranomaisiin (toiminta) (ks. esimerkki 8). Tärkeää on siis tuntea *hallinto*-diskurssia, jotta pystyy suhteuttamaan uuden käsitteen kontekstiinsa. Käsitteen sitomista toimintaan määritelmien ymmärtäminen ei niinkään edistä. (ks. Säljö 2000, 218.) Määritelmien tiiviys synnyttää myös vaikutelman lopullisuudesta, joten käsitteiden kulttuuri- ja tilannesidonaisuus ei tule niissä esiin (vrt. luku 5.1).

### 6.3 Käsitteillä käsitteistä

Edellä tuli esiin, että määritelmissä olennaista on suhteiden luominen asioiden välille. Luokittava sana sijoittaa määriteltävän käsitteen laajaan merkityskenttään, jota kuvauksessa sitten rajataan pienemmäksi. Tämä suhteuttaminen edellyttää muun muassa ylä-, ala- ja rinnakkaiskäsitteiden käyttämistä. Aiemmissä tutkimuksissa (ks. esim. Julkunen 1989; Karvonen 1995) on jo todettu, että käsitteiden runsas määrä on tyypillistä oppikirjateksteille. Koska oppikirjatekstit eivät koostu pelkistä määritelmistä, tarkastelen tässä luvussa, millaisten käsitteen avaamisen käytänteiden myötä käsite- ja samalla sanastorunsaus muodostuu. Koska sanasto ja käsitteet ovat osa yhteiskuntaopin diskurssia, selvitän samalla, millaiseen diskurssiin oppikirjateksti sosiaalistaa. Analysoin muutaman kappaleen katkelmaa sekä *työttömyyttä* että *hallitusta* käsittelevästä luvusta ja nostan niiden kautta esiin molempien käsitteiden avaamiselle tyypillisiä sanastollis-käsitteellisiä seikkoja.

Esimerkissä 10 on kolmen kappaleen katkelma *työttömyys*-luvun alkupuolelta (kappaleet 2–4). Katkelmasta näkyy, että pääkäsite *työttömyys* jaetaan oppikirjassa kahteen tyyppiin, joten tekstissä esiintyy kaksi alakäsitettä (*suhdannetyöttömyys*, *rakennetyöttömyys*). Näiden käsitteiden tärkeys osoitetaan lihavoinnilla, ja niiden merkitysten avaamiseen tarvitaan puolestaan uusia käsitteitä. Kursivoinnit (ks. taulukko 6), alleviivaukset ja varjostukset (ks. taulukko 7) eivät kuulu alkuperäiseen tekstiin, vaan osoitan niillä erityyppisen käsitesanaston osuuksia.

### Esimerkki 10: Työttömyys-luvun käsitteitä

*Työttömyys* on vaihdellut Suomessa suhdanteiden mukaan. Kun tuotteiden kysyntä laskee samanaikaisesti useilla aloilla, yritykset joutuvat irtisanomaan henkilökuntaansa. Tällöin puhutaan laskusuhdanteesta. Suhdanteiden taas kääntyessä nousuun *työttömyyskin* vähenee viennin ja kulutuksen kasvaessa. Laskusuhdanteesta johtuvaa *työttömyyttä* kutsutaan suhdannetyöttömyydeksi.

*Rakennetyöttömyyttä* taas aiheuttaa muun muassa tuotantomenetelmien muutos. Esimerkiksi puunkorjuussa yksi monitoimikone tekee päivässä saman mihin joitakin vuosikymmeniä sitten tarvittiin kymmeniä miehiä. Tietotekniikan kehitys on viime aikoina aiheuttanut *rakennetyöttömyyttä* esimerkiksi pankeissa. Tietyillä aloilla ei siis tekniikan kehityksen vuoksi enää tarvita yhtä paljon *työvoimaa* kuin ennen.

Etelä-Suomen kaupungeissa saattaa olla ajoittain pulaa esimerkiksi tietotekniikan osaajista. Sen sijaan alueilla, joilla aiemmin suuri osa väestöstä sai toimeentulonsa maa- ja metsätaloudesta, ei enää ole tarjota minkäänlaista *työtä*. Monet muuttavatkin *työn* perässä kaupunkeihin, mikä taas aiheuttaa uusia ongelmia: palvelut vähenevät maaseudulla entisestään *työikäisten* muuttaessa pois, eikä palveluja ole riittävästi myöskään nopeasti kasvavissa kaupungeissa. Esimerkiksi maaseudun pienet kyläkoulut potevat oppilaspulaa jonkin kaupunkikoulun pullistellessa tilahtaudessa. Vanhojen koulujen lakkauttaminen ja uusien rakentaminen aiheuttavat yhteiskunnalle suuria kustannuksia. Erilaisin tuin onkin pyritty auttamaan erityisesti haja-asutusalueiden yrityksiä *työllistämään* ihmisiä suuren muuttoliikkeen ehkäisemiseksi.

(s. 60–61; kursivoinnit, alleviivaukset ja varjostukset omia)

Esimerkin ensimmäisessä kappaleessa puhutaan *suhdannetyöttömyydestä*, jonka merkitystä avataan käsitteellä *suhdanne*. Sana toistuu lyhyessä kappaleessa kaksi kertaa ja toiset kaksi kertaa yhdyssanana *laskusuhdanne*. Kuten esimerkin 1 analyysissä aiemmin tuli ilmi, vastakohtaa ilmaiseva käsite *noususuhdanne* puuttuu tekstistä kokonaan. Suhdanteisiin liittyvä vastakkainasettelu tuodaan kyllä esiin, mutta se ilmaistaan käyttämällä merkitykseltään vastakkaisia verbejä ja nominaalirakenteita (*laskee, kääntyessä nousuun, kasvaessa*). Jos *suhdanne*-sana on *työttömyyden* merkityksen kannalta tärkeä ja sille esitetään myös alakäsite *laskusuhdanne*, eikö vastakkaisella *noususuhdanne*-sanalla ole pääkäsitteen kannalta merkitystä?

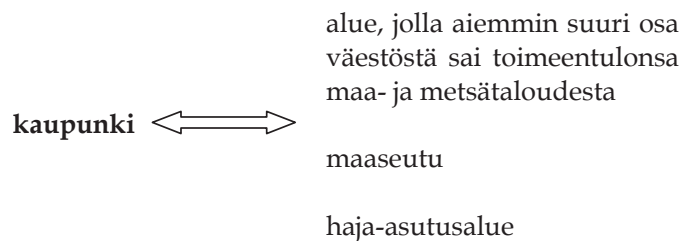
Esimerkin toisessa kappaleessa näkyy oppikirjatekstille tyypillinen piirre esitellä uusia asioita tuttuina, tematisoituina (Lautamatti 1988, 84–85). Niinpä uusi käsite *rakennetyöttömyys* aloittaa kappaleen, ja vasta sen jälkeen ryhdytään luonnehtimaan sen merkitystä esimerkkien avulla. Avaaminen perustuu osittain ajalliseen vertailuun tai vastakkainasetteluun, mikä käy ilmi tekstin ajanilmauksista (*joitakin vuosikymmeniä sitten; viime aikoina; ei enää – kuin ennen*). Toisaalta *aiheuttaa*-verbistä voi päätellä, että olennaista on myös kausaalisuhteiden esittely. Lisäksi hyödynnetään käsitteiden hierarkkisia suhteita. Etenkin kieltä vasta opettelevalta voi kuitenkin jäädä havaitsematta, että ensimmäisen virkkeen *tuotantomenetelmien muutos* on yläkäsite, josta esimerkkinä mainitaan muun muassa *tietotekniikan kehitys*.

*Rakennetyöttömyyden* määritelmän sisältävä kappale on yhteydessä edellisen sivun alalaidassa olevaan valokuvaan metsurista. Kuvatekstissä todetaan, että ”Puunkorjuumenetelmät ovat muuttuneet melkoisesti viimeisten vuosikymmenien aikana. Kuvan metsuri on vuodelta 1927.” Kuten esimerkin 10 toisesta kappaleesta näkyy, tekstissä ei viitata kuvaan vaan yhteys on implisiitti-



nen: tekstissä mainitaan sana *puunkorjuu* ja puhutaan muutoksesta, samoin kuin kuvatekstissä. Kyseisen kuvan funktio tuntuu olevan lähinnä havainnollistava ja kenties myös kirjoitettua tekstiä ”koristava”. Kuva ei täydennä tekstin informaatiota eikä organisoisi sitä. Kuvan ja tekstin yhteys on myös niin vähäinen, ettei kuvaa voi ajatella käytettävän tekstin tulkintaan tai sen muuntamiseen. (Oppikirjan kuvituksen funktioista ks. esim. Selander 1991, 68; Lewin, Anglie & Carney 1987 Väisänen (2005, 76–77) mukaan.)

*Rakennetyöttömyyden* merkityksen avaaminen jatkuu kolmannen kappaleen alussa, vaikka itse käsitettä ei enää mainita. Kappaleessa keskitytään esimerkin avulla ennen kaikkea (rakenne)työttömyyden seurauksiin. Tässä hyödynnetään vertailua ja vastakohta-asettelua, mikä näkyy muun muassa verbi-ilmauksista (*olla pulaa osajista – ei ole tarjota työtä; potevat oppilaspulaa – pullistellessa tilanahtaudessa*). Koska kyse on metaforisista ilmauksista, niiden merkitys ei välttämättä ole tuttu etenkin toisella kielellä opiskeleville (ks. Harklau 1994). Koko kappaleen lähtökohtana oleva kaupunkien ja ei-kaupunkien vastakohta-asettelu saattaa jäädä huomaamatta – etenkin, jos ei tunnista kaikkia *kaupungin* vastakohtana käytettyjä nimityksiä (kuvio 18).



KUVIO 18 *Kaupunki*-sanan vastakohdat oppikirjatekstissä.

Sanojen ja käsitteiden *kaupunki* ja *maaseutu* merkitysten vastakohtaisuus saattaa olla tuttu kieltä vasta opiskelevallekin ja auttaa hahmottamaan käsittelyn vertailuluonnetta. Kappaleen alussa *kaupunkia* kuitenkin verrataan *alueisiin, joilla aiemmin suuri osa väestöstä sai toimeentulonsa maa- ja metsätaloudesta*, ja tämän vastakohta-asettelun ymmärtäminen voi olla vaikeampaa. Kappaleen lopussa *kaupungin* implisiittisenä vastaparina käytetään vielä sanaa *haja-asutusalue*. Lyhyeen tekstikatkelmaan sisältyy näin ollen kolme synonyymistä nimitystä, jotka toimivat vuorollaan vastakohtana kaupungille. Jos synonyymien käyttöön ei kiinnitetä tunnilla huomiota eivätkä oppilaat tiedosta sen merkitystä leksikaalisen koheesion keinona, käytänne voi vaikeuttaa oppikirjatekstin lukemista (ks. Schleppegrell & de Oliveira 2006, 263).

Alleviivaukset esimerkin 10 ensimmäisessä kappaleessa osoittavat kiinnostavan sanastollisen piirteen merkitysten avaamisessa. Ensimmäisessä kappaleessa toistuu *lasku/suhdanne*-käsite useita kertoja, mutta seuraavissa kappaleissa sitä ei enää näy. Sen sijaan puhutaan esimerkiksi (*tieto*)*tekniikan kehityksestä*. Käsitteiden avaamisessa käytettävä sanasto ja käsitteistö saattaa olla hyvin kappalekohtaista. Jotkut sanat voivat toistua useita kertoja yhdessä tai kah-

dessa kappaleessa, mutta sen jälkeen niiden merkityksen tuntemisesta ei ole enää apua. Merkitysten rakentamiselle on siis ominaista sanaston jonkinlainen alateemakohtaisuus. Tämä näkyy myös esimerkissä 11, jossa on 4 kappaletta *hallitus*-luvun keskivaiheilta (kappaleet 5–8). Alleviivatut sanat esiintyvät vain esimerkin ensimmäisessä ja toisessa kappaleessa, mutta eivät enää sen jälkeen. Kuten edellisessä esimerkissä, tässäkin kursivoinnit (ks. taulukko 6), alleviivaukset ja varjostukset (ks. taulukko 7) eivät kuulu alkuperäiseen tekstiin vaan osoittavat erityyppisiä käsitesanoja.

### **Esimerkki 11:** *Hallitus*-luvun käsitteitä

#### **Pääministeri keulahahmona**

*Hallituksen* tärkeimpiä tehtäviä ovat lakiesitysten valmistelu ja eduskunnan säätämisen lakien täytäntöönpano, valtion budjetin valmistelu ja eduskunnan päätösten toteuttaminen. *Hallitus* antaa lakeja täydentäviä asetuksia. Ne ovat lakien täsmennyksiä, jotka eivät saa olla ristiriidassa lakien kanssa.

*Pääministeri* johtaa puhetta *hallituksen* istunnoissa, joissa kaikki *ministerit* ovat läsnä. Hän päättää asioiden käsittelyjärjestyksen. *Pääministeri* seuraa hallitusohjelman toteutumista ja edustaa *hallitusta* eduskuntakeskusteluissa sekä ulkomailla käytävissä neuvotteluissa. Hän myös osallistuu EU:n huippukokouksiin. Kaikki merkittävät päätökset *hallitus* tekee yleisistunnoissa. Niissä jokainen *ministeri* esittelee omaan alaansa kuuluvat asiat, kuten lakiesitykset, määrärahat tai virkamiesten nimitykset. Jos asiasta on erimielisyyttä, se ratkaistaan äänestämällä. Muutoin esityksestä tulee *pääministerin* nuijankopautuksella koko *hallituksen* kanta.

Monia tärkeitä asioita ratkaistaan myös ministerivaliokunnissa. Ne ovat muuttaman *ministerin* työryhmiä, joissa yleensä on yksi edustaja jokaisesta *hallituspuolueesta*. *Ministerivaliokunnissa* neuvotellaan keskeneräisistä asioista. Ulko- ja turvallisuuspoliittiseen *ministerivaliokuntaan* osallistuu myös presidentti. *Ministerit* neuvottelevat tärkeistä asioista viikoittain myös epävirallisissa palavereissa, joita kutsutaan iltakouluksi.

Nykyisin *ministerit* tekevät osan työstään Brysselissä, koska Suomenkin *ministerit* ovat **EU:n ministerineuvoston** jäseniä. Brysselin-matkat vaihtelevat sen mukaan, minkä vastuualueen *ministerit* jäsenmaista kulloinkin ovat koolla käyttämässä unionin korkeinta päätösvaltaa. Jos neuvostossa käsitellään esimerkiksi maatalousasioita, paikalla on *maatalousministeri*. (s. 144; kursivoinnit, alleviivaukset ja varjostukset omia)

Esimerkin katkelmasta voi päätellä, että *hallituksen* kannalta tärkeitä lähikäsitteitä ovat lihavoidut *yleisistunto*, *ministerivaliokunta*, *iltakoulu* ja *EU:n ministerineuvosto*. Näin ollen *hallitus*-käsitteen avaamisessa on keskeistä työmuotojen ja toimielinten esittely. Tämä toteutetaan luettelomaisesti. Ensin mainitaan *yleisistunto* ja selitetään sen merkitystä, sen jälkeen listaan lisätään *ministerivaliokunta*, josta esitetään sanakirjamääritelmä. Samassa kappaleessa luetteloa jatketaan *iltakoululla*, joka määritellään etupainotteisesti. Näiden kolmen käsitteen jonkinlainen rinnasteisuus osoitetaan additiivisella partikkelilla *myös*, mutta katkelman viimeisen lihavoidun käsitteen (*EU:n ministerivaliokunta*) suhde muihin jää sen sijaan epäselväksi. Toisaalta kaikkien lihavoitujen käsitteiden suhde pääkäsitteeseen *hallitus* jää myös täsmentämättä. Pelkän kirjoitetun tekstin perusteella voi esimerkiksi olla vaikea päätellä, onko osallistuminen iltakouluun tai yleisistuntoon osa hallitustyötä vai sen lisäksi tehtävää työtä.

Esimerkin 11 katkelma liittyy sekä edeltävän että seuraavan sivun kuvitukseen, mutta kuten tekstistä näkyy, kuviin ei viitata vaan lukijan on itse luota-

va yhteys. Edeltävän sivun (s. 143) kuvassa Paavo Lipponen nousee eduskunnan portaita, ja kuvateksti kertoo, että ”Pääministerin päivässä on monta tapaamista ja kokousta. Pääministeri Paavo Lipposen salkussa oli uusi budjetti, jota hallitus kokoontui käsittelemään.”. Tekstiä seuraavalla sivulla (s. 145) puolestaan on kaksi valokuvaa Tarja Halosesta, joista toisessa hän istuu lentokoneessa ja toisessa kättelee Jasser Arafatia. Lisäksi sivulla on kalenterin sivu. Yhteinen kuvateksti toteaa, että ”Ulkoministerin matka-aikataulu on tiukka. Ulkoministeri Tarja Halonen ei ennättänyt pitkään lomailta kesällä 1999, jolloin Suomi aloitti EU:n puheenjohtajakautensa.” Samoin kuin *työttömyyden* käsitteilyssä (ks. esimerkki 10), myös näiden *hallituksen* käsittelyyn liittyvien kuvien funktio on lähinnä tekstiä havainnollistava tai ”koristava”.

Sanat, jotka kaikkein ilmeisimmin liittyvät lukujen pääkäsitteisiin, ovat yhtäältä *työ*-kantaiset sanat ja toisaalta *hallitus*- ja *ministeri*-kantaiset sanat. Nämä olen merkinnyt kursivilla esimerkeissä 10 ja 11. Molemmissa esimerkeissä näitä sanoja on useita, vähintään kaksi jokaisessa kappaleessa, mutta ne ovat vain osa kaikista luvuissa esiintyvistä *työ*- sekä *hallitus*- ja *ministeri*-kantisista sanoista. Kuten taulukosta 6<sup>43</sup> näkyy, *työttömyys*-luvussa sanojen kirjo on suurempi (25 vs. 17). *Hallitus*-luvussa taas sanoja on lukumääräisesti enemmän (113 vs. 63) ja niiden osuus kaikista luvun sanoista on niin ikään suurempi (n. 17 % vs. n. 13 %). Kummassakin luvussa kyseisen sanaston voi kuitenkin katsoa selkeästi määrittävän diskurssia.

Taulukossa 6 sanat näkyvät siinä järjestyksessä<sup>44</sup>, jossa ne ensimmäisen kerran ilmaantuvat tekstiin. Vaikka *työttömyyden* ja *hallituksen* käsittelyn välillä on eroja niin sanotun aihespesifin sanaston kirjossa ja lukumäärissä, molemmissa luvuissa pääkäsite ilmaantuu tekstiin ensimmäisenä ja esiintyy myös kaikkein taajimmin. Tätä voi pitää odotuksenmukaisena, sillä pääkäsitettä toistamalla tekstiin muun muassa rakennetaan leksikaalista sidosteisuutta. Käsitteiden toistamista lauseyhteydessään voi myös pitää yhtenä keinona niiden avaamiseksi; kyse on niin sanotusta kontekstin avulla opettamisesta (Vacca, Vacca & Gove 1987, 182; Julkunen 1989; ks. myös Robinson 2005, 433–434).

<sup>43</sup> Tässä taulukossa ovat mukana leipätekstin ja lisätekstin lisäksi tehtävänannoissa, otsikoissa ja kuvateksteissä esiintyvät *työ*- sekä *hallitus*- ja *ministeri*-sanat.

<sup>44</sup> JÄRJ-sarakkeen ”koodissa” näkyy ensin se, monentenako kyseinen sana ilmaantuu tekstiin, ja kauttaviivan jälkeen näkyy, missä kappaleessa sana esiintyy ensimmäisen kerran. Kirjainlyhenteistä O = otsikko, K = kuva(teksti), L = lisäteksti ja T = tehtävät.

TAULUKKO 6 Työ- sekä hallitus- ja ministeri-kantainen<sup>45</sup> sanasto.

<i>työttömyys</i>				<i>hallitus</i>			
JÄRJ.	KÄSITESANA	KM	CSC	JÄRJ.	KÄSITESANA	LKM	CSC
1/O	työttömyys	15	<u>966</u>	1/O	hallitus	32	<u>82</u>
2/1	työtön	7	1021	2/1	pääministeri	9	<u>357</u>
3/1	työttömyysturva	1	7469	3/1	ministeri	25	<u>723</u>
4/1	työttömyysalue	1		4/1	hallitusohjelma	2	2986
5/2	suhdannetyöttömyys	1		5/2	hallituspuolue	2	3734
6/3	rakennetyöttömyys	3		6/2	ministerinpaikka	2	
7/3	työvoima	2	1619	7/2	pääministeriehdokas	1	
8/4	työ	10	<u>58</u>	8/2	ministerikandidaatti	1	
9/4	työkäinen	1	8676	9/3	<b>enemmistöhallitus</b>	2	
10/4	työllistää	2	1373	10/3	vähemmistöhallitus	1	
11/K	työsuhde	1	2811	11/7	<b>ministerivaliokunta</b>	4	
12/5	työttömyysongelma	1		12/8	<b>EU:n ministerineuvosto</b>	1	5425
13/6	työntekijä	1	<u>367</u>	13/9	ministerisyyte	1	
14/6	työllistämistyö	2		14/10	ministeriö	24	1443
15/L	työttömyyskassa	2		15/10	kakkosministeri	1	
16/L	työttömyyskorvaus	1		16/11	Opetushallitus	1	7446
17/L	työttömyysaste	4	4397	17/11	Verohallitus	1	
18/L	työllinen	1		18/T	naisministeri	1	
19/K	työhallinto	1		19/T	nykyhallitus	1	
20/K	työpaikka	1	<u>453</u>	20/T	ministeripäivä	1	
21/K	työvoimatoimisto	1	3592				
22/K	työnhakija	1	5770				
23/T	työttömyystilanne	1					
24/T	työllisyys	1	1576				
25/T	työskennellä	1	<u>616</u>				
	<b>YHTEENSÄ</b>	63			<b>YHTEENSÄ</b>	113	

JÄRJ. = sanan ilmaantumisjärjestys tekstissä LKM = sanan esiintymien määrä tekstissä  
CSC = sanan (mahdollinen) sijoitus sanomalehtikielen taajuuslistalla

Taulukon LKM-sarakkeista käy ilmi, että aihespesifistä sanastosta suurin osa esiintyy tekstissä vain kerran tai kahdesti ja vastaavasti vain muutama sana useammin kuin viisi kertaa. JÄRJ-sarakkeet taas paljastavat, että useimmissa kappaleissa tekstiin tulee ainakin yksi uusi aihespesifi käsitesana. Näistä luvuista voi päätellä, että *työttömyyden* ja *hallituksen* käsittelyssä tekstiin ilmaantuu jatkuvasti uusia käsitesanoja. Näin taulukko 6 vahvistaa aiemmissä tutkimuksissa (esim. Julkunen 1989; Karvonen 1995) esiin tullutta kuvaa oppikirjatekstin käsitevaltaisuudesta. Taulukosta on myös pääteltävissä, että oppikirjassa aiheiden käsittely on pikemminkin nomini- kuin verbivoittoista (vrt. Karvonen 1995), koska aihespesifeistä sanoista vain kaksi on verbejä (*työllistää*, *työskennellä*).

<sup>45</sup> Taulukon *ministeri-* ja *ministeriö-*sanojen lukuihin sisältyvät myös ne tapaukset, joissa puhutaan yksittäisistä ministereistä tai ministeriöistä (esim. *opetusministeriö*). Pelkkä *ministeri* esiintyy 16 ja *ministeriö* 7 kertaa.

Lukumäärien ja tekstiin ilmaantumisen järjestyksen lisäksi taulukosta 6 käy ilmi vielä se, miten *työ-* sekä *hallitus-* ja *ministeri-*kantaiset sanat suhteutuvat Suomen sanomalehtikielen taajuussanaston<sup>46</sup> CSC:n yleisyyslistauksiin. CSC-sarakkeista näkyy, että sanomalehtikielen sadan yleisimmän sanan joukkoon mahtuvat vain *työ* (sija 58) ja *hallitus* (sija 82). Tuhannen yleisimmän sanan joukkoonkin sijoittuu ainoastaan viisi muuta sanaa (*työpaikka*, *työntekijä* ja *työttömyys* sekä *ministeri* ja *pääministeri*). Nämä seitsemän sanaa voinee lukea sellaiseen sanastoon, jonka tunteminen kuuluu (aikuisen) yleissivistykseen eikä edellytä erikoisalan tuntemusta (vrt. luku 5.3.3). Suurin osa taulukon 6 sanoista kuitenkin sijaitsee CSC:n listalla joko hyvin alhaalla (esimerkiksi *työikäinen*, *työttömyysaste*; EU:n *ministerineuvosto*) tai puuttuu listalta kokonaan (esimerkiksi *työhallinto*, *työllistämistyö*; *enemmistö-* ja *vähemmistöhallitus*). Nämä lieneekin luettava sanastoon, joka esiintyy lähinnä erityisalan teksteissä. Tällaisen sanaston ei voi olettaa kuuluvan perusopetustaan päättävän oppilaan jokapäiväiseen sanastoon, mikä osittain näkyykin oppikirjatekstissä. Esimerkki 11 muun muassa osoitti, että ainakin lihavoidut sanat määrittellen lyhyesti kirjan tekstissä ja selitetään lisäksi sanastossa. Enemmistö taulukon sanoista on kuitenkin Goldenin (2005) termein niin sanottuja ei-oppiainesanoja, joiden merkitystä ei erikseen avata.

Vaikka aihepesifit sanat määrittävät sekä *työttömyys-* että *hallitus-*käsitteen avaamista ainakin osittain, niiden osuus kyseisten lukujen kaikista sanoista on vain noin kuudesosa (*hallitus*-teksti) tai seitsemäsosa (*työttömyys*-teksti). Yksi syy tähän on epäilemättä se, että yli puolet näistä sanoista esiintyy tekstissä vain kerran tai kahdesti. Vain kerran esiintyviä sanoja on kuitenkin teksteissä paljon enemmänkin. Olen havainnollistanut tätä tekstien ominaisuutta esimerkeissä 10 ja 11 merkitsemällä varjostuksella kaikki kertaluonteiset sanat, jotka näkyvät myös alla olevassa taulukossa 7.

Taulukossa sanat ovat irti kontekstistaan, mutta siitä huolimatta luetteloista käy ilmi, että kertaluonteinen sanastokin on tietyllä tavalla aihepesifiä. Sanat *tilaus*, *kysyntä*, *tehdas* ja *tuote* liittyvät kaikki laajempaan *tuotanto*-käsitteeseen, ja vastaavasti *lainmukaisuus*, *valvoja*, *kiistanalainen*, *lainvastainen* sekä *tuomari* kuuluvat *valvonta*-käsitteen semanttiseen kenttään. Näiden yhteyksien havaitseminen lauseyhteydessäänkin edellyttää kuitenkin sanojen merkityksen tuntemista. Koska sanat eivät ole taajaan esiintyvää perussanastoa, niiden tunteminen edellyttää hyvin laajaa sanavarastoa. Kieltä vasta opettelevan sanastoon niiden ei voi olettaa kuuluvan.

<sup>46</sup> CSC:n Suomen sanomalehtikielen taajuussanasto on vuonna 2004 koottu luettelo, jossa on 9996 sanan yleisyysjärjestys. Pohjana on noin 44 000 000 sanan lähdeaineisto. Taajuussanasto löytyy [www-osoitteesta](http://www.csc.fi/tutkimus/alat/kielitiede/taajuussanasto-B9996/view)  
<http://www.csc.fi/tutkimus/alat/kielitiede/taajuussanasto-B9996/view>.

TAULUKKO 7 Esimerkkien 10 ja 11 kertaluonteinen sanasto.

<i>työttömyys</i>	<i>hallitus</i>
tuote	täytäntöönpano
kysyntä (samanaikaisesti)	asetus
nousu	täsmennys
vienti	käsittelyjärjestys
kulutus	eduskuntakeskustelu
tuotantomenetelmä	huippukokous
muutos	määräraha
osaaja	virkamies
väestö	nimitys
<b>maa- ja metsätalous</b>	nuijankopautus
työikäinen	kanta
oppilaspula	(viikoittain)
tilanahtaus	epävirallinen
lakkauttaminen	keskeneräinen
haja-asutusalue	palaveri
muuttoliike	vastuualue
	jäsenmaa
	päätösvalta
	<b>maatalousasia</b>

Jo kertaluonteisen sanaston määrä indikoi tekstin haastavuutta, jota sanojen pituus ja abstraktius vielä lisäävät. Kuten muun muassa esimerkistä 11 näkyy, suurin osa varjostetuista sanoista on yhdyssanoja, jotkut niistä hyvinkin pitkiä. Esimerkiksi sanat *eduskuntakeskustelu* ja *käsittelyjärjestys* saattavat jo pituutensa vuoksi olla vaikeita hahmottaa. Mikäli sanojen hahmottaminen ei tuota ongelmia, haasteen voi muodostaa merkitysten abstraktius, laajuus ja epämääräisyys. Mitä kaikkea esimerkiksi konkreettisesti tarkoittaa (*lakien*) *täytäntöönpano*, millainen on (*päätösten*) *lainmukaisuus* tai mitä merkitsee *vastuualue*, joka ministereillä on? Erityisen monimutkaisina voi pitää virkkeitä, joissa on useita abstrakteja kertaluonteisia sanoja. Tällainen on esimerkiksi viimeisen kappaleen toiseksi viimeinen virke (*Brysselin-matkat vaihtelevat sen mukaan, minkä vastuualueen ministerit jäsenmaista kulloinkin ovat koolla käyttämässä unionin korkeinta päätösvaltaa*). Jos virkkeessä on useampi sana, jonka merkitystä ei tunne, myös kontekstin hyödyntäminen ymmärtämisen tukena on vaikeaa (Laufer 1997, 28–29).

Taulukon 7 luetteloista käy havainnollisesti ilmi myös se, että *työttömyyden* ja *hallituksen* käsittely perustuu keskenään hyvin erilaisen sanaston käyttöön. Tämä on ymmärrettävää sikäli, että laajoista taustakäsitteistä *työttömyys* liittyy lähinnä *TALOUTEEN* ja *hallitus* puolestaan *VALTAAN*. Tässä havainnollistuu hyvin yksi syy yhteiskuntaopin opiskelun haasteellisuuteen: Oppiaineella on useita taustatieteitä, joilla kullakin on oma, ainakin osittain erillinen diskurssinsa. Näin ollen yhteiskuntaopin opiskelu edellyttää monenlaiseen diskurssiin, muun muassa sanastoon, tutustumista. Jos oppilas pystyy ”ottamaan haltuun”

yhden aihepiirin diskurssin, siitä ei välttämättä ole paljon apua, kun siirrytään uuteen aihealueeseen.

## 6.4 Lauseet merkityksiä avaamassa

Tähänastisissa kuvauksissa ja analyyseissa olen viitannut ohimennen muun muassa siihen, miten *työttömyyttä* ja *hallitusta* käsittelevissä teksteissä kuljetaan informaatiota ja miten nominivoittoista teksti on. Vaikka nominit dominoivatkin käsitteiden avaamista, tekstiä on mahdotonta tuottaa ilman verbejä. Tässä luvussa tarkastelenkin sitä, millaisia verbejä käsitteiden avaamisessa käytetään. Teen myös yhteenvetoa teksteissä käytetyistä lause- ja virkerakenteista. Näin saa yksityiskohtaisemman kuvan siitä, millaista kielellistä osaamista oppikirjan kanssa toimiminen edellyttää.

Edellisessä luvussa (ks. esimerkin 10 kappale 3) toin esiin, että *rakennetyöttömyys*-käsitteen avaaminen perustuu vertailuun ja vastakkainasetteluun, jossa hyödynnetään synonyymista sanastoa. Vaikka *rakennetyöttömyyden* merkityksen avaaminen perustuu lähtökohtaisesti vertailuun, siihen liittyy melkein alusta asti myös syiden ja seurausten selittämistä: mitä seurauksia työttömyydestä ja sen aiheuttamasta muuttoliikkeestä on. Tämä käsittelyn kausaalinen luonne näkyy selvimmin *aiheuttaa*-verbistä, joka esiintyy kappaleessa kahdesti. Muuten syy-seuraus-suhteiden hahmottaminen on vaikeaa, koska niitä ilmaistaan infiniittisillä rakenteilla (*työikäisten muuttaessa pois; nopeasti kasvavissa kaupungeissa; kaupunkikoulun pullistellessa*). Etenkin kappaleen viimeisessä virkkeessä infiniittiset verbimuodot häivyttävät kausaalisuhteita. Esimerkissä 12 on vertailun vuoksi kyseinen virke sekä katkelma, jossa olen purkanut sen useammaksi virkkeeksi.

### Esimerkki 12: Tekstin elaborointi

Erilaisin tuin onkin pyritty auttamaan erityisesti haja-asutusalueiden yrityksiä *työllistämään* ihmisiä suuren muuttoliikkeen ehkäisemiseksi. (s. 60–61)

#### Modifioitu katkelma

Valtio onkin yrittänyt auttaa haja-asutusalueilla olevia yrityksiä niin, että on antanut yrityksille tukia eli rahaa. Rahan avulla yritykset voivat työllistää paikkakuntien ihmisiä eli antaa ihmisille töitä. Jos ihmiset saavat töitä omalta paikkakunnalta, heidän ei tarvitse muuttaa suurin joukoin kaupunkeihin etsimään työtä.

Esimerkki havainnollistaa oppikirjatekstin ja käsitteiden avaamisen tiiviyyttä. Alkuperäinen virke on puolet lyhyempi kuin modifioitu katkelma, jossa on tois-toa ja parafraaseja. Siinä syiden ja seurausten suhteet näkyvät myös selvemmin. Vaikka tämänkaltainen tekstin elaborointi pidentää luettavaa tekstiä, sen on todettu auttavan toisella kielellä opiskelevia ymmärtämään paremmin oppikirjatekstiä (ks. esim. Rapatti 2008). Oppilaat itse eivät välttämättä osaa muuttaa sivulauseiksi infiniitti- ja partisiippi-rakenteita, joihin informaatio on pakattu

ikään kuin taloudellisuusperiaatetta noudattaen. Tekstin modifioinnin lisäksi myös visuaalinen esitystapa kielellisen rinnalla voi auttaa varsinkin toisella kielellä opiskelevaa asioiden välisten suhteiden hahmottamisessa ja sen myötä merkitysten ymmärtämisessä (Brown 2007).

Edellisissä luvuissa on käynyt ilmi, että *työttömyys*- ja *hallitus*-käsitteiden avaamisessa on paljon samoja periaatteita. Käsittely aloitetaan suoraan asiasta ilman johdattelua tai pääkäsitteen määrittelyä. Käsiteltyjä asioita ei kerrata vaan uutta informaatiota tuodaan tekstiin koko ajan. Kertaluonteista sanastoa on paljon, ja sanasto on kaiken kaikkiaan pikemminkin erikois- kuin perussanastoa. Vaikka yhtäläisyyksiä on paljon, erojakin löytyy. Kuten taulukosta 8 näkyy, tekstien lause- ja virkerakenteet ovat ensinnäkin hieman erilaiset.

TAULUKKO 8 Oppikirjatekstien virkerakenne.

	<i>Työttömyys</i>	<i>Hallitus</i>
	N = 30	N = 50
yksilauseiset virkkeet	18 = 60 %	26 = 52 %
kaksilauseiset virkkeet	8 = 27 %	20 = 40 %
monilauseiset virkkeet	4 = 13 %	4 = 8 %

N = virkkeiden määrä koko tekstissä

Aiemmin on tullut jo esiin, että *hallituksen* käsittelyyn on *Kronikka*-kirjassa varattu enemmän tilaa kuin *työttömyyden* käsittelyyn. Taulukosta 8 näkyy (N-rivi), että virketasolla eroa on varsin paljon. Taulukko osoittaa myös sen, että *hallitus*-käsitteen avaamisessa hyödynnetään hieman vaihtelevammin yksi-, kaksi- ja useampilauseisia virkkeitä. *Työttömyys*-teksti, jossa jopa 60 % virkkeistä koostuu vain yhdestä lauseesta, edustaa tässä suhteessa paremmin tyyppillistä oppikirjatekstiä (vrt. Karvonen 1995). Yhden lauseen virkkeiden haasteena on, että asioiden väliset suhteet ilmaistaan usein implisiittisesti, ilman konjunktoiden tai konnektorien käyttöä. Tämä näkyy muun muassa esimerkin 10 ensimmäisessä kappaleessa, jossa avataan *suhdannetyöttömyys*-käsitettä. Lukijalta tällainen teksti edellyttää varsin kattavaa diskurssin tuntemusta, jotta hän pystyy päättämään, millaiset suhteet ovat sen puitteissa loogisia ja todennäköisiä.

Kuten esimerkistä 12 edellä näkyy, yhden lauseen virkkeet eivät välttämättä ole kovin lyhyitä, vaan voivat sisältää useitakin lauseenvastikkeita. Myös tässä suhteessa aiheiden käsittely eroaa: *työttömyyden* merkityksen avaamisessa nominaalimuotoja käytetään noin 3/4:ssa virkkeistä, kun taas *hallituksen* käsittelyssä noin 1/6:ssa virkkeistä. Lisäksi eroa on siinä, miten personoidusti käsitteistä puhutaan. Taulukko 9 alla osoittaa, että molemmissa teksteissä on yhtä paljon passiivimuotoisia predikaattiverbejä. Niiden suhteellinen osuus on kuitenkin huomattavasti suurempi *työttömyys*-tekstissä, jossa käytetään enemmän myös geneerisiä verbimuotoja. Kaiken kaikkiaan *työttömyys*-tekstin lauseista 35 % on sellaisia, joista puuttuu ilmipantu tekijä tai toimija. Niissäkin lauseissa, joissa toimija on näkyvissä, se on miltei aina muu kuin henkilö tai henkilöryh-



mä. Yleensä toimijana on jokin ilmiö, instituutio tai abstrakti käsite (esim. *työttömyys, työttömyysturva; tehtaat, yritykset, Suomen valtio; tuotantomenetelmien muutos, tekniikan kehitys, työttömyyden hoito*). Tekeminen ja toiminta ovat siis etäännytettyjä ja abstrakteja. Passiivimuotoisten verbien käyttäminen korostaa myös tiedon vaihtoehdottomuutta (ks. Ahonen 2000, 16).

TAULUKKO 9 Epäpersoonaiset verbimuodot oppikirjateksteissä.

	<i>Työttömyys</i>	<i>Hallitus</i>
passiiviset verbimuodot	12 = 24 %	12 = 15 %
geneeriset verbimuodot	5 = 10 %	3 = 4 %
kaikki finiitivverbimuodot	<b>49</b>	<b>80</b>

*Hallitus*-tekstissä taas tilanne on varsin erilainen. Taulukosta näkyy, että vain vajaa viidesosa predikaattiverbeistä on geneerisiä tai passiivimuotoisia. Valtaosassa lauseista on näin ollen eksplisiittisesti ilmaistu toimija, joten tässä suhteessa *työttömyyttä* ja *hallitusta* käsittelevät tekstit eroavat toisistaan selvästi. *Hallitus*-tekstissä lauseen toimija on myös varsin usein henkilö (*pääministeri, ministeri/t, presidentti*). Muita toimijoita ovat erilaiset instituutiot (*hallitus, eduskunta, puolueet, Suomen poliittinen elämä*) sekä abstraktit käsitteet (*hallituksen valta, Brysselin-matkat, kova kohu*). *Hallituksesta* rakentuu siis tässä suhteessa hieman inhimillisempi ja konkreettisempi kuva.

Jos *työttömyyden* ja *hallituksen* käsittelyn lauserakenteissa sekä tyyliässä on eroja, yhteistä taas on teksteissä käytettyjen erilaisten verbien runsaus. Molempien teemojen käsittelyssä hyödynnetään suurta määrää eri predikaattiverbejä, joista valtaosa esiintyy teksteissä ainoastaan kerran. Kuten taulukosta 10 näkyy, *työttömyyden* käsittelyssä toistuvia verbejä ovat – apuverbien lisäksi – vain *aiheuttaa, löytyä, heijastua, jäädä* ja *tarvita*, vaikka erilaisia verbejä tai verbirakenteita on yhteensä 42. *Hallituksen* käsittelyssä toistuvasti käytettyjä verbejä ovat ainoastaan apuverbi *voida* sekä *johtaa, antaa, neuvotella* ja *osallistua*. Toistuvasti esiintyviä verbejä on siis *Hallitus*-tekstissä vähemmän sekä absoluuttisesti että suhteellisesti, mutta tendenssi on silti molemmissa teksteissä samansuuntainen.

Taulukko 10 paljastaa havainnollisesti, miten monia verbejä oppikirjatekstin lukijan on tunnettava. Huomiota kiinnittää erityisesti se, miten harvat verbeistä esiintyvät molemmissa teksteissä. Vain kymmenen verbiä, joista puolet apuverbejä, yhdistää *työttömyys*- ja *hallitus*-käsitteen avaamista. Suurin osa molempien tekstien verbeistä on siis niin sanotusti aihepesifejä. Tämä taas tarkoittaa sitä, että kun kirjassa siirrytään eri aihepiiriin, voi joutua opettelemaan suuren määrän uusia verbejä. Kertaluonteisuus ja aihepesifiys ovat näin ollen ominaisia sekä nomineille että verbeille.

TAULUKKO 10 Oppikirjatekstien predikaattiverbit.

<i>Työttömyys</i> -teksti		Yhteiset		<i>Hallitus</i> -teksti	
aiheuttaa	4	saada	4 / 1*	johtaa	3
löytyä	3	voida	2 / 5	antaa	3
heijastua	2	saattaa	2 / 1	neuvotella	2
jäädä	2	joutua	2 / 1	osallistua	2
tarvita	2	pyrkii	2 / 1		
				ryhtyä	
alkaa		tehdä	1 / 4	aikoa	
helpottaa		kutsua	1 / 4	edustaa	
hoitaa		kuulua	1 / 1	esitellä	
houkutella		ratkaista	1 / 2	esittää	
järjestyä		vaihdella	1 / 1	jakaa	
kannattaa				kokoontua	
keskustella				käsitellä	
kieltää				käynnistää	
kohota				luopua	
laskea				muodostaa	
lisätä				nimittää	
maksaa				pysyä	
muuttaa				päästä	
ohjata				päättää	
palkata				rauhhoittua	
pelätä				seurata	
potea				syntyä	
puhua				toimia	
ruokkia				tulla	
vähentää				tuoda	
vähettä/vähentyä				ulottua	
				valita	
				valvoa	
				äänestää	
olla pulaa				olla koolla	
olla tarjota				olla läsnä	
olla tarjolla				olla erimielisyyttä	
olla velkaa				olla ristiriidassa	
olla varaa				olla hallussa	
olla töissä				olla johdettavana	
				olla apuna	

\* Yhteiset-sarakkeessa kenoviivan vasemmalla puolella on kyseisen verbin lukumäärä *työttömyys*-tekstissä ja oikealla puolella *hallitus*-tekstissä.

## 6.5 Käsittelyn päättäminen

Luvussa 6.1 kuvailin, miten oppikirjassa aloitetaan *työttömyys*- ja *hallitus*-käsitteiden avaaminen, ja tässä luvussa tarkastelen hieman käsittelyn lopetusta. Keskityn ensin molempien tekstien lopetuskappaleisiin<sup>47</sup>. Koska oppikirjan luvut eivät pääty näihin teksteihin vaan lukuun liittyviin tehtäviin, tarkastelen

<sup>47</sup> Työttömyys-luvussa käsittelen niin sanotun varsinaisen tekstin viimeistä kappaletta enkä sitä seuraavaa lisätekstiä. Syynä on se, että lisätekstit sisältävät nimensä mukaisesti ylimääräistä informaatiota, johon kaikkien ei oleteta perehtyvän.

myös niitä lyhyesti. Vaikka tehtäviä ei aina tehtäisikään, ne ovat kuitenkin op-pikirjan näkökulmasta keskeinen osa kunkin käsitteen merkityksen avaamista.

*Työttömyyden ja hallituksen* käsittelyn viimeiset kappaleet näkyvät esimerkeissä 13 ja 14. Kumpikaan kappale ei tosin varsinaisesti lopeta – ennen tehtäviä – aiheen käsittelyä, sillä *työttömyys*-luvussa varsinaista tekstiä seuraa vielä lisätteksti sekä Suomen työttömyysasteen kehitystä kuvaava diagrammi ja yksi kuva. *Hallitus*-luvussa puolestaan viimeisen tekstikappaleen perässä on Suomen kartta, jossa esitellään läänijako. Esimerkeissä näkyvät kappaleet päättävät kuitenkin sen käsittelyosuuden, joka tekstin ensimmäisissä kappaleissa käynnistetään.

#### **Esimerkki 13:** *Työttömyys*-luvun lopetus

Runsaasti on myös keskusteltu niin sanotusta **kannustinloukkuongelmasta** eli palkkatulojen ja yhteiskunnan maksamien avustusten vinoutuneesta suhteesta. Työttömäksi jääneen pelätään tyytyvän korvausten varassa elämiseen, jos työstä ei verojen jälkeen jää käteen juuri tuchia enempää. Työttömyyden hoito on hyvin ongelmallista, koska ratkaisuja tehtäessä jokaisella asialla on lukuisia kerrannaisvaikutuksia. (s. 62)

#### **Esimerkki 14:** *Hallitus*-luvun lopetus

##### Hallinto

Hallituksen valta ulottuu periaatteessa jokaiseen kylään ja kaupunkiin. Kaikkialla on noudatettava samoja lakeja ja säännöksiä. Valtion viranomaisten, kuten poliisin, käräjäoikeuden ja työvoimatoimiston, on noudatettava ministeriönsä päätöksiä. Ministeriöiden alaisuudessa toimii muutamia **keskusvirastoja**, kuten Opetushallitus ja Verohallitus. Useista keskusvirastoista on luovuttu, sillä valtio on pyrkinyt vähentämään virkavaltaisuutta eli byrokratiaa. (s. 147)

Lopetuskappaleille on yhteistä se, että molempiin sisältyy jonkinlainen viittaus tekstin aloitukseen. *Työttömyys*-käsitteen avaaminen aloitetaan toteamalla, että kyseessä on yksilön ja yhteiskunnan ongelma (ks. esimerkki 1), ja lopetuskappale päättyy toteamukseen työttömyyden hoidon ongelmallisuudesta. *Hallitus*-käsitettä puolestaan ryhdytään avaamaan alaotsikon *Hallitukseen pääsy tuo valtaa* jälkeen, ja viimeisessä kappaleessa palataan jälleen valtaan. Näin molemmissa teksteissä lopetus sulkee aiheen käsittelyn jonkinlaiseksi ympyräksi.

Vaikka lopetuksissa viitataan anaforisesti käsittelyn aloitukseen, muita viittauksia tekstissä taaksepäin, esimerkiksi informatiivisen metadiskurssin avulla, ei ole. Kummassakaan lopetuskappaleessa ei siis tehdä yhteenvedoa käsitellyistä asioista tai kerrata keskeisiä sisältöjä. Tilanne on pikemminkin päinvastainen: vaikka molemmat lopetuskappaleet ovat melko lyhyet, niihin kumpaankin sisältyy lihavoitu käsitesana. Sekä *työttömyyden* että *hallituksen* käsittelyn loppuun tuodaan siis vielä uusi näkökulma aiheeseen. Näin ollen *työttömyys*- ja *hallitus*-käsitteiden avaaminen lopetetaan ikään kuin suoraan asiasta.

Molempien lukujen leipätekstit loppuvat siis ilman kertaavia elementtejä, mutta suoraan asiasta -lopetus ei silti kuvaa täysin kattavasti aiheiden käsittelyn päättämistä. Syynä on jo aiemmin mainitsemani seikka, että *työttömyyden* ja *hallituksen* käsittely ei kokonaan lopu edellä esiteltyihin kappaleisiin. Niiden jälkeen *hallitus*-käsitettä avataan vielä visuaalisesti ja *työttömyyttä* sekä visuaali-

sesti että kirjoitetun tekstin muodossa. Lisäksi ovat vielä tehtävät, joita *työttömyys*-luvussa on kolme ja *hallitus*-luvussa neljä. Niiden sijoittaminen luvun loppuun implikoi, että niillä on opittua kertaava rooli. Toisaalta kirjan esipuheessa tehtäville luetellaan muitakin funktioita, kuten aiheiden pohtiminen eri näkökulmista tai yhteiskunnallisen tutkimuksen harjoittelu erilaisten dokumenttien kautta. Seuraavassa tarkastelussa lähestyn tehtäviä nimenomaan siltä kannalta, mikä näistä funktioista niillä on käsitteiden avaamisen kannalta. Esimerkissä 15 on tehtävänantoja, joiden ensisijainen tarkoitus näyttää olevan erilaisten lähdetekstien tutkiminen. Molempien lukujen yhteensä seitsemästä tehtävästä neljä on tämän tyyppisiä.

### **Esimerkki 15** Erilaisten dokumenttien tutkiminen oppikirjan tehtävissä

Työttömyydestä löytyy tietoa muun muassa Tilastokeskuksen verkkosivuilta ([www.stat.fi](http://www.stat.fi)). Mikä on 15–24-vuotiaiden työttömyysaste? Onko nuorten työttömyydessä eroja miesten ja naisten välillä? Onko työttömyysaste noussut vai laskenut vuoden aikana? Millaisia eroja työttömyystilanteessa on eri puolilla maata? Millä aloilla työllisyys on parantunut eniten ja millä vähiten vuoden aikana? (s. 63 / tehtävä 1)

- a) Mitkä puolueet kuuluvat nykyiseen hallitukseen, ja miten ministerinpaikat jakautuvat puolueiden kesken ([www.vn.fi](http://www.vn.fi))?
- b) Montako paikkaa hallitukseen kuuluvilla puolueilla on eduskunnassa?
- c) Montako naisministeriä hallituksessa on?
- d) Millainen työnjako opetusministeriön kahden ministerin välillä on? (s. 148 / tehtävä 1)

Molemmissa tehtävänannoissa tekstit, joihin tutustutaan, ovat verkkotekstejä. Näitä viittauksia [www](http://www)-sivustoille voi pitää osoituksena oppikirjan jonkinasteisesta ”avoimuudesta” tietolähteenä (ks. Selander 1991, 56): viittaukset kirjan ulkopuolisiin lähteisiin implikoivat, että kirjassa ei ole kerrottu aiheesta tyhjentävästi. Internetin tekstimaailman hyödyntäminen on myös eräänlainen kädenojennus oppilaiden omien tekstikäytänteiden suuntaan, sillä tutkimusten (ks. esim. Luukka ym. 2008) mukaan oppilaiden arjen tekstimaailma painottuu yhä enemmän digitaalisiin teksteihin. Toisaalta verkkotekstien käyttö tehtävissä voi myös asettaa oppilaat keskenään eriarvoiseen asemaan. Näin käy siinä tapauksessa, jos kaikilla oppilailla ei ole kotoa yhteyttä Internetiin eikä koulu tarjoa oppilaille riittäviä mahdollisuuksia Internet-yhteyksien hyödyntämiseen. Tuoreissa selvityksissä on todettu, että koulujen välillä voi olla melko suuria eroja siinä, missä määrin tietotekniikkaa pystytään hyödyntämään opetuskäytössä (ks. esim. Kankaanranta, Palonen, Kejonen & Ärje 2011).

Autenttiset verkkotekstit tuovat tehtäviin ja sitä kautta käsitteisiin uusia näkökulmia ja tarjoavat mahdollisuuden tutustua opiskeltaviin käsitteisiin niiden todellisissa käyttöyhteyksissä. Näin oppilaat voivat saada omia kokemuksia ja havaintoja, jotka auttavat ymmärtämään kirjassa ja tunnilla ehkä vain lyhyesti määriteltäviä käsitteitä. Toisaalta verkkotekstien käyttö myös edellyttää erilaisia tekstitaitoja kuin esimerkiksi oppikirjatekstin lukeminen. Suurimmalle osalle oppilaista nettitekstien käyttäminen tosin lienee tutumpaa ja luontevampaa kuin oppikirjan lukeminen, mutta verkkotekstit eivät ole mikään yhtenäis-

nen tekstilaji. Niinpä esimerkin 15 tehtävissä ohjataan hallinnon tekstien pariin, joissa kielenkäyttö on hyvin erilaista kuin vaikkapa pelisivustoilla tai erilaisten harrastusten ympärille kehittyneillä sivustoilla. Se, että oppilaat osaavat itsenäisesti hyödyntää esimerkiksi Tilastokeskuksen tai valtioneuvoston sivuston tekstejä, edellyttää tarvittavien tekstintaitojen harjoittelua tunneilla.

Esimerkin 15 tehtävänannot tuovat oppikirjan ulkopuolisen näkökulman *työttömyyteen* ja *hallitukseen*, mutta millä tavoin ne täydentävät käsitteiden merkitystä? Molemmista tehtävissä on hyvin samantyyppiset kysymyksenasettelut<sup>48</sup>. Suurin osa kysymyksistä on joko nimeämis- tai luokittelukysymyksiä, *työttömyys*-tehtävässä on näiden lisäksi myös vaihtoehto- ja vertailukysymyksiä. Tehtävien tarkoituksena on siis etsiä valmiit vastaukset kirjan ulkopuolisesta tiedonlähteestä. Näiden tietojen yhdistäminen kirjassa käsiteltyihin asioihin jää oppituntien tai oppilaan omaksi tehtäväksi. Samantapaisia tuloksia on saatu myös äidinkielen ja vieraiden kielten oppikirjojen tekstitoimintaa selvittäneessä tutkimuksessa: tehtävät ohjaavat enimmäkseen yksittäisten sanojen tai lauseiden melko mekaaniseen tuottamiseen (ks. Kauppinen ym. 2008, 218–225).

Kirjan ulkopuolelle viittaavat tehtävät ovat siis *työttömyyden* ja *hallituksen* käsittelyssä tavallisimpia, mutta parissa tehtävässä on myös kirjassa käsiteltyä kertaava funktio. Esimerkin 16 tehtävänannot voi sijoittaa tähän ryhmään, vaikkei missään niistä tosin suoraan viitata kirjan tekstiin.

#### **Esimerkki 16:** Opitun kertaaminen oppikirjan tehtävissä

Teollisuudessa työskenteli vuonna 1990 noin 550 000, vuonna 2002 noin 490 000 henkilöä. Samaan aikaan teollisuustuotannon määrä kasvoi yli puolitoistakertaiseksi. Miten tämä kehitys on selitettävissä? (s. 63 / tehtävä 2)

Miksi enemmistöhallituksen ministerit voivat suhtautua levollisesti opposition tekemiin välikysymyksiin? (s. 148 / tehtävä 3)

Keksi esimerkkejä palvelualoilta, joilla palvelu on muuttunut itsepalveluksi koneiden yleistyttyä. (s. 63 / tehtävä 3)

Esimerkissä 16 näkyvät tehtävänannot ovat lukujensa ainoat, joissa palataan tekstissä käsiteltyihin asioihin. Ensimmäisessä tehtävänannossa on yhteys *työttömyys*-tekstin kohtaan, jossa avataan *rakennetyöttömyyden* merkitystä yhdistämällä se tuotantomenetelmien muutokseen (ks. esimerkki 10). Tehtävä siis edellyttää oppilaan selittävän saman syy-seuraus-suhteen, jota kirjan tekstissä esitellään muiden esimerkkien kautta. Esimerkin toinen tehtävänanto puolestaan liittyy *hallitus*-tekstiin. Tehtävänanto on siinä mielessä poikkeuksellinen, että se on yhteydessä myös edeltävään, *eduskuntaa* käsittelevään lukuun – vaikkei se tehtävänannosta käykään ilmi. Tehtävä liittyy *hallitus*-luvun kohtaan, jossa ensin määritellään *enemmistö-* ja *vähemmistöhallitus* (ks. esimerkki 4) ja sen jälkeen

<sup>48</sup> Leiwo ym. (1987, 74–83) erottavat 1) vaihtoehtokysymykset, 2) nimeämis- ja luokittelukysymykset, 3) määrittely- ja kuvaamiskysymykset, 4) syy-, seuraus- ja perustelukysymykset, 5) vertailukysymykset, 6) arvioimiskysymykset sekä näiden kuulustelu- ja opetuskysymysten lisäksi 7) avoimet kysymykset. Kyse on luokkahuoneopetuksen kuvaukseen käytetystä jaottelusta, mutta se soveltunee myös opetukseen liittyvien tehtävien tarkasteluun.

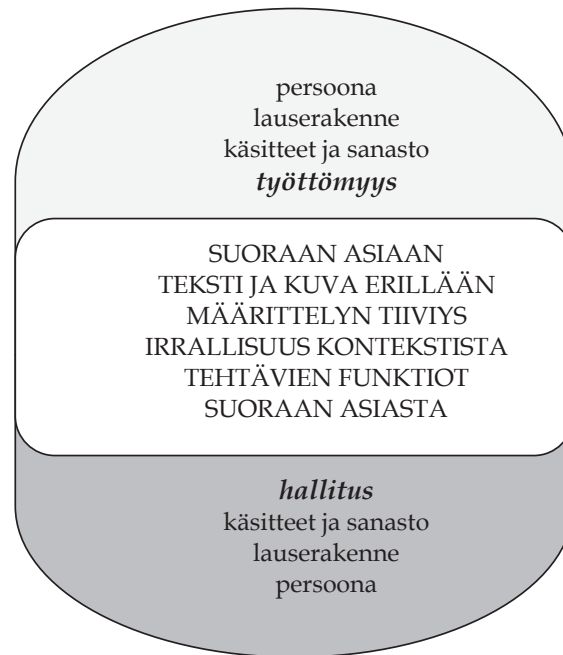
todetaan, että eduskunnan luottamuksen menettänyt hallitus joutuu eroamaan (ks. esimerkki 8). Se, miten nämä kaksi asiaa liittyvät toisiinsa, selitetään kuitenkin vain edellisen, *eduskunta*-luvun lopussa, kun kerrotaan *välilyksymyksestä*. Koska tehtävänannossa ei eksplikoida edeltävään lukuun yhteyttä, sen luominen lukujen välille – vaadittavan perusteluketjun rakentamiseksi – jää luokkakeskustelun varaan tai oppilaille itselleen.

Myös esimerkin kolmas tehtävänanto on luonteeltaan kertaava – tai ehkä pikemminkin laajentava. *Työttömyys*-luvun tekstissä mainitaan muun muassa kauppa ja pankki, puunkorjuu sekä maa- ja metsätalous esimerkkeinä aloista, joilla työpaikat ovat vähentyneet, ja tehtävässä huomio kohdistetaan erityisesti palveluun. Tehtävänanto poikkeaa kaikista muista sikäli, että siinä oppilasta puhutellaan suoraan. Se on myös ainoa, jossa luodaan yhteyttä oppilaiden omiin kokemuksiin ja tietoihin aiheesta.

*Työttömyys*- ja *hallitus*-käsitteiden avaaminen on tehtävien näkökulmasta varsin samansuuntaista. Yhtäältä tehtävissä palataan luvussa käsiteltyihin asioihin ja toisaalta niissä tuodaan käsitteisiin uutta näkökulmaa ja uusia tietolähteitä. Tehtävänantoja yhdistää myös se, että niissä ei suoraan viitata kirjan tekstiin vaan yhteys on implisiittinen. Tästä huolimatta tehtäviä voisi hyödyntää myös tekstin sisältöjen ennakoinnissa. Tällöin oppilaita ohjataan lähestymään kutakin lukua niin, että ennen tekstiin syventymistä luetaan tehtävänannot (ks. Myers & Savage 2005, 20). Johdattelu aiheeseen tehtävien kautta tekee käsitteen opiskelusta erilaisen prosessin kuin jos liikkeelle lähdetään lineaarisesti ja edetään ensimmäisestä kappaleesta viimeiseen ja vasta sitten tehtäviin.

## 6.6 Yhteenvedo

Edellisten alalukujen kuvaukset ja analyysit paljastavat, että yksittäisten käsitteiden avaaminen *Kronikka*-oppikirjassa on enimmäkseen yhtenäistä mutta joiltain osin varsin erikoistunutta. Menetelmät, joilla *työttömyyttä* ja *hallitusta* käsitellään, noudattelevat samoja linjoja, mutta käsittelyn kielenkäyttö on varsin aihespesifiä. Alla oleva kuvio 19 havainnollistaa tätä käsitteiden avaamisen kaksijakoista luonnetta. Ylä- ja alaosan erisävyiset puoliympyrät kuvaavat käsittelyn erityispiirteitä ja keskellä oleva valkoinen alue yhdistäviä tekijöitä.



KUVIO 19 *Työttömyys-* ja *hallitus*-käsitteiden avaamisen rakenne oppikirjatekstissä.

Kuvion termit “suoraan asiaan” ja “suoraan asiasta” viittaavat siihen esille tulleen seikkaan, että kummankin aiheen käsittelyn aloitukselta ja lopetukselta puuttuu erityisrooli koko tekstin kannalta. Aloitukset ja lopetukset ovat kappaleita muiden joukossa, eli aloituksella ei ole johdantelevaa ja lopetuksella kokoavaa ja tiivistävää funktiota. Kummankaan perusteella ei pysty ennakoimaan sisältöjä eikä saa nopeasti käsitystä kokonaisuudesta. Tällainen informoivan metadiskurssin puute ei ole vain *Kronikka*-oppikirjan piirre, sillä esimerkiksi Hämäläinen (1987) on todennut jo 1980-luvun lopulla, että ennakoiteja ja lopukoonteja käytetään oppikirjoissa vain harvoin lukemista ja tekstin ymmärtämistä helpottamaan.

Sen lisäksi, että lukujen alussa ja lopussa ei ole ennakoiteja eikä yhteenvetoja, teksteistä puuttuvat myös vihjeet siitä, mitkä asiat ovat keskeisiä ja mitkä niille alisteisia. Lautamatin (1988, 84–85) termein teksteistä puuttuu makrorakenne tai -jäsenitys, joka orientoisi lukijaa. Kaikki esitetyt asiat tuntuvat saavan yhtä suuren painoarvon ja olevan ainoita tärkeitä. Yksi syy lienee jo aiemmin mainittu ”kattavuuden mania”. Yhäti lisääntyvän informaatiomäärän mahdolluttaminen aiempien oppikirjojen sivumäärään on entistä vaikeampaa, jos tekstiin sisältyy myös itseään kommentoivaa metadiskurssia.

Hämäläisen (1987) mukaan metadiskurssin vähäisyys liittyy myös siihen, että oppikirjoissa tieto esitetään valmiina ja kiistattomana. Tällainen käsitys saa vahvistusta analyysistä, sillä jokaisessa virkkeessä uutta informaatiota vyöryttävä teksti on väistämättä toteavaa. Toisaalta molempien lukujen tehtävissä viitataan myös kirjan ulkopuolisiin tietolähteisiin ja tällä tavoin avataan ainakin

implisiittisesti väylä vaihtoehtoihin merkityksiin ja tulkintoihin. Tehtävänannot edellyttävät kuitenkin lähinnä nimeämistä ja tunnistamista, joten esimerkiksi käsitteen *hallitus* kulttuurisidonnaisuutta tehtävissä ei pohdita (vrt. luku 5.1). Oppilaiden suoraa puhuttelua ja heidän omia tietojaan taas ei hyödynnetä kuin yhdessä tehtävänannossa. Näin ollen käsitteitä ei juuri linkitetä oppilaiden omaan todellisuuteen ja elämänpiiriin, vaikka käsitteen omaksuminen edellyttää omakohtaisia esimerkkejä ja kokemuksia (ks. luku 5.1).

Analyysien tulokset vahvistavat myös Löfströmin (2000) huomiota, että oppikirjoissa yhteiskuntaa on tapana tarkastella ikään kuin ”viipaleittain”, instituutio instituutiolta, jolloin osien väliset yhteydet eivät välttämättä tule näkyviin. Sekä *työttömyyttä* että *hallitusta* käsittelevä oppikirjan luku on itsenäinen ja irrallinen kokonaisuus, josta puuttuvat viittaukset edeltäviin tai seuraaviin lukuihin. Tämä implikoi, että kerran käsitelty oletetaan tutuksi tiedoksi. Mikäli näin ei ole, oppilaan täytyy itse osata ”seilata” tekstissä taaksepäin ja eteenpäin. Tämä aiemmin käsitellyn varaan rakentaminen näkyy erityisen hyvin *hallitus*-luvun 3. tehtävässä (ks. esimerkki 16). Se edellyttää edeltävän *eduskunta*-luvun sisältöjen hallintaa, mutta tehtävänannossa tästä ei mainita. Oppikirjassa käsitteiden avaaminen tapahtuu siis syklisen sijaan lineaarisesti, mikä osaltaan tekee oppikirjatekstistä haastavan tekstilajin etenkin toisella kielellä opiskelevälle (ks. Walqui 2006, 173).

Edellä on käynyt ilmi, että *työttömyyden* ja *hallituksen* käsittely oppikirjassa sijoittuu Dalen kokemuskartion (ks. luku 4.3.2) ylimmälle tasolle. Symboleihin perustuva käsitteiden avaaminen on toki varsin odotuksenmukaista oppikirjassa, mutta kirjoitetun ja visuaalisen suhde voisi olla myös toisenlainen. Kuten analyysistä näkyy, kirjoitetulla tekstillä ja kuvituksella ei ole kummassakaan luvussa juuri yhteyttä toisiinsa. Tekstiin lihavoidut yksittäiset käsitteet puolestaan paljastavat, että käsittelyn painopiste on kirjoitetussa tekstissä, joten visuaalisten elementtien rooli tuntuu oppikirjan näkökulmasta olevan lähinnä havainnollistava tai ”koristava”.

Käsitteiden avaamisen perusta on käsitteestä riippumatta pitkälti samanlainen, mutta pintatasoltaan *työttömyyttä* ja *hallitusta* käsittelevät tekstit eroavat varsin paljon. Yksi ilmeinen syy on se, että käsitteet *työttömyys* ja *hallitus* linkittyvät kahteen eri tieteenalaan, joten aiheen kannalta keskeiset käsitteet ovat niin ikään alakohtaisia. Analyysistä käy kuitenkin ilmi, että sanasto on kaiken kaikkiaan, jopa verbejä myöten, hyvin aihepesifiä ja toisaalta myös kertaluonteista. Näin ollen uuteen aihepiiriin siirtyminen edellyttää ainakin jossain määrin uuden sanaston omaksumista (vrt. Golden 2005). Ja kuten esimerkeistä käy ilmi, iso osa sanastosta ei kuulu niin sanottuun yleisanastoon vaan kyse on pikemminkin erityisalan sanoista. Sanojen merkityksen voi joissain tapauksissa pystyä päättelemään kontekstista, mutta tämä ei vielä merkitse sanan hallintaa. Tämä sanaston vaihtuminen on erityisen haasteellista oppilaille, joiden sanavarasto on vielä melko suppea. Se, että sanojen merkitys ja käyttö tulevat tutuiksi, voi vaatia useita kohtaamisia (ks. Robinson 2005, 429–430). Jos oppilas kohtaa yhdessä luvussa vain muutamia sanoja useita kertoja ja seuraavassa luvussa



vastaan tulee taas lisää uusia sanoja, mahdollisuudet sanojen syvälliseen oppimiseen ovat vähäiset.

Luvussa 6.5 kävi ilmi, että vaikka molempia aiheita käsitellään tiiviillä ja toistottomalla oppikirjatekstityylillä, *työttömyys*- ja *hallitus*-tekstit eroavat toisistaan myös lausetasolla. Sivulauseiden vähäinen määrä tekee *työttömyyden* käsittelystä läpinäkymättömämpää sikäli, että asioiden suhteita toisiinsa ei usein eksplikoida konnektoreilla. Näin ollen lukijan on tunnettava odotuksenmukaiset suhteet. Asioiden väliset suhteet voivat jäädä epäselviksi myös nominaalimuotojen runsaan käytön vuoksi, jos partisiippi- ja infinitiivirakenteiden purkaminen lausemuotoon ei onnistu. Vaikka *hallitus*-tekstissä nominaalimuotoja on suhteessa vähemmän, niitä kuitenkin esiintyy. Kahden luvun analyysin perusteella vaikuttaakin siltä, että ilman nominaalimuotojen hallintaa yhteiskuntaopin käsitteiden opiskelu oppikirjasta on hyvin vaikeaa. Näin ollen nominaalimuotojen käytön opettamista voi pitää sisältöjen kannalta välttämättömänä kielellisenä keinona (vrt. luku 4.3.1, Snow, Met & Genesee 1989).

Olen edellä analyysin ja kuvailun lomassa välillä viitannut toisella kielellä opiskelevan mahdollisiin haasteisiin *työttömyyttä* ja *hallitusta* käsittelevien oppikirjatekstien parissa. Luvun lopuksi konkretisoin hieman näitä haasteita hyödyntämällä opetussuunnitelman perusteiden kielitaidon tasojen kuvausasteikkoa (POPS 2004, liite 2). Tällä asteikolla opetussuunnitelman perusteiden S2-oppimäärän tavoitteeksi arvosanalle 8 asetetaan 9. luokan päättöarvioinnissa taitotaso B1.1–B1.2, jonka sisällöt näkyvät kokonaisuudessaan liitteessä 5. Tämmäntasoisien kielitaidon suhdetta kielenkäyttöön luonnehditaan yleisotsikolla ”selviytyminen arkielämässä”, ja B1.1:tä nimitetään toimivaksi ja B1.2:ta puolestaan sujuvaksi peruskielitaidoksi. Koska tällainen kielitaito on vasta päättöarvioinnin tavoitteena, kaikkien yleisopetukseen osallistuvien oppilaiden kielitaidon ei voi olettaa yltävän näille tasoille. Tästä syystä kuvaan taulukossa 11 sekä tavoiteltavan B1.2-tason että tavoitetta hieman alemman eli A2.2-tason luetun ymmärtämisen profiilia. On syytä muistaa, että yleisopetuksen luokissa voi olla oppilaita, joiden kielitaito ei yllä edes kehittyvän peruskielitaidon A2.2-tasolle, sillä perusopetuksen valmistavan opetuksen jälkeen tavoitteena on kielitaidon taso A1.3–A2.1 (OPH 2009, 6–7). Taulukon 11 lihavoinnit eivät sisälly alkuperäiseen tekstiin, vaan kiinnitän niiden avulla huomiota keskeisiin seikkoihin.

Sekä B1.2- että A2.2-tason kielitaito sijoittuu kuvausasteikon keskivaiheille, mutta kuten taulukon kuvauksista näkyy, niiden välillä on selviä eroja. Tekstien näkökulmasta B1.2-tasoinen lukija osaa toimia useammanlaisten ja pitempien tekstien kanssa. Sujuva peruskielitaito (B1.2) mahdollistaa myös selviyty-misen monipuolisemmista lukemistehtävistä. Molemmilla tasoilla lukija pystyy kyllä etsimään tietoa lyhyehköistä teksteistä, mutta vasta sujuva peruskielitaito tarjoaa edellytykset päätelmien tekemiseen sekä eri lähteistä hankitun tiedon yhdistelyyn. Lukeminen saattaa olla epäsujuvaa kummallakin kielitaitotasolla, mutta jos B1.2-lukijalla voi pitemmissä teksteissä kärsiä ymmärtämisen tarkkuus, A2.2.-lukija voi joutua lukemaan lyhyenkin tekstin useampaan kertaan saadakseen siitä selvää. Lukemiseen kuluu näin ollen enemmän aikaa.

TAULUKKO 11 Luetun ymmärtäminen kehittyvän ja sujuvan peruskielitaidon tasoilla.

### A2.2-tasoinen lukija

**ymmärtää pääasiat ja joitakin yksityiskohtia** muutaman kappaleen pituisista viesteistä jonkin verran vaativissa **arkisissa yhteyksissä** (mainokset, kirjeet, ruokalistat, aikataulut) sekä faktatekstejä (käyttöohjeet, pikku-uutiset).

pystyy hankkimaan **helposti ennakoitavaa uutta tietoa tutuista aiheista** selkeästi jäsenelystä muutaman kappaleen pituisesta tekstistä. Osaa päätellä tuntemattomien sanojen merkityksiä niiden kieliasusta ja kontekstista.

**tarvitsee usein uudelleen lukemista** ja apuvälineitä tekstikappaleen ymmärtämiseksi.

### B1.2-tasoinen lukija

pystyy lukemaan muutaman kappaleen pituisia tekstejä **monenlaisista aiheista** (lehtiartikkelit, esitteet, käyttöohjeet, yksinkertainen kaunokirjallisuus) ja selviää myös jonkin verran päättelyä vaativista teksteistä **käytännönläheisissä** ja itselleen tärkeissä **tilanteissa**.

pystyy **etsimään ja yhdistelemään tietoja** useammasta muutaman sivun pituisesta tekstistä suorittaakseen jonkin tehtävän.

pitkien tekstien jotkin **yksityiskohdat ja sävyt** saattavat jäädä epäselviksi.

Taulukon 11 perusteella voi todeta, että *työttömyyttä* ja *hallitusta* käsittelevät oppikirjatekstit eivät ole sellaisia, joita etenkin A2.2-tasoiset mutta myöskään B1.2-tasoiset oppijat pystyisivät vaivatta lukemaan. Jo tekstien pituus voi olla haaste kummankin tasoille lukijalle, koska lyhyempi *työttömyys*-tekstikin on kuuden kappaleen mittainen. Kielitaitokuvausten perusteella suurempi ongelma lienee kuitenkin se, että tekstejä ei voi luonnehtia arkisiin yhteyksiin tai käytännönläheisiin tilanteisiin liittyviksi. Haasteita todennäköisesti lisää se, että teksteistä puuttuvat ennakoinnit, joiden avulla oppilaat voisivat etukäteen aktiivoida omia tietojaan aiheesta, minkä on todettu olevan erityisen tärkeää toisella kielellä opiskeleville (ks. esim. Echevarría, Vogt & Short 2008). Vaikka siis saavuttaisi päättöarvioinnissa S2-oppimäärälle asetetun kielitaitotasotavoitteen, ainakin yhteiskuntaopin käsitteiden oppimisessa oppikirjan hyödyntäminen on voinut olla melkein olematonta.

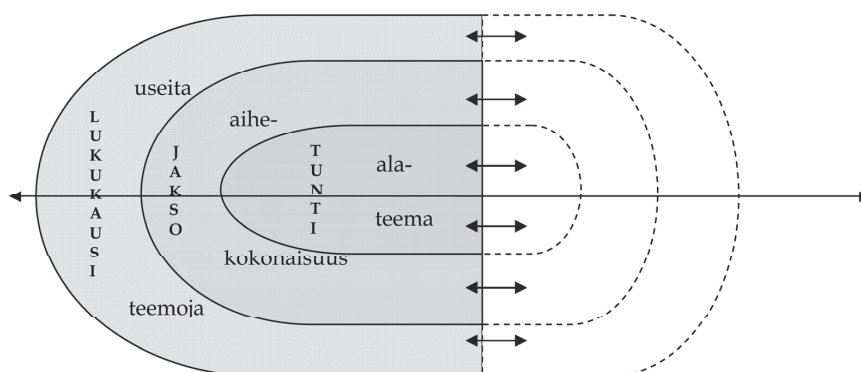
Luvun 6 alussa totesin, että oppikirjaa on pidettävä yhtenä käsitteiden opettamisen osatekijänä, ja edeltävien kuvausten ja analyysien perusteella se näyttää tarjoavan melko suuren haasteen ainakin toisella kielellä opiskelevälle. On kuitenkin muistettava, että oppikirjan rooli ja merkitys opetustilanteessa voi vaihdella hyvin paljon muun muassa oppiaineen, luokka-asteen ja työtapojen samoin kuin opettajan koulutuksen ja kokemuksen mukaan (Sosniak & Stodolsky 1993). Wikman (2004) sijoittaa oppikirjan käyttötavat jatkumolle, jonka toisessa päässä oppikirjalla on hyvin keskeinen rooli opetustilanteessa: kirja toimii opetuksen sisällöllisenä ja metodisena lähtökohtana. Tällaiseen viitekehymäiseen tai kartan omaiseen oppikirjan rooliin viittaavat esimerkiksi Hutchinson & Hutchinson (1996, 313; 322). Wikmanin jatkumon toiseen ääripäähän sijoittuu sitten sellainen opetustilanne, jossa oppikirja ei ole lainkaan käytössä. Näiden ääripäiden välissä oppikirja voi toimia yhtäältä harjoittelun lähtökohtana ja toisaalta pelkkänä viitemateriaalina. (Wikman 2004, 90.) Opiskelutilanne ja sen myötä käsitteiden avaamisen kokonaisprosessi muodostuukin hyvin erilai-

seksi sen mukaan, miten vahva tai heikko rooli oppikirjalla on. Olennaista on tietysti myös se, millainen rooli opettajalla ja oppilailla on opetustilanteessa. Käsitteiden avaamisen käytänteitä ja siihen liittyvää tekstitoimintaa analysoin seuraavassa luvussa 7.

## 7 KÄSITTEET OPPITUNTIEN TEKSTITOIMINNASSA

### 7.1 Oppitunnit lukuvuoden jatkumolla

Yhtä oppituntia voi pitää itsenäisenä toimintayksikkönä, jolla on suhteellisen selkeä alku ja loppu ja ennalta määritelty kesto. Toiminnallisesta itsenäisyydestään huolimatta oppitunnit eivät kuitenkaan ole toisistaan riippumattomia vaan osa jatkumoa, jossa pyritään tiettyihin tavoitteisiin (Hutchinson & Hutchinson 1996, 312). Vaikka jonkun oppiaineen yksittäisten oppituntien välillä saattaa kulua jopa päiviä, jatkumonluonteisuus näkyy muun muassa siinä, että peräkkäisillä tunneilla saatetaan käsitellä samoja aiheita. Tuntien yhteenkuuluvuus tulee esiin myös esimerkiksi opettajan vuoroissa tunnin alussa (*no se liittyy siihen asiaan mikä meillä läksynä mistä me puhuttiin viime kerralla--*) ja lopussa (*jatketaan näitä sitte (2.0) torstaina --*). Myös keskellä tuntia voi esiintyä viittauksia, (*nyt kun me ei oo puhuttu vielä hallituksesta,--; mikäs tehtävää meille on jo tuttu (1.0) eduskunnan osalta--*), jotka liittävät kyseisen tunnin aiempiin tai tuleviin. Yksittäistä oppituntia edeltävät ja seuraavat tunnit luovat siis kontekstin, johon kyseisen tunnin toiminta suhteutuu – ja jota se omalta osaltaan myös luo.



KUVIO 20 Käsittelykontekstin laajenevat kehät.

Kontekstia, joka toisiaan seuraavista oppitunneista rakentuu, voi ajatella ikään kuin jatkumolla laajenevana kehänä kuvion 20 tapaan. Katkoviivalla ja valkoisella värillä merkitty kuvaa sitä osaa kontekstista, joka pystyviivalla merkityllä hetkellä on vielä muotoutumatta. Sisimpänä kuviossa on yhden tunnin tai tietyn aiheen käsittelyn kehä, jota voisi kutsua mikrokontekstiksi. Se laajenee sekä eteenpäin että taaksepäin esimerkiksi yhden jakson tai tietyn aihekokonaisuuden suuremmaksi kehäksi. Uloimman kehän sisäpuolelle mahtuu useiden aihekokonaisuuksien opiskelu tai kaikkien lukuvuoden oppituntien toiminta. Konteksti on luonteeltaan jaettu, eli sen puitteissa oppilaat ja opettaja toimivat ja tekevät tulkintoja siitä, mitä sanotaan ja kirjoitetaan (Edwards & Mercer 1987, 63; Mercer 1995, 68)<sup>49</sup>.

Tiettyinä hetkenä toimintaan siis vaikuttaa aiempien oppituntien muodostama edeltävä konteksti muun muassa viittauskohteena: opettaja tai oppilaat voivat viitata uuden aiheen käsittelyssä aiemmin käsiteltyihin asioihin niin sanottuna jaettuna tietona. Myös esimerkiksi tekstitoiminnan ja vuorovaikutuksen konventiot ovat muotoutuneet jatkumolla edettäessä, ja yksittäisellä tunnilla nojaututaan näihin perinteisiin. Yksittäisen tunnin toimintaan vaikuttaa kuitenkin myös tuleva konteksti eli se, mitä jatkossa tapahtuu. Niinpä esimerkiksi tieto kokeen lähestymisestä näkyy koetta edeltävien tuntien toiminnassa. Lisäksi on muistettava, että konteksti on luonteeltaan dynaaminen ja että siinä vaikuttavat vastasuuntaiset voimat. Edeltävä – ja tuleva – konteksti luo edellytykset nykyhetken toiminnalle, joka puolestaan sekä luo uutta kontekstia että vaikuttaa takautuvasti myös aiempaan kontekstiin ja sen tulkintaan (ks. Duranti & Goodwin 1993, 2–3; Mercer 1995, 68).

Tässä luvussa analysoimastani neljästä oppitunnista kaksi sijoittuu syyslukukauden 2004 lopulle ja kaksi muuta kevätlukukauden 2005 lopulle. Kuviossa 21 käy ilmi, miten toisaalta *työelämään* ja toisaalta *hallintoon* liittyvien teemojen käsittely etenee oppitunnista toiseen ja miten *työttömyys* ja *hallitus* sijoittuvat tälle sisällölliselle jatkumolle. Olen merkinnyt kuvioon vain keskeisimmät kullakin oppitunnilla käsitellyt teemat, jotka nousivat esiin esimerkiksi omina otsikoinaan.

---

<sup>49</sup> Keskityn analyysissä tähän koulun ja oppiaineen suppeaan kontekstiin, mutta etenkin yksittäisen tunnille osallistujan näkökulmasta konteksti on paljon laajempi. Kontekstia ovat rakentamassa yhtäältä jokaisen yksilölliset taustatekijät kuten ennakkotiedot, kokemukset ja kulttuuritausta. Toisaalta kontekstia rakentavat myös makrotason yhteiskunnalliset tekijät kuten koulutuspoliittiset ratkaisut ja taloudelliset tekijät.

**SYSSLUKUKAUSI 2004**

TALOUS					
Työelämä <sup>50</sup>		Työttömyys			
Työsopimus	Työehtosopimus TUPO		[koe]	kokeen käsittely	Tuotanto
231104	251104	<b>301104</b>	021204	<b>071204</b>	091204

**KEVÄTLUKUKAUSI 2005**

Puolueet	Vaalit	Vaalit	Eduskunta	Hallitus		
Vaalit	Eduskunta	Eduskunta	Hallitus	Presidentti	Presidentti	[koe]
190405	210405	260405	<b>280405</b>	<b>030505</b>	100505	120505

KUVIO 21 *Työttömyys-* ja *hallitus-*teemojen sijoittuminen ajallis-temaattiseen kontekstiin.

Kuviosta näkyy, että *työttömyys*-teema on aiheena vain yhdellä oppitunnilla, juuri ennen syyslukukauden viimeistä koetta. Kahdella edeltävällä tunnilla on kuitenkin käsitelty *työelämään* liittyviä aiheita ja kokeen jälkeen jatketaan muilla *talouteen* liittyvillä aiheilla. Myös *hallituksen* käsittelyyn käytetään aikaa suunnitteen yhden oppitunnin verran mutta kahdella tunnilla, *eduskunta-* ja *presidentti-*teemojen välissä. *Hallituksen* käsittelyn mikrokonteksti rakentuu näin ollen laajemmaksi. Taulukkoon 12 olen koonnut analyysissä tarkastelemani neljän oppitunnin rakenteen sekä toiminnalliset pääsisällöt tarkemman yleiskuvan luomiseksi. Taulukon alaosasta käy myös ilmi, että periaatteessa 45 minuutin pituinen tunti voi käytännössä kestää melko eripituisia aikoja<sup>51</sup>.

<sup>50</sup> Kuviossa *työelämä* ja *työttömyys* on sijoitettu samalle tasolle, rinnasteisiksi. Tämä on tutkijan tulkintaa, koska oppituntien tekstitoiminnan perusteella näiden teemojen välinen suhde jäi hieman epäselväksi. Kun *työelämä*-aiheeseen siirryttiin, opettaja kirjoitti taululle pääotsikoksi **TALOUS** ja sen alle otsikkonumerolla 1 **Työelämä**, jonka alla käsiteltiin omina otsikoina teemoja *työsopimus*, *työehtosopimus* ja *TUPO*. Kun siirryttiin käsittelemään *työttömyyttä*, opettaja käyttikin käsittelyn jäsentämiseen valmista kalvotekstiä, jonka otsikkona oli 3 **Työttömyys**. Siinä siis noudatettiin eri logiikkaa kuin aiempien tuntien taululle kirjoitetuissa jäsentelyissä.

<sup>51</sup> Tuntien kestot ovat arvioita, koska pääsin aina aloittamaan kuvaamisen muutaman minuutin viiveellä tunnin alusta. Tämän vuoksi olen lisännyt kunkin nauhoituksen keston muutaman minuutin.

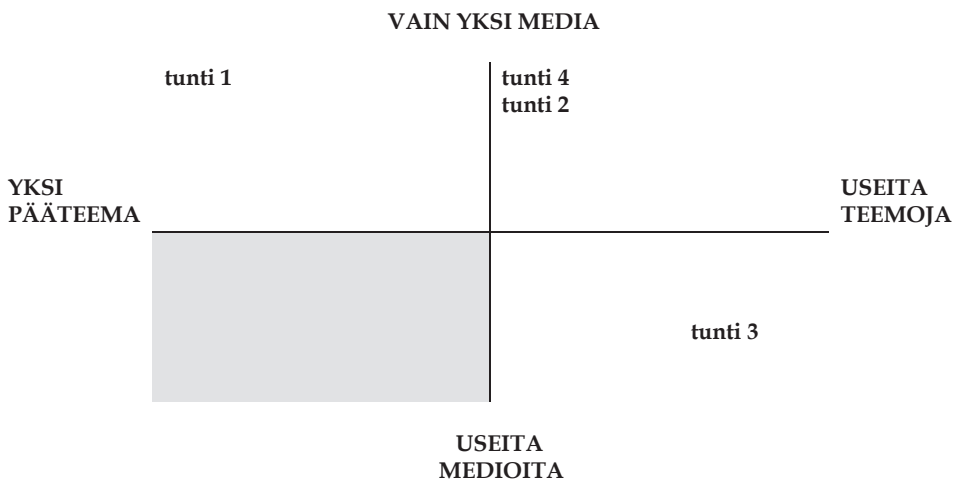
TAULUKKO 12 Oppituntien rakenne ja pääaiheet.

TUNTI 1	TUNTI 2	TUNTI 3	TUNTI 4
tiistai 30.11.2004 klo 10.05 -	tiistai 7.12.2004 klo 10.05 -	torstai 28.4.2005 klo 11.05 -	tiistai 3.5.2005 klo 10.05 -
1. järjestäytyminen - poissaolijoiden listaaminen (n. 1.15 min)	1. järjestäytyminen - poissaolijoiden listaaminen (n. 1.00 min)	1. järjestäytyminen - koepäivä ja -alue taululle/vihkoihin → Emilia ja op. neuvottelevat (n. 4.00 min)	1. järjestäytyminen - poissaolijoiden listaaminen → viittaus kokeeseen (n. 2.00 min)
2. kysymys <i>tuposta</i> (uutiset, kotiläksy) → viittaus kokeeseen (n. 2 min)	2. kokeen palau- tuksen pohjustus: → viittaus tutkimukseen → <b>koepapereiden</b> jakaminen (n. 4 min)	2. kotitehtävien tar- kistaminen <b>kirjasta</b> ( <i>eduskunta</i> ) (n. 10.30 min)	2. lisätehtävä ne- tissä → osoite taululle (n. 2.10 min)
3. pääaiheen aloitus ja käsittely <b>kalvolta</b> : <i>työttömyys</i> (n. 30 min)	3. kokeen käsittely suullisesti, <b>osittain</b> <b>taululla</b> (n. 26 min)	3. <b>monisteen</b> käsitte- ly <b>kalvolta</b> <i>lakien säätäminen</i> (n. 9.30 min)	3. edellisen tunnin aiheen käsittely jatkuu <b>taululle</b> : <i>hallitus</i> (n. 20.25 min)
4. tunnin lopetus → viittaus kokeeseen (n. 0.10 min)	4. koepapereiden kerääminen (n. 1.00 min)	4. kotitehtävien tar- kistaminen jatkuu <i>eduskunta</i> (n. 3.00 min)	4. uuden aiheen aloitus ja käsittely <b>taululle</b> : <i>presidentti</i> (n. 10.30 min)
	5. tunnin lopetus (n. 0.05 min)	5. uuden aiheen aloitus ja käsittely <b>taululle</b> : <i>hallitus</i> (n. 9.30 min)	5. tunnin lopetus → kertaus- monisteen jako ja viittaus kokeeseen (n. 0.30 min)
		6. tunnin lopetus (n. 0.05 min)	
kesto: n. 35 min.	kesto: n. 35 min.	kesto: n. 40 min.	kesto: n. 38 min.

Taulukko tarjoaa karkean yleiskuvan tunneista ja niiden vaiheista samoin kuin eri vaiheiden kestoista. Siinä ei kuitenkaan näy esimerkiksi teemojen käsittelyvaiheita eikä vuorovaikutuksen luonnetta. Taulukosta käy kuitenkin ilmi, että tunteja yhdistää ainakin yksi seikka: kokeeseen viitataan tai sitä käsitellään jos-

sain vaiheessa jokaista tuntia. Taulukko paljastaa myös sen, että tunnit eroavat keskenään muun muassa sen suhteen, miten monista eri vaiheista ne koostuvat ja minkä verran sisältöjä niihin mahtuu. Niinpä osalla tunneista keskitytään lähinnä yhteen aiheeseen ja osalla taas käsitellään kahta tai jopa useampaa teemaa.

Erilaisten sisältöjen ja toimintavaiheiden lisäksi taulukosta käy ilmi myös se, minkä kirjoitettujen tekstien parissa käsitteiden *työttömyys* ja *hallitus* käsitteily tapahtuu. Lihavoinnilla olen merkinnyt ne muutamat kirjoitetut materiaalit (koepaperit, monisteet, kirjat), jotka ovat mukana sekä opettajan että oppilaiden tekstitoiminnassa. Harmaalla taustalla olen puolestaan osoittanut niitä kahta mediaa – liitutaulua sekä piirtoheitintä kalvoineen – jotka liittyvät teemojen suulliseen käsittelyyn ja joita opettaja ”hallinnoi”. Kuvio 22 havainnollistaa sitä, miten nämä neljä oppituntia sijoittuvat yhtäältä media-akselille ja toisaalta teema-akselille.



KUVIO 22 Oppituntien temaattinen ja medioiden käytön kirjo.

Kuviossa 22 huomio kiinnittyy ensinnäkin siihen, että toiminnaltaan hyvin samankaltaisissa tunneissa – yhdelläkään tunnilla ei esimerkiksi tehdä ryhmitöitä – voi olla lähemmin tarkasteltuna selviä eroja. Tunti 1 esimerkiksi eroaa muista kolmesta siinä, että käsiteltävänä on vain yksi pääteema tai käsite, *työttömyys*. Tunti 3 puolestaan on erilainen kuin muut sikäli, että tunnin aikana käytetään sekä taulua että piirtoheitintä ja lisäksi tekstitoiminnassa on mukana oppikirja ja tehtävämoniste. Kuviossa käy ilmi myös se aineiston oppituntien yleisempi tendenssi, että medioiden kirjo on melko vähäinen.

Yllä oleva oppituntien ryhmittely nostaa esiin joitakin yksittäisten tuntien välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja tarjoamalla pari kurkistusaukkoa tuntien toimintaan. Ryhmittelyitä voisi tehdä muillakin perusteilla ja saada näkyviin erilaisia näkökulmia oppitunteihin, mutta tämän luvun kannalta yllä esitelty jaottelu tarjoaa riittävän yleiskuvan tarkemman analyysin pohjaksi. On myös pidettävä mielessä, että tarkasteltaessa ja analysoitaessa käsitteiden avaamista konkreetti-



silla oppitunneilla on mahdotonta ja epärelevanttiakin erotella siihen liittyvän toiminnan aspekteja täysin erilleen toisistaan. Oppituntien sisällöt, tekstitoiminta ja käytetyt mediat samoin kuin työmuodot ja suullinen vuorovaikutus muodostavat yhdessä toiminnallisen kokonaisuuden. Jos tästä kokonaisuudesta irrottaa yhden muuttujan, se vaikuttaa kaikkien muuttujien toimintaan. Todellisuudessa ryhmittelyt limittyvät ja ovat osittain päällekkäisiä. Seuraavaksi luon oppituntien tekstitoimintaan yleisen katsauksen, joka taustoittaa sitä seuraavia analyysejä.

## 7.2 Tekstitoiminnan yleiskuvaus

Koulun oppitunneille on tyypillistä, että siellä puhutaan paljon, mutta suullinen vuorovaikutus luokassa linkittyy monin tavoin kirjoitettuihin teksteihin ja toimintaan tekstien parissa. Kirjoitettujen tekstien voi jopa ajatella jäsentävän puhetta, yhtäältä rajoittamalla sitä ja toisaalta luomalla sille tilaisuuksia. (Pitkänen-Huhta 2003, 274–275.) Oppitunneilla käsitteiden merkitysten rakentamisessa ja avaamisessa olennaista on siis tekstitoiminta, joka yhdistää kirjoitettuja ja puhuttuja tekstejä. Tämä tulee esiin myös edellisen luvun taulukossa 12, vaikka se tarjoaakin vain karkeahkon yleiskuvan oppitunneista.

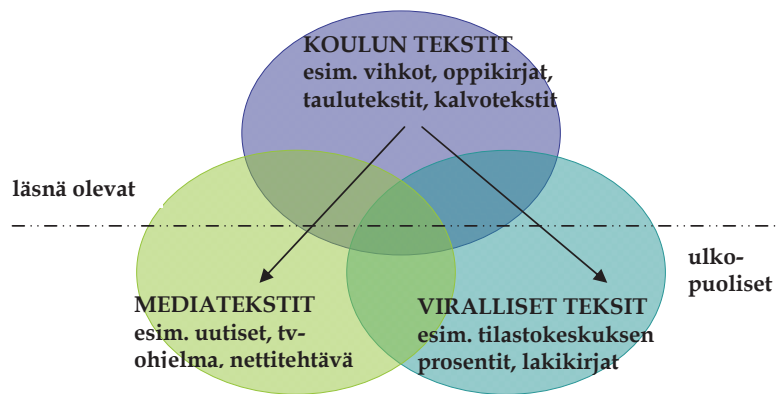
Luke, de Castells & Luke (1989, 252) ovat todenneet oppikirjojen roolia ja merkitystä käsittelevässä artikkelissaan, että perinteinen luokkahuonediskurssi joko käsittelee tekstiä tai pohjautuu tekstiin; teksti voi myös ohjailla diskurssia. Vaikka artikkeli ei ole tuore, siinä esitetty väite oppikirjojen keskeisestä roolista luokassa pitää silti edelleen varsin hyvin paikkansa. Kuten luvussa 6 jo tuli esiin, oppikirjan vahva asema Suomen kouluissa käy ilmi useammastakin selvityksestä (ks. Luukka ym. 2008; Atjonen ym. 2008). Oppikirja ei kuitenkaan ole ainoa luokkahuoneen vuorovaikutukseen vaikuttava kirjoitettu teksti, ja informaatioteknologian kehityksen myötä opetuksessa käytettävien painettujen tekstien rinnalle on tullut myös monenlaisia sähköisiä tekstejä, joissa kirjoitettuun tekstiin usein yhdistyy ääntä ja kuvaa. Näillä monimediaisilla teksteillä on keskeinen rooli nuorten arjessa ja vapaa-ajalla, mutta ainakaan vielä ne eivät näytä saavuttaneen perinteisten opiskelumateriaalien kuten oppikirjojen ja opetusmonisteiden asemaa opiskelussa (ks. Luukka ym. 2008). Tämä sähköisten ja uusmediatekstien marginaalinen rooli tulee esiin myös aineiston tunneilla, kuten käy ilmi taulukosta 13. Siihen olen listannut kaikki ne kirjoitetut tai monimediaiset tekstit, joita tunneilla käytetään tai joihin viitataan.

TAULUKKO 13 Erilaiset kirjoitetut ja monimediaiset tekstit oppitunneilla.

	tunti 1	tunti 2	tunti 3	tunti 4
<b>Nämä tekstit ovat mukana toiminnassa</b>	piirtoheitinkalvo vihkot	koepaperit tauluteksti	tauluteksti vihkot <b>oppikirja</b> piirtoheitinkalvo moniste	tauluteksti vihkot
<b>Näihin teksteihin viitataan tunnilla</b>	koe uutiset lehti <b>oppikirja</b> vihkot istumajärjestys tilastokeskuksen prosentit työvoimatoimiston tilastot	tutkimus <b>oppikirja</b> tv-ohjelma	koe <b>oppikirja</b> lehti vihkot aloite lakiesitys lausunto mietintö laki perustuslaki	moniste koe nettitehtävä vihko lakiesitys laki budjetti, tulo- ja menoarvio lakikirjat <b>oppikirja</b> perustuslaki kertausmoniste

Taulukosta välittyy yleiskuva siitä kirjoitettujen tekstien kirjosta, jonka parissa tuntien tekstitoiminta rakentuu. Vaikka taulukko sisältääkin vain luetteloita erilaisista teksteistä, sen perusteella voi kuitenkin alustavasti hahmotella myös tekstitoiminnan piirteitä. Taulukosta näkyy ensinnäkin se, että oppitunneilla on konkreettisesti mukana vain harvoja fyysisiä kirjoitettuja tekstejä. Näitä ovat opettajan ”hallinnoimat” piirtoheitin- ja taulutekstit sekä oppikirja-, moniste- ja koetekstit samoin kuin oppilaiden vihkotekstit. Myös oppikirjan asema käy ilmi taulukosta: siihen viitataan kaikilla tunneilla mutta aktiivisesti sitä käytetään vain yhdellä tunneista. Vihkojaan oppilaiden sen sijaan oletetaan käyttävän kaikilla muilla paitsi kokeenpalautustunnilla, jolloin oma koepaperi toimii ikään kuin vihkon korvikkeena. Kirjan ja vihkon roolit ovat siis oppitunneilla hyvin erilaiset. Ja kuten edellä jo tuli esiin, taulukko paljastaa myös sen, että näillä tunneilla tekstitoiminta rakentuu vain painettujen tai käsinkirjoitettujen tekstien varaan, sähköisiä tekstejä ei käytetä ollenkaan.

Taulukon 13 pohjalta oppituntitekstejä voi hahmotella myös kuvion 23 tapaan. Siinäkin lähtökohtana on jako tunnilla läsnä oleviin ja luokan ulkopuolisiin kirjoitettuihin teksteihin, mutta nyt huomion kohteena ovat ne erilaiset tekstilajit, jotka jollain lailla liittyvät käsitteiden *työttömyys* ja *hallitus* käsittelyyn. Konkreettisia koulun tekstejä ovat esimerkiksi vihko- ja oppikirjatekstit sekä koe ja istumajärjestys. Nämä ovat ainoita tekstejä, jotka ovat käsin kosketeltavasti mukana oppitunneilla.



KUVIO 23 Oppitunneilla läsnä olevat ja niiden ulkopuoliset tekstit.

Kirjoitetut tekstit, joihin tunnilla vain viitataan, eivät välttämättä suoraan vaikuta konkreettiseen tekstitoimintaan. Nämä ulkopuoliset tekstit ovat kuitenkin tärkeitä merkitysten rakentamisen ja avaamisen kannalta, koska käsitteet *työttömyys* ja *hallitus* liitetään näihin teksteihin. Kuten kuviosta 23 käy ilmi, olen jakanut ulkopuoliset tekstit kahteen ryhmään. Mediatekstejä, joihin lähinnä opettaja tunneilla viittaa, ovat muun muassa uutiset, lehti, tv-ohjelma tai nettitehtävä. Toisen ryhmän muodostavat erilaiset viralliset tekstit, joihin olen sisällyttänyt esimerkiksi tilastokeskuksen prosentit sekä työvoimatoimiston tilastot mutta myös valtionhallintoon liittyvät tekstit kuten lakiesityksen, lausunnon, budjetin ja lakikirjat. Näiden erilaisten kirjoitettujen tai monimediaisten tekstien merkitystä ja niihin liittyviä haasteita käsitteiden avaamisen kannalta käsitteiden tarkemmin seuraavien lukujen analyysien yhteydessä. Jo kuviosta 23 näkyy kuitenkin se, että erilaiset tuntitekstit liittyvät toisiinsa ja ryhmät menevät osittain päällekkäin. Nettitehtävä ei esimerkiksi ole konkreettinen koulun teksti, mutta opettaja kirjoittaa sen www-osoitteen ja hakupolun taululle ja oppilaat kopioivat sen sieltä vihkoihinsa.

Seuraavissa alaluvuissa analysoin *työttömyyden* ja *hallituksen* merkitysten avaamista oppituntien tekstitapahtumissa. Keskityn analyysissa yhtäältä tekstitoimintaan ja -käytänteisiin mutta toisaalta kiinnitän huomiota myös siihen, millaisia kielellisiä keinoja käsitteiden avaamisessa käytetään. Keskityn ensin tekstitapahtumien alkuun eli *työttömyyden* ja *hallituksen* käsittelyn käynnistymiseen. Sen jälkeen tarkastelen yleisemmin käsitteiden avaamisen keinoja ja lopuksi analysoin sitä, miten käsitteiden avaaminen ja tekstitapahtuma lopetetaan. Lopuksi, alaluvussa 7.6, vertaan vielä oppilaiden koevastausten avulla

oppikirjan ja oppituntien merkitysten avaamista ja tekstikäytänteitä. Kyseinen luku on siis eräänlainen yhteenveto tai ristivalotus sekä luvun 6 että luvun 7 analyyseista.

### 7.3 Käsitteisiin johdattaminen

Luvussa 7.1 tuli esiin, että *työttömyyttä* ja *hallitusta* käsitellään oppitunneilla suunnilleen yhtä pitkään, noin puoli tuntia. Erona taas on muun muassa se, että *työttömyys* on aiheena vain yhdellä tunnilla, kun taas *hallituksesta* puhutaan kahdella peräkkäisellä tunnilla. Taulukosta 12 näkyy, että kumpaakaan aihetta ei ryhdytä käsittelemään heti tunnin aloituksen jälkeen, vaan niihin siirrytään toisen aiheen käsittelyn (*hallitus*) ja ajankohtaisesta aiheesta keskustelun (*työttömyys*) jälkeen. Aiheen käsittelyn aloituksiin ja siirtymiin kiinnitetään erityistä huomiota kieltä ja sisältöjä yhdistävässä opetuksessa (ks. esim. O'Malley & Chamot 1990; Järvinen, Nikula & Marsh 1999). Vaikka aloitus on usein melko pieni osa aiheen koko käsittelystä, sen pedagoginen merkitys rajapyykkinä on huomattava. Varsinkin toisella kielellä opiskelevia, joille myös aiheet ja niihin liittyvä käsitteistö voivat olla ennestään vieraita, selkeästi osoitetut rajat ja siirtymät voivat auttaa hahmottamaan kokonaisuuksia ja osien välisiä yhteyksiä ja edistää näin opiskelua (ks. Nikula & Marsh 1997; Järvinen, Nikula & Marsh 1999). Tämän vuoksi tarkastelen seuraavaksi ensin *työttömyyden* ja sen jälkeen *hallituksen* käsittelyn käynnistymistä.

#### 7.3.1 Johdattelu *työttömyyteen*

Esimerkissä 17 näkyvää katkelmaa on edeltänyt parin minuutin opettajajohtoinen keskustelu ajankohtaisesta aiheesta, *tuposta*, mikä näkyy myös esimerkin riviltä 4.

#### Esimerkki 17 Johdattelu *työttömyyteen* [tunti 1]

01	OP	--- vähän nyt tuntuu kiinnostu-, hei, <u>emilia</u> , suvi nyt <u>teille</u> kin kerron et
02	OP	meillon <u>koe</u> näistä asioista, <u>torstaina</u> nii että, ehkä <u>pien</u> tä mielenkiintoo vois
03	OP	pitää yllä [sitte?]. [OP KÄÄNTÄÄ KIRJASTA UUDEN AUKEAMAN
04	OP	ESIIN] <u>no</u> , <u>tuposta</u> , nyt sittevielä, <u>eteempäi</u> [OP OTTAA PÖYDÄLTÄ
05	OP	PAPEREITA JA KÄVELEE PIIRTOHEITTIMEN LUO] yhtee asiaa ottakaas
06	OP	kirjat ja vihot, siihen <u>koe</u> alueeseen kuuluu myöski tämä (10.0) [OP
07	OP	SIIRTÄÄ PIIRTOHEITTIMEN, KÄYNNISTÄÄ SEN JA VETÄÄ
08	OP	VALKOKANKAAN ALAS] <u>työttömyys</u> yks tällänen (2.0) [OP ASETTAA
09	OP	KALVON PIIRTOHEITIMELLE] <u>talouden</u> , <u>ongelma</u> . (4.5) hei (1.0) hei hei
10	OP	hei, hei mee sää istumaan tonne <u>nurkkaan</u> xxxxxxx <u>tuonne</u> ja, pannaan sitte
11	OP	<u>emilia</u> istumaaj johonki muualle [siitä?] ei tästä nyt näköjään tule,
12	OP	xxxxxxxxxxxxxxxx
13	Jo	xxxxxxx
14	OP	jonna hei, mee tonne o  malle?,
15	Em	kuulinko mää oikei että xxxxxxxxxxx

- 16 OP omalle paikalle? [istumaan  
17 Jo [no ei se ees om mun oma paikka että tässä om mun iha  
18 Jo oma paikka  
19 OP [OSOITTAEN KÄDELLÄ OUISEINÄN TAKAOSAAN PÄIN] sum paikkas  
20 OP o istumajärjestyksem mukaa tuolla oo hyvä mee istuun sinne, TÄStä, tällä  
21 OP tunnilla nyt ainaki.  
[JONNA NOUSEE JA SIIRTYY OPETTAJAN OSOITTAMALLE PAIKAL-  
LE]  
22 OP **no joo**, oppikirjassa sivulla kuuskymmentä kuuskytkaks, puhutaan  
23 OP työttömyydestä (3.0) paljonko suomessa työttömiä tällä hetkellä (1.0) onko  
24 OP kellään minkääläista kuvaa mikä (1.0) mikä se vois olla se määrä?  
25 OP [OPETTAJA SEISOO OVEN LUONA JA KÄVELEE SITTEN PIIRTO-  
26 OP HEITTIMEN LUO] (4.5) satatuhatta kakssataatuhatta viissatatuhatta,  
27 OP miljoona (1.5)  
28 Su \*miljoona\*  
29 OP joku niistä o ai- aika oikee. sata kaks, viis, miljoona (4.0) harri minkälaisev  
30 OP veikkaukse heität?  
31 Ha no (2.5) vaikka satatuhatta  
32 OP satatuhatta. se ois tuota aika aika hieno homma jos työttömiä ois vain niiv  
33 OP vähän mutta, kakssataatuhatta ihmistä tällä hetkellä (1.0) tilasto-,  
34 OP keskuksen luvu tuota, prosenttiem mukaa. Todellisuudessa työttömiä on  
35 OP paljon enempi, mutta koska tuota tän nykyisen, systemim mukaa,  
36 OP [OPETTAJA NÄYTTÄÄ KALVOLTA: - työtön = työttömäksi ilmoittautunut  
37 OP työnhakija] työttömäksi lasketaav vain sellaset jotka aktiivisesti hakee töitä.  
38 OP eli työttömäm määritelmä. @työttömäksi ilmoittautunut työnhakija@ (14.0)  
39 OP [OPETTAJA SEISOO PH:N EDESSÄ KALVOA KATSOEN, PERÄÄNTYY  
40 OP KOHTI OVEA ENNEN KUIN ALKAA PUHUA] työvoimatoimisto,  
41 OP pitää (1.0) taas sitten tilastoo KAIkista sellasista jotka ovat työttömiä. no  
42 OP minkäs takia tuota, melkein satatuhatta ihmistä on sellasta jotka eivät,  
43 OP Aktiivisesti hae enää töitä? (1.0) eli he eivät, itseasiassa tän, europa  
44 OP unionim määritelmäm mukaa ole muka edes työttömiä vaikka,  
45 OP todellisuudessa ovat. (3.5) miksi joku joka oj jäänyt työttömäksi ei,  
46 OP Aktiivisesti enää, hae töitä, sanokaas sellane. (2.5) ---

Katkkelma osoittaa, että uuteen aiheeseen siirtyminen koostuu useasta vaiheesta. Opettaja kääntää ensin oppikirjasta uuden aukeaman ja toteaa, että siirrytään eteenpäin (rivit 3–4). Sitten hän ottaa pöydältään papereita ja kävelee piirtoheittimen luo, ohjeistaen samalla oppilaita ottamaan esille kirjat ja vihot (rivit 4–6). Siirrettyään piirtoheitintä ja käynnistettyään sen opettaja vetää valkokankaan alas (rivit 6–8). Kaikki tämä toiminta ennakoii siirtymistä uuteen aiheeseen, jonka opettaja nimeää ensin suullisesti ja näyttää heti perään tekstinä kalvolta (rivit 8–9). Monine vaiheineen siirtymä *työttömyyden* käsittelyyn on varsin helposti havaittavissa, ja ei-kielelliset ilmaisut (esim. paikan vaihtaminen luokassa, piirtoheittimen käynnistäminen) auttavat huomaamaan, mihin tulisi kiinnittää huomiota (vrt. Wong-Fillmore 1985, 27–31).

Monivaiheinen siirtymä sisältää siis sekä puhetta että fyysistä toimintaa, ja siihen kietoutuu useita eri medioita ja kirjoitettuja tekstejä. Opettajan kirja, oppilaiden kirjat ja vihot sekä piirtoheittinkalvo ovat tunnilla läsnä, ja opettajan viittaukset niihin ilmaisevat, että kaikilla niillä tulee olemaan jokin merkitys aiheen käsittelyssä. Lisäksi opettaja viittaa tulossa olevaan kokeeseen ja laajen-

taa näin käsittelyn kontekstia eteenpäin, kyseisen tunnin ulkopuolelle. Uusi käsite, *työttömyys*, sidotaan siis heti alussa moniin kirjoitettuihin teksteihin.

Kuten esimerkin 17 riveiltä 9–21 näkyy, varsinainen *työttömyyden* käsittely ei ala heti siirtymän jälkeen. Opettaja keskittyy välillä hetkeksi niin sanottuun ”managerin” rooliinsa järjestyksen ylläpitäjänä, jolloin ”aloitteentekijän” rooli jää taka-alalle (käsitteistä ks. Nassaji & Wells 2000). Istumajärjestyksestä neuvottelun jälkeen (rivi 22) opettaja palaa taas *työttömyyden* pariin. Hän tekee sen viittaamalla oppikirjatekstiin (*oppikirjassa sivulla kuuskymmentä kuuskytkaks puhutaan työttömyydestä*) ja vahvistaa näin oppikirjan osallisuutta. Oppikirjaa ei kuitenkaan oteta konkreettisesti mukaan toimintaan, vaan opettaja johdattelee *työttömyys*-aiheeseen esittämällä oppilaille kysymyksen työttömien määrästä (rivit 23–24). Ensimmäinen kysymys ilmaisee, että opettaja olettaa *työttömyyden* merkityksen tutuksi, jaetuksi tiedoksi, koska käsitettä ei tarvitse määritellä.

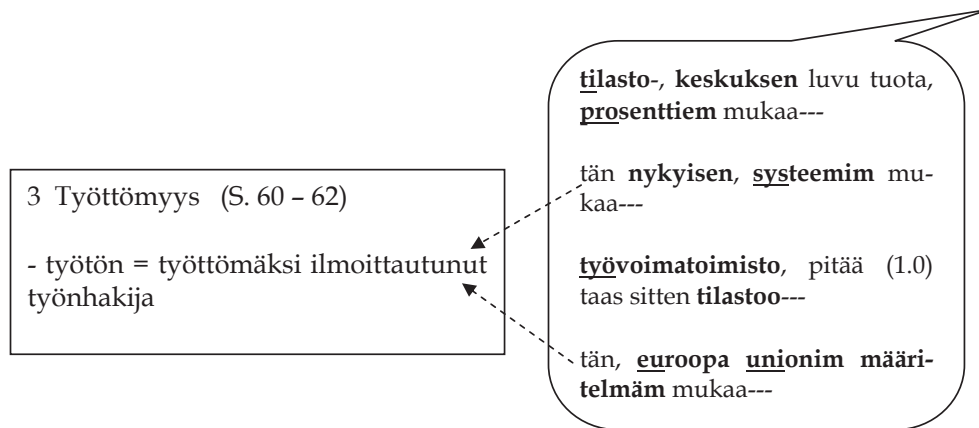
Opettaja avaa käsittelyn pyrkimällä aktivoimaan oppilaiden omaa tietoa aiheesta. Kun oppilaat eivät reagoi ensimmäiseen kysymykseen, opettaja modifioi avoimen kysymyksen vaihtoehtokysymykseksi (rivit 26–27). Suvin kuiskattua vastausta (rivi 28) opettaja ei tunnu kuulevan, koska hän toistaa vaihtoehtot ja pyytää tauon jälkeen ”veikkausta” Harrilta (rivit 29–30). Harrin epäröivää vastausta opettaja kommentoi toistamalla ensin lukumäärän. Koska toistoon ei sisälly myöntävää *joo*- tai *kyllä*-sanaa, se implikoi, että vastaus on väärä. Opettaja ei silti jatkossakaan suoraan totea vastausta vääräksi vaan ilmaisee sen epäsuorasti konditionaalimuodolla (*ois hieno homma jos ois---*) ja kertomalla työttömien todellisen määrän (rivit 32–33).

Edellä kuvailtua perinteistä IRF-vuorottelua (ks. luku 3.5.1) seuraa opettajan selostava osuus. Siinä opettaja laajentaa vuorottelun aikana esiin tullutta tietoa työttömien määrästä referoimalla tai tuomalla mukaan tekstitoimintaan erilaisia tekstejä. Ensin hän viittaa puheessaan tilastokeskuksen prosentteihin ja hetken päästä nykyiseen systeemiin. Jälkimmäinen viittaus liittyyne<sup>52</sup> konkreettiseen luokkatekstiin eli *työttömän* määritelmään, jonka opettaja paljastaa ensin kalvolta ja toistaa sen jälkeen suullisesti. Vaikkei opettaja sitä sanokaan, hän olettaa, että oppilaatkin osallistuvat tässä vaiheessa tekstitoimintaan. Tekstin kopioimista taululta tai kalvolta voi pitää tässä luokassa rutiineihin kuuluvana, niin sanottuna oletettuna tekstikäytännönä (intended practices, ks. Pahl & Rowsell 2005, 29), jonka ohjeistukseksi riittää opettajan pitämä pitkä tauko.

Tauon jälkeen opettaja jatkaa vielä työttömien määrästä viittaamalla nyt työvoimatoimiston tilastoihin (rivit 40–41). Viittaus toimii johdatteluna uuteen kysymykseen, joka on yhteydessä kalvolla ja suullisesti esitettyyn *työttömän* määritelmään. Yhteys on kuitenkin hyvin implisiittinen, joten vertailu, johon opettaja käsittelyä perustaa, voi helposti jäädä havaitsematta. Kysymyksen keskiössä oleva *melkein satatuhatta ihmistä* tulee ensinnäkin keskusteluun uutena tietona. Lisäksi viittaus Euroopan unionin määritelmään ei välttämättä yhdisty kalvolla näkyvään tekstiin, koska edellä EU:ta ei ole mainittu. Vaikuttaakin siltä,

<sup>52</sup> Viittauksen ja kalvolle kirjoitetun määritelmän yhteys rakentuu vain opettajan käyttämän *tän*-pronominin varaan, joten se on hyvin implisiittinen.

että kysymyksessä oletettu ennakkotieto ei oppilaiden näkökulmasta ole jaettava, koska opettaja joutuu esittämään kysymyksensä uudelleen.



KUVIO 24 Kalvonäkymä ja viittaukset ulkopuolisiin teksteihin esimerkin 7.1 tilanteessa.

Esimerkin 17 loppuosasta (rivit 33–46) käy hyvin ilmi se, miten monenlaisia tekstejä käsitteen avaamiseen voi kietoutua, mitä kuvio 24 havainnollistaa visuaalisesti. Kuvion vasemman puolen laatikossa on esimerkkikatkelman aikana näkyvässä oleva kalvoteksti. Kuvion oikean puolen puhekuplassa taas näkyvät opettajan suulliset viittaukset eri teksteihin. Nuolet puolestaan ilmaisevat viittausten ja kalvotekstin välistä implisiittistä yhteyttä. Sen lisäksi, että kuvio havainnollistaa luokassa läsnä olevan ja ulkopuolisten tekstien suhdetta, se paljastaa kirjoitetun tekstin vähäisen määrän suhteessa puheeseen. Kalvolta puuttuu esimerkiksi se tieto, josta *työttömyyden* käsitettä ryhdytään avaamaan eli työttömien lukumäärät, vaikka niihin sisältyy monitulkintaisuutta. Johdattelusta *työttömyyteen* voi jo päätellä, että käsitettä avaavat konkreettiset esimerkit esitetään lähinnä suullisesti.

### 7.3.2 Johdattelu *hallitukseen*

Kuten aiemmin on tullut esiin, *hallitus*-aiheeseen siirrytään vasta oppitunnin 3 loppupuolella, sen jälkeen, kun on käsitelty *eduskunta*-luvun tehtävät ja *lain säätäminen*. Opettaja palaa *eduskuntaan* vielä esimerkin 18 katkelmassakin, vaikka on juuri todennut, että *kiireesti pitää mennä etempää*.

#### Esimerkki 18 Johdattelu *hallitukseen* [tunti 3]

- |    |    |  |
|----|----|--|
| 01 | OP | --- (6.5) <b>joo</b> meillä nyt käy tosiaan niin että [mä, oon?] meijäm pitää <u>kiireesti</u> |
| 02 | OP | pitää mennä etempääim meillä ens viikollakin ov vaan yks tunti koska                           |
| 03 | OP | kouluxxxxxx om päivän. sej jälkee on sit seuraavalla viikolla <u>yks tunti</u>                 |
| 04 | OP | ennen <u>koetta eli</u> (1.0) <b>eli eli</b> , mikässsen edusk- jaa eduskunnan tuota           |
| 05 | Su | <u>miten</u> nii yks tunti?  |
| 06 | OP | [HUOKAISEE VOIMAKKAASTI]   |
| 07 | Su | no ku [ai <u>NII</u> , joo ku on se, he[atorstai   |
| 08 | OP | [siks [torstai o helatorstai   |

- 09 Su ai niij ja mää muisti et se o sitte niinku vasta ens viikolla sitä seuraavalla  
 10 OP ei, ei vaan [si'is?]  
 11 Su |mitä mää sekoilen, joo ei mitää unoha [NAURAHTAA]  
 12 OP **tuota** (5.5) [KIRJOITTAU TAULULLE: *Eduskunta*] mikä otsikkonumero  
 13 OP tulee  
 14 Mi neljä  
 15 OP eduskuntaal **l**aittakaas **v**ihkoon sinne että muistatte nyttet tä[mä asian  
 16 Mi |siinä on xxxx  
 17 Mi ja **p**erustettu ja, kaksataa kansaedustajaa [KÄÄNTÄÄ VIHKON OP:N  
 18 OP NÄHTÄVÄKSI PULPETILLA] no **n**iimpäs hyväne aika oli k joo. [OP KÄY  
 19 OP PUHUESSAAN KATSOMASSA MIAN VIHKOJA] ja, ja tota hei **l**aittakaas  
 20 OP v[a]ikka sinnev vielä että (6.5) [OP KIRJOITTAU TAULULLE, JATKAA  
 21 OP MYÖS PUHUESSAAN: *KATSO MONISTE!*] **p**istätte sem **m**onisteen  
 22 OP missä on eduskunnan **t**ehävät ja, tuota tuota ne (1.0) **l**ainsäättämisjärjestys-,  
 23 OP jutut (3.5) eli **ä**lkää uudesteen **k**irjottako sitä eduskunta-otsikkoo sinne  
 24 OP xxxxxxxx kun se siellä pitäs jo **o**lla (9.5) [OPPILAAT KIRJ. VIHKOIHINSA]  
 25 OP ja, pistetäänkö siihen kis sivut sataneljäkolme (16.0) [OP KIRJOITTAU  
 26 OP TAULULLE EDELLISEN TEKSTIN ALLE: 5) *Hallitus (s. 143-147)*]  
 27 OP hallitukse, **v**irallinen nimi ov **v**altioneuvosto mutta, normaalistip puhutaav  
 28 OP vaal lyhyesti **h**allituksesta. **k**etkäs hallitukse **m**uodostaa?  
 29 (13.0) OPPILAAT JUTTELEVAT HILJAA; AINAKIN TEEMU VIITTA  
 30 OP **n**i, työtöki jos nyt ehtisitte vielä hetkeks mukkaan tähä hommaan teemu  
 31 Tee @pääministeri ja tarvittava määrä **m**uita ministereitä@  
 32 OP **a**ivan **o**ikei eli **m**inisterit muodostavat **h**allituksen. ja, **m**inisterit paitsi ovat  
 33 OP mukana, hallituksessa (1.5) ä **m**inistereinä, niin he ovat myös, **o**miem  
 34 OP ministeriöittä **j**ohtajia. (1.0) eli se **v**arsinainen työ, **t**yöhäm ministereillä  
 35 OP on siinä että he **j**ohtavat oma, oman alansa, **m**inisteriötä (1.5) eli  
 36 OP hallituksen muodos-, [← OPETTAJA KIRJOITTAU PUHUESSAAN: - 12  
 37 OP **m**inisteriötä, →] **h**allituksessa o (4.5) **k**akstoista **m**inisteriötä (6.5) mutta  
 38 OP **m**utta nyt, **t**älläki hetkellä suomen hallituksessa on **k**ahdeksantoista  
 39 OP ministeriä. ja ministeriöitä ov vain (1.5) **k**akstoista. onks ne loput sit jotaiv  
 40 OP **v**araministereitä vai **s**alkuttomia ministereitä [niinku xxx]  
 41 Ha |jos ne **k**uuuuu noihim  
 42 Ha ministeriöihin  
 43 OP [mi]tä?  
 44 Ha jos ne **k**uuuuu noihim ministeriöihin  
 45 OP ää, mitä tarkoitat sillä?  
 46 Ha sillee että, jos jossaim ministeriössä voi olla vaikka **k**aks ministeriä tai  
 47 Ha [jotaiv vas[taavaa?]  
 48 OP |no, **j**ust niin. eli **j**otkut ministeriöt jotka on **i**sotöisiä niin ne on  
 49 OP **j**aettu sillä tavalla et niisson **k**aks ministeriä. on e-, esimerkiks, **s**osiaali-  
 50 OP ja **t**erveysministeriö. siillon, **e**nsimmäinen, ja **t**oinen sosiaaliministeri. tai,  
 51 OP **o**petusministeriö o j jaettu nii että toinen hoitaa ikäänku **o**petusasioita ja  
 52 OP toinen **k**ulttuuriasioita. ja **n**iim pois päin. eli (1.0) @**k**akstoista ministeriötä@  
 53 OP (5.5) [← OPETTAJA KIRJOITTAU SAMALLA TAULULLE: *joita johtavat 1-2*  
 54 OP **m**inisteriä + →] @**j**oita, **j**ohtavat (2.0) yks viiva **k**aks **m**inisteriä@ (5.5) jollon  
 55 OP saadaa yhteensä **s**ei semäntoista **m**inisteriä ---

Esimerkin alussa opettaja perustelee uuteen aiheeseen siirtymisen tarvetta kii-reellä (rivit 1-4). Samalla hän motivoi uuden, toistaiseksi nimeämättömän aiheen käsittelyn tulossa olevalla kokeella. Opettaja ei kuitenkaan heti ryhdy joh-dattelemaan uuteen teemaan vaan jatkaa vielä aiheesta *eduskunta* kirjoittamalla sen otsikoksi taululle (rivi 12). Sitten hän tekee lyhyen yhteenvedon aiemmin



käsitellyistä asioista ja ohjeistaa samalla oppilaita suullisesti ja kirjallisesti tekstitoimintaan (rivit 15–24). Opettajan kolme kehotusta (*laittakaas vihkoon; laittakaas vaikka sinne vielä; älkää uudelleen kirjottako*) paljastavat vihkoon kirjoittamisen tärkeyden. Ohjeistuksen perusteella olennaista tuntuu olevan ennen kaikkea asioiden muistaminen, ei niinkään ymmärtäminen.

Oppilaiden kirjoittaessa taululta *eduskuntaan* liittyvää tekstiä vihkoihinsa opettaja aloittaa siirtymän uuteen aiheeseen, *hallitukseen*. Tämä tapahtuu pääasiassa kirjoittamalla, mutta siihen sisältyy myös eräänlainen ääneen ajateltu viittaus oppikirjan sivuihin (rivit 24–26). Vasta siinä vaiheessa, kun taululla lukee otsikko *Hallitus* sekä oppikirjan sivunumerot, opettaja nimeää suullisesti uuden käsitteen. Mainittuaan myös *valtioneuvosto*-nimen opettaja aloittaa käsitteen avaamisen kysymällä oppilailta hallituksen koostumusta (rivi 28). Kysymys implikoi, että *hallitus*-käsitteen merkitys oletetaan niin tutuksi, että siitä voi lähteä liikkeelle ilman määrittelyitä. Teemu, joka saa vastausvuoron, kaiuttaa sanasta sanaan oppikirjan tekstiä (rivi 31). Opettaja hyväksyy vastauksen omassa palautevuorossaan, minkä jälkeen hän täsmentää lyhyesti ministereiden työnkuvaa (rivit 32–35) – ja tuo samalla keskusteluun uuden lähikäsitteen *ministeriö*. Sitten hän ryhtyy muotoilemaan taululle tekstiä hallituksen koostumuksesta. Tekstin näkökulma on toinen kuin Teemun vastauksen, sillä opettaja nostaa ministereiden sijaan esille ministeriöt. Niinpä vaikka Teemu vastaa oikein opettajan kysymykseen, vastaus ei päädy kirjoitetuksi tekstiksi taululle.

Taululle kirjoitettu teksti toimii lähtökohtana opettajan seuraavalle kysymykselle, joka liittyy ministeriöiden ja ministerien määrälliseen suhteeseen (rivit 37–40). Vaihtoehtokysymys jää kesken, kun Harri ottaa vastausvuoron ja alkaa puhua päällekkäin opettajan kanssa. Harrin toiminta poikkeaa luokan tyypillisistä vuorottelukäytännöistä, joiden mukaan opettaja yleensä nimeää vastaajan. Myös opettajan seuraava vuoro on aineiston tunneille epätyypillinen. Siihen ei sisälly arviointia eikä uudelleenmuotoilua, vaan kysymys on aito ja hakee lisäselvennystä. Jatkokysymyksellään opettaja kuitenkin epäsuorasti ilmaisee, että vastaus on ainakin osittain oikea. Toisessa vastausvuorossaan Harri sitten kertoo omin sanoin, miten ministereitä voi olla enemmän kuin ministeriöitä, eli hän ei nimeä ilmiötä vaan selittää sitä. Tämän vastauksen opettaja arvioi eksplisiittisesti oikeaksi (*no, just niin*) ja sen jälkeen havainnollistaa Harrin selitystä muutamalla esimerkillä (rivit 49–52). Sitten opettaja ryhtyy jälleen kirjuriksi. Kirjoittaessaan jatkoa taululla olevaan tekstiin hän samalla muotoilee lauseen myös suullisesti. Nytkään tauluteksti ei perustu oppilaan vastaukseen vaan noudattelee opettajan omaa logiikkaa.

4) *Eduskunta*  
- KATSO MONISTE!

5) *Hallitus* (s. 143-147)  
- 12 ministeriötä, joita johtavat 1-2 ministeriä

Esimerkistä 18 käy ilmi, että oppilaat osallistuvat opettajan ohjailemina *hallitus*-käsitteen merkityksen avaamiseen. Taululle kirjoitettavat määrittelyt ovat kuitenkin opettajan eivätkä selkeästi perustu oppilaiden vastauksiin. Kuten kuvio-osta 25 näkyy, tauluteksti on myös hyvin niukka verrattuna siihen, minkä ver-ran aiheesta puhutaan. Kirjoitettu teksti on tiivistelmä, josta puuttuvat havain-nollistavat esimerkit. Toisaalta taululla oleva teksti sitoo yhteen aiemmin käsi-tellyn *eduskunnan* ja nyt käsiteltävänä olevan *hallituksen*, koska niillä on peräk-ikäiset otsikkonumerot.

Koska *hallituksen* käsittely jakaantuu kahdelle oppitunnille, on syytä tar-kastella myös sitä, miten aiheeseen palataan tauon jälkeen. Tällöin kontekstiin sijoittamisen merkitys korostuu, koska yhteys on luotava sekä saman aiheen sisällä että laajempaan sisältökokonaisuuteen suhteuttaen. Kuten taulukosta 12 luvussa 7.1 kävi ilmi, hallituksen käsittelyyn palataan seuraavan oppitunnin alussa sen jälkeen, kun opettaja on ohjeistanut oppilaita nettitehtävien tekemi-seen. Esimerkin 19 katkelma alkaa tästä tilanteesta.

#### Esimerkki 19 *Hallituksen* käsittelyn jatkaminen [tunti 4]

- 01 OP --- (1.0) IOO, eduskunta, pistettiin paketti lakiensääntämistäjärjestys ja nyt  
 02 OP nyt meillov vielä (1.0) kokeeseen mennessä niim pitäs käydä läpi, hallitus  
 03 OP ja presidentti eli, vasta sittehän tää poliittinej järjestelmä on niinku (1.5) on  
 04 OP niinku koossa ja, mikäs otsikkonumero sinne tulee nyt?  
 TAUSTALLA ALKAA KUULUA OPPILAIDEN VAIMEAA PUHETTA]  
 05 op [xx]tone  
 06 OP kuus? onksiellä jo otsikko  
 07 Mi hallitukse otsikossa o[?]  
 08 OP mitä?  
 09 Mi HALlitusta o alotettu jo [KÄÄNTÄÄ VIHON TOISINPÄIN]  
 10 OP [KÄY MIIAN PULPETIN LUONA KATSOMASSA TÄMÄN VIHOKOSTA]  
 11 OP ahan no nii [no ni?] sitte mää muisti ettei me tästä vielä alotettu. hjo, jojoo.  
 12 OP eli hallituksem muodostaminenki sinne jo laiteltiij ja, jaja (2.0) sitte tärkee  
 13 OP asia tietysti on ne (1.0) tehtävät. (5.0) [OPETTAJA KIRJOITTAA  
 14 OP TAULULLE: - tehtävät:] eli mitä varten, meillä (5.0) hallitus on miksi sitä  
 15 OP tarvitaan. (4.0) ja hallitushan nyt eroaa presidentistä ja (1.5) eduskunnasta  
 16 OP sillä lailla ett sitähan ei valita vaaleilla  
 17 Su [oota MIHI hei otsikkoon se oikein  
 18 Su niinku \*tulee\*  
 19 OP hallitukseen  
 20 Su mulla ei olluv viimeks vihkoo  
 21 Jo oonkoham mä ees ollus sillon paikalla kum[mää em  
 22 OP [hei nyt menee taas aikaa tässä  
 23 OP liikaa pitää odotella ja odotella[?] (1.0) koettakaas nyt päästä jo (1.0) alo-  
 24 OP alottelee  
 25 op [xxxxxxxxxxxxxxxx]  
 26 OP nii eli hallitusta ei valita vaaleilla vaan se muodostetaan, eduskuntavaalien  
 27 OP tuloksem perusteelta tietysti hyvin pitkälti (1.5) pitkälti ja tuotah, ne  
 28 OP tehtävät, joita hallitukselle kuuluu, niin, vois sanoo näin että hallitus on se  
 29 OP varsinainen työrukkanen sekä eduskunnan että, presidentin, työrukkanen.  
 30 OP (1.5) ja, hallitus on tavallaan sitte se, instanssi joka kaksytneljä tuntia  
 31 OP vuorokaudessa tosiaa, VASTaa siitä että suomi, (1.0) suomi-niminen paatti  
 32 OP pysyy pinnalla ei aja karille eikä uppoa. (1.0) eli siinä, siinä niinku

- 33 OP tavallaa on se, keskeine ero myös. ää, ensinnäkin, [OP KIRJOITTA  
34 OP TAULULLE: 1)] mikäs tehtävä meille o j jo tuttu, (1.0) eduskunnan osalta  
35 OP mihinkä (1.0) mikä tärkeä tehtävä, hallituksella on ja missä (2.0) puolueet  
36 OP pystyvät nyt sitte paljo myös vaikuttamaan asioihi hallituspuolueet? (5.0)  
37 [KUKAAN EI VIITTAA]  
38 OP no (1.0) siit oli puhetta että eduskunta ei itse (1.0) tee itselleen lakiesityksiä  
39 OP vaam mistä ne tulee? (1.0)  
40 [MIIA VIITTAA]  
41 OP nii?  
42 Mi no hallitukselta  
43 OP hallitushan ne tekee. yheksänkytyheksäm prosenttia niistä toteutuneista  
44 OP laeista ovat hallitukse esityksiem perusteella. eli se (4.5) [OP KIRJOITTA  
45 OP TAULULLE: 1) laatii] laatii eli valmistelee tekee (3.0) [KIRJOITTA  
46 OP SAMALLA EDELLEEN: lakiesitykset] lakiesitykset (1.5) ja mikäs, tärkeä  
47 OP asiakirja myös jonka, sittel lopulta eduskunta hyväksyy? (3.5) mikäss vielä?  
48 OP (3.0) no, se oli se budjetti valtion tulo- ja menoarvio (9.0) [KIRJOITTA  
49 OP SAMALLA: ja budjetin eduskunnalle] ---

Kuten esimerkkien 17 ja 18 katkelmissakin, myös tässä opettaja ilmaisee siirtymän uuteen asiaan painokkaalla lausumapartikkelilla (*JOO*). Koska lausumapartikkelit ovat keskusteluissa tyypillisiä rajakohtien ja siirtymien osoittimia (ISK 2004, 776–783), niiden varsin runsas esiintyminen luokkakeskustelussa on odotuksenmukaista. Opettaja luo käsittelyn alussa yhteyden *hallituksen* rinnakkaiskäsitteisiin viittaamalla sekä aiemmin käsiteltyihin *eduskuntaan* ja *lakiensääntämisyjärjestykseen* että myöhemmin käsiteltävään *presidenttiin*. Lisäksi hän mainitsee, mihin laajempaan kokonaisuuteen (*poliittinen järjestelmä*) ne kaikki kuuluvat. Tällainen käsittehierarkian esittely auttaa käsiteltävän aiheen sijoittamista kontekstiin, mutta kyseessä ei ole vakiintunut käytäntö, kuten esimerkeistä 17 ja 18 edellä on käynyt ilmi.

Sijoitettuaan *hallituksen* sisällölliseen kontekstiin opettaja ei heti jatka aiheesta puhumista vaan valmistelee ensin tekstitoimintaa kysymällä oppilailta otsikonumeroa. Tässä vaiheessa opettajalle selviää, että aiheen käsittely on jo aloitettu edellisellä tunnilla (rivit 4–12). Niinpä hän siirtyy seuraavaksi käsiteltävään alakohtaan ja kirjoittaa taululle otsikoksi *tehtävät*. Esimerkin alku osoittaa, että oppilaiden vihkotekstillä voi olla muukin funktio kuin esimerkiksi kokeisiin lukemisen tukeminen: vihkoissa olevat tekstit toimivat myös opettajan muistiapuna oppituntien jatkumolla edettäessä.

Kun opettaja on myös puheessaan nostanut hallituksen tehtävät esiin (rivit 14–15), hän ei vielääkään siirry käsittelemään niitä. Sen sijaan hän palaa edellisellä tunnilla käsiteltyyn hallituksen muodostamiseen (rivit 15–16) vertaamalla *hallitusta eduskuntaan* ja *presidenttiin*. Vertailu kuitenkin keskeytyy, kun Suvi esittää kysymyksen opettajalle (rivit 16–17). Kysymys liittyy ensisijaisesti tekstitoimintaan, mikä on tyypillistä oppilaiden kysymyksille yleisemminkin (ks. Cazden 1986). Tekstitoiminnan näkökulmasta Suvin kysymys implikoi ensinnäkin, että taululle kirjoitettu teksti sisältää niin sanotut oikeat merkitykset, jotka on tärkeä kirjoittaa oikein omaan vihkoon. Käsitteen avaamisen kannalta kysymys taas osoittaa, että opettajan tekemä lyhyt suullinen yhteenveto edellisellä tunnilla käsitellystä (rivit 12–16) ei kaikille oppilaille ole riittävä – etenään

kun taululle ei enää kirjoiteta pääotsikkoa hallitus (ks. kuvio 26). Ja jos äidinkielellä opiskeleva on epätietoinen siitä, mihin käsiteltävä asia liittyy, monille toisella kielellä opiskeleville yhteyden havaitseminen on vielä vaikeampaa.

- tehtävät  
1) laatii lakiesitykset ja budjetin eduskunnalle

KUVIO 26 Taulutekstit esimerkin 19 tilanteessa.

Kun opettaja on kiireeseen vedoten lopettanut Suvin ja Jonnan puheenvuorot, hän kertoo vielä lyhyesti hallituksen muodostamisen (rivit 26–27) ennen kuin palaa hallituksen tehtäviin. Opettaja johdattelee niiden yksityiskohtaisempaan käsittelyyn vertaamalla jälleen hallitusta eduskuntaan ja presidenttiin sekä korostamalla hallituksen tehtävien sitovuutta. Tämän havaitseminen tosin edellyttää kuvallisten ilmauksien tuntemista, sillä opettaja puhuu metaforisesti hallituksesta muun muassa *työrukkasena* sekä vastaamassa *suomi-nimisen paatin pinnalla pysymisestä* (rivit 29–32).

Johdattelun jälkeen opettaja eksplikoi selvästi, sekä puhuen että kirjoittaen, siirtymän *hallituksen* ensimmäisen tehtävän käsittelyyn. Hän esittää oppilaille kysymyksen, jossa viittaa oppituntien jatkumolla taaksepäin *eduskunnan* käsitteeseen (rivit 34–36). Kun oppilaat eivät reagoi, opettaja muotoilee kysymystä uudelleen. Samalla hän itse jo vastaa edelliseen kysymykseensä, joten Miia ikään kuin vain varmistaa asian omassa vastauksessaan (rivi 42). Taululle opettaja kirjoittaa tiiviin muotoilun ja toistaa sen vielä suullisesti. Jatkokysymyksestä (rivit 46–47) voi päätellä, että ensimmäisen tehtävän käsittely on vielä kesken. Viittaus *eduskuntaan* ja yläkäsite *tärkeä asiakirja* eivät saa oppilaita reagoimaan, joten opettaja vastaa itse kysymykseensä (rivi 48). Sitten hän viimeistelee taulutekstin. Kuten kuvio 26 näkyy, myös kirjoitetussa tekstissä on yhteys *eduskuntaan*.

### 7.3.3 Yhteenveto

Luvun 7.1 alussa totesin, että yksittäisen aiheen käsittely oppitunnilla on aina suhteessa kontekstiin, joka laajenee senhetkisestä mikrokontekstista toiminnan myötä sekä eteenpäin että taaksepäin. Siirryttäessä uuteen aiheeseen olennaista on etenkin sen liittäminen edeltävään kontekstiin. Jotta oppilaat voivat oppia uutta, heidän täytyy pystyä kiinnittämään se johonkin tuttuun. Yhteyksiä uuden ja tutun välille voi luoda esimerkiksi palauttamalla mieliin aiempien tunteiden aiheita ja keskustelemalla uuden aiheen suhteesta niihin. Voi myös käydä läpi aiemmin käsiteltyjä materiaaleja, jotka liittyvät uuteen aiheeseen, tai osoittaa visuaalisesti tutun ja uuden suhteita. (Ks. esim. Echevarría, Vogt & Short 2008, 58.) Edellisistä analyyseistä käy ilmi, että suhdetta aiempiin teemoihin avataan käsittelyn alussa vain tunnilla, jossa palataan *hallitus*-aiheeseen. Muilla

tunneilla taas uusien aiheiden numerointi taululle/kalvolla ja vihkoihin toimii implisiittisenä linkkinä edellisiin aiheisiin. Näin ollen oppilaiden tehtäväksi jää melko paljon yhteyksien luomista.

Sen lisäksi, että uusi asia tulisi liittää aiemmin käsiteltyihin ja varmistaa näin, että jaetuksi oletettu tieto todella on jaettua, olisi hyödyllistä myös aktiivoida käsittelyn alussa oppilaiden omia aiempia tietoja. Tällöin oppilailla on käsitteisiin henkilökohtainen suhde, mikä edesauttaa ymmärtämistä ja oppimista (vrt. luku 5.2). Tässä voi hyödyntää esimerkiksi taulukkoa, johon oppilaat kirjoittavat ennen käsittelyä, mitä jo tietävät aiheesta ja mitä taas haluavat oppia (ks. Cummins 2001, 136). Kun liikkeelle lähdetään oppilaiden ennakkotiedoista, opettaja saa käsityksen siitä, minkä verran vaihtelua eri oppilaiden tiedoissa on. Toisella kielellä opiskeleva taas saattaa näin huomata tietävänsä asiasta jo jotain aiemman koulunkäyntinsä tai kokemustensa kautta. Jos tietää tietävänsä aiheesta jotain, sen käsittelyä on helpompi seurata, vaikka opetuskieli tuottaakin ongelmia. (Ks. luku 5.3.3) Kuten esimerkeistä näkyy, opettaja ottaa sekä *työttömyyden* että *hallituksen* käsittelyn alussa oppilaat mukaan esittämällä heille kysymyksen, minkä funktiona voi olla aiempien tietojen aktivointi. Kysymyksissä kuitenkin haetaan tiettyä informaatiota (työttömien määrää; hallituksen koostumusta) eikä mitä tahansa tietoa aiheesta, joten ne tuntuvat olevan pikemminkin niin sanottuja opetus-kysymyksiä<sup>53</sup>, joiden ensisijainen funktio on osaamisen näyttäminen. Käsitteisiin ei näin ollen muodostu ainakaan alussa henkilökohtaista yhteyttä.

Analyyseista käy ilmi, että oppitunneilla uuteen aiheeseen siirtyminen tapahtuu puheen ja kirjoitetun tekstin tiiviinä vuoropuheluna. Määrällisesti käsitteiden avaaminen perustuu pääasiassa puheeseen, mikä havainnollistuu hyvin, kun vertaa kuvioissa 24, 25 ja 26 näkyviä niukkoja kalvo- ja taulutekstejä esimerkkikatkelmiin 17–19. *Työttömyyden* ja *hallituksen* suullinen käsittely on myös kirjoitettua selvästi monipuolisempaa sikäli, että siinä tapahtuu käsitteiden havainnollistaminen esimerkkien avulla. Kirjoitetun tekstin tehtävänä taas on tiivistää ydinasiat. Kuten esimerkeistä näkyy, kirjoitettuihin teksteihin – edes tilanteessa syntyvään taulutekstiin – ei sisälly oppilaiden vaan ainoastaan opettajan muotoiluja. Kalvo- ja taulutekstit ovat siis varsin yksiäänisiä.

Jos taulu- ja kalvoteksteillä on *työttömyyden* ja *hallituksen* tuntikäsitelyssä käsiteltyä tiivistävä rooli, oppikirjan asema on varsin erilainen. Oppikirjaan viitataan sekä *työttömyyden* että *hallituksen* käsittelyn alussa, ja Teemu siteeraa oppikirjatekstiä *hallitusta* käsiteltäessä. Muuten kirja ei ole aktiivisesti mukana,

<sup>53</sup> Leiwon, Kuusisen, Nykäsen ja Pöyhösen (1987) käyttämässä luokkahuonediskurssin kysymysten luokittelussa kysymykset on ensin jaettu toisaalta kuulustelu- ja opetus-kysymyksiin ja toisaalta aitoihin kysymyksiin. Aidon kysymyksen tuntomerkkeinä Leiwo ym. mainitsevat seuraavat: kysymykseen on useita mahdollisia vastauksia, kysyjällä ei ole tietoa eikä ennako-odotusta vastauksesta ja kysyjä haluaa todella saada informaatiota. Opetuskysymyksillä opettaja taas tarkistaa oppilaiden tietoja ja näin ollen odottaa tietynlaista vastausta. Sisällön ja kognitiivisen vaativuuden mukaan opetus-kysymykset on jaettu vaihtoehtokysymyksiin, nimeämis- ja luokittelukysymyksiin, määrittely- ja kuvaamiskysymyksiin, syy-, seuraus- ja perustelukysymyksiin, vertailukysymyksiin sekä arvioimiskysymyksiin. (Leiwo ym. 1987, 74–83.)

kun aiheista puhutaan. Se, että oppikirjan sivut merkitään kalvo- ja taulutekstissä otsikon viereen, osoittaa kuitenkin kirjalla olevan merkitystä. Ainakin käsitteisiin johdattelun vaiheessa oppikirja on pikemmin viittauskohde ja tietolähde kuin osallistuja toiminnassa (ks. luvun 6.6 loppu: Wikman 2004 oppikirjan käytön tavoista).

## 7.4 Käsitteiden avaamisen keinot

Luvussa 7.3.1 edellä tuli esiin, että samoin kuin oppikirjassa, myös oppitunneilla käsitteitä määritellään sanakirjamaisen tiiviillä määritelmällä. Esimerkissä 17 opettaja näyttää kalvolta *työttömän* määritelmän ja mainitsee vielä selvennykseksi, että kyseessä on nimenomaan määritelmä. Toisaalta luvun 7.3 analyysistä näkyy myös se, että kumpaakaan pääkäsitettä, *työttömyyttä* tai *hallitusta*, ei käsittelyn alussa määritellä vaan liikkeelle lähdetään ikään kuin tutusta asiasta. Seuraavaksi tarkastelen *työttömyys*- ja *hallitus*-käsitteiden merkitysten avaamista ala- tai lähikäsitteen avulla. Analyysin kohteena on kaksi tekstitapahtuman sisällöllistä vaihetta (ks. käsitteestä luku 3.5.1), joista toisessa käsitellään *kausityöttömyyttä* ja toisessa *parlamentarismia*. Tarkastelen analyysissä näiden apukäsitteiden merkitysten avaamista ja hahmottelen kuvaa siitä, millaisia keinoja käsitteiden avaamisessa tyypillisesti käytetään.

### 7.4.1 Kausityöttömyys

Esimerkin 20 katkelma on suunnilleen puolivälistä tuntia 1, ja sen alussa opettaja tekee ensin miniyhteenvedon edellä käsitellyistä työttömyyden syistä (rivit 1–2). Sen jälkeen hän siirtyy käsittelemään *kausityöttömyyttä* kolmantena työttömyyden syynä, minkä hän eksplisiittisesti mainitseekin (rivi 3).

#### Esimerkki 20 *Kausityöttömyyden avaaminen* [tunti 1]

- |    |    |  |
|----|----|--|
| 01 | OP | --- no <u>nii</u> [RYKII] nuo <u>kaks</u> , kuitenkin on ne, <u>kes</u> keisimmät työttömyyde syyt   |
| 02 | OP | yleensä (2.0) no, sitte (1.5) [KALVOLTA NÄKYVIIN: 3] <i>kausityöttömyys</i> ]                        |
| 03 | OP | <u>kol</u> mantena työttömyyden syynä, puhutaan <u>KAU</u> sityöttömyydestä. (6.0)                   |
| 04 | OP | mitäs <u>se</u> vois tarkoittaa? <u>kausityöttömyys</u> . (7.0)                                      |
| 05 | OP | no, sillä viitataan siihen että, joillaki joillaki aloilla töitä on <u>kaus</u> ittain.              |
| 06 | OP | esimerkiks niin että <u>tal</u> vella on töitä, <u>kes</u> ällä ei tai <u>päiv</u> vastoi. keksikääs |
| 07 | OP | joku sellane, <u>amm</u> atti missä, <u>kausityöttömyys</u> on aika <u>ta</u> vallista. (3.0)        |
| 08 | OP | no kyllä niitä (2.0) jonkuv <u>ver</u> ran on, sellasia tyypillisiä ammatteja missä,                 |
| 09 | OP | <u>töit</u> ä om <u>pare</u> mmij joko <u>kes</u> ällä tai <u>tal</u> vella. (2.0)                   |
| 10 | OP | voi olla töitä <u>kes</u> ällä mutta <u>tal</u> vella ei sittem moneen kuukautee <u>olle</u> kkää.   |
| 11 | OP | (4.5) no oisko joku <u>sisä</u> vesilaivan <u>kap</u> teeni? (1.0) hyvin tyypilline yleine           |
| 12 | OP | ammatti no, miksei seki ole tietysti, ei niitä (1.0) <u>suomi</u> -laivalla paljon                   |
| 13 | OP | tuolla, <u>päij</u> änteellä, <u>tal</u> visaikaan purjehdita. no mitäs <u>muu</u> ta nyt semmosia   |
| 14 | OP | <u>tyyp</u> illisempiä <u>yleis</u> empiä ammatteja jossa (2.5) <u>kausityöttömyys</u> o uhkana?     |
| 15 | OP | (5.0) ei tuum <u>mie</u> leem mittää? (1.0)  |
| 16 |    | [TEEMU VIITTAA]  |

- 17 OP no?
- 18 Tee no jääkiekkoilija
- 19 OP noh [NAURAHTAEN], joo jääkiekkoilija tietysti on tälläne. (1.0) toisaalta
- 20 OP ne, ammattilaisillaha on, ympäri vuoden ne sopimukset ja harjottelevat
- 21 OP ympäri vuode sillonki ku ei ok kausi, kausi käynnissä et se ehkä nyt ei o
- 22 OP semmone iha, tyypilline kausityöttömyyden, kausi- kausityötön, ammatti.
- 23 OP (2.0) mut[ta] RAkentamine esimerkiks on sellane. minkä takia,
- 24 OP rakentamisessa, rakennustyöntekijät usein, kärsii työttömyydestä
- 25 OP talvikuukausina? (6.0)
- 26 OP mitä? (2.0) minkä takia mieluiter rakennetaan kevästä syksyyn ja,
- 27 OP talvikuukaudet on sitte hiljase[m]pia?]
- 28 [HARRI VIITTA]
- 29 OP harri.
- 30 Ha koska sillo o, varmaanki, paljo mukavampaa ollas siellä, ku ei tarvii jäätyä
- 31 Ha sinnep pakkasee
- 32 OP no jo paitsi että se on tietysti huomattavasti mukavampaa niim monet,
- 33 OP rakennus-, vaiheet, rakennusmateriaalit on sellasia että ei nyt kertakaikkia
- 34 OP pakkas-, kelillä, kelillä voi voi tuota edes tehdä niitä. eli, rakentamine alkaa
- 35 OP aina kovasti (1.5) niinku niinku TÄYsillä kevällä heti ku, lumet sulaa jäät
- 36 OP sulaa ja tuota, maa sulaa ja sitter rakennetaa sinne syksyyn ja sitte yleensä
- 37 OP ollaa siinä tilanteessa et päästään tekee sisätöitä ja, moni monet työntekijät
- 38 OP voi joutua työttömäksi, työttömäksi kun ei okkaan enää niitä (2.0)
- 39 OP [KALVOLTA NÄKYVIIN: - esim. rakennusalalla on talvella vähemmän töitä]
- 40 OP niitä niitä tyypillisiä rakennusalan töitä sitte enää talvikuukausiksi ku
- 41 OP HARvoille, Osallev vaan niistä työntekijöistä. ja riippuen tietysti siitä mikä,
- 42 OP minkä alan, ammatillainen siinä rakentamisessa on että, miten sitä töitä
- 43 OP on. MAArakentamine eli että, MAANteiden teko asfalointi, asfalointi
- 44 OP varsinki o sellasta ettei sitä voi, talvella eikä pakkasella tehdä oikeestaa,
- 45 OP käytännössä OLlenkaan [ni]. päällystystyöt tehdään kesällä ja sitte usein
- 46 OP talvella? (1.5) asfalttimiehet joutuu työttömäksi, jos ei keksi jotain muuta
- 47 OP hommaa. MAAtaloudessa no sehän nyt ei kauheesti enää väkeä työllistäm
- 48 OP mutta sielläkin (1.5) tilanne on tämä puutarha, ja tällänen. TOIsaalta sitte,
- 49 OP pohjos-suomessa nin, talviurheilukeskukset työllistää tuhansia ihmisiä,
- 50 OP sieltä, loppuvuodesta, kevääsee huhtikuuhun saakka mut sitten ei taas oo
- 51 OP töitä, tarjolla, tarjolla kesällä. eli tätä, kausityöttömyydellä tarkotetaan eli,
- 52 OP talvikuukausina yleensä aina työttömyys-, lukemat o synkemät kun
- 53 OP kesällä. kesällä on, enemmän tarjolla töitä, KEsällähäv vaikuttaa sekin että
- 54 OP tuota, lomakausihan suomessa, ajottuu siihen kesä-heinä-elokuuhuj ja sillo,
- 55 OP sillon opiskelijoille ja muillekki (1.0) työtä vailla oleville om paremmin töitä
- 56 OP tarjolla. (1.0) no joo vielä, ihan tuo[ho] viimeseks sellane ---

*Kausityöttömyyden* käsittelyn aluksi opettaja paljastaa kalvolta uuden käsitteen ja nimeää sen suullisesti, minkä jälkeen hän kysyy oppilailta käsitteen määritelmää (rivi 4). Pitkä taukokaan ei saa oppilaita viittaamaan, joten opettaja esittää itse määritelmän (rivit 5–6). Sitten hän ryhtyy avaamaan käsitettä havainnollistamalla eli kehottamalla oppilaita keksimään esimerkkiammatteja. Kun oppilaat eivät opettajan rohkaisuista huolimatta viittaa, opettaja esittää itse yhden esimerkin ja arvioi sitä (rivit 11–13). Uudestaan esitetty kysymys saa Tee-mun viittaamaan ja ehdottamaan jääkiekkoilijaa (rivi 18), jonka opettaja ensin hyväksyy. Hän kuitenkin perustelee, miksi kyseessä ei ole tyypillinen esimerkki, ja esittää itse tyypillisen esimerkin, rakentamisen (rivi 23).

Kun esimerkin 20 katkelmaa tarkastelee kokonaisuutena, käy ilmi, että opettajan näkökulmasta rivillä 23, rakentamiseen tultaessa, päästään ikään kuin käsitteen avaamisen ytimeen. Tämä näkyy ensinnäkin siitä, että kalvolla nimenomaan rakennusala mainitaan esimerkkinä kausityöttömyydestä (rivi 39). Vaikuttaakin siltä, että piilossa oleva kalvoteksti tavallaan ohjaa opettajan kysymyksiä siihen saakka, kunnes hän paljastaa tekstin oppilaille. Toisaalta myös se, että rakennusalaan liittyviä esimerkkejä käsitellään noin kolmasosa (rivit 23–47) koko tästä tekstitapahtuman sisällöllisestä vaiheesta, osoittaa asian tärkeyden opettajan kannalta. Katkelman loppuosassa opettaja kuitenkin esittelee vielä esimerkkejä muiltakin aloilta, joten kaiken kaikkiaan *kausityöttömyyden* merkityksen avaaminen perustuu ennen kaikkea esimerkkeihin.

<p>3 Työttömyys (S. 60 – 62)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- työtön = työttömäksi ilmoittautunut työnhakija</li> <li>- syyt: <ul style="list-style-type: none"> <li>1) suhdannetyöttömyys <ul style="list-style-type: none"> <li>- talouden laskusuhdanteen ja laman aikana</li> </ul> </li> <li>2) rakennetyöttömyys <ul style="list-style-type: none"> <li>- automaatio vähentää ihmistyön osuutta</li> <li>- ihmisellä "väärä" ammatti tai hän asuu "väärällä" paikkakunnalla</li> </ul> </li> <li>3) kausityöttömyys <ul style="list-style-type: none"> <li>- esim. rakennusalalla on talvella vähemmän töitä</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
---

KUVIO 27 Kalvoteksti esimerkin 20 tilanteessa.

Vaikka *kausityöttömyys* liitetään luokkakeskustelussa moniin ammatteihin, kirjoitetussa kalvotekstissä esimerkkinä esitetään vain rakennusala. Tämä käy ilmi kuviosta 27, jossa on kaikki se kalvoteksti, joka on esimerkin 20 tekstitapahtuman vaiheessa näkyvissä. Kirjoitetun tekstin rooli on huomionarvoisa myös käsitteen määrittelyn kannalta. Kuten edellä tuli esiin, opettaja esittää käsittelyn aluksi sanakirjatyypin määrittelyn *kausityöttömyydelle* ja lopussa vetää käsiteltäviä yhteen määrittelyn avulla (rivit 51–53). Määrittely tapahtuu kuitenkin vain suullisesti, kalvolla määritelmää ei ole eikä opettaja sitä siihen myöskään kirjoita. Kun kirjoitetun tekstin funktiona on tiivistää ydinasiat (ks. luku 7.3.3), analyysin perusteella on pääteltävä, että määritelmät eivät ole käsitteiden avaamisen kannalta olennaisia. Tätä tulkintaa vahvistaa kuvion 27 sisältö. Kuviosta näkyy, että muillekaan työttömyyden lajeille ei esitetä varsinaista määritelmää kirjoitetussa muodossa.

Kuten kuviossa 27 näkyvästä kalvotekstistä käy ilmi, *työttömyys*-käsitteen avaamisessa hyödynnetään rinnakkaisia alakäsitteitä, jotka nimetään työttö-



myyden syiksi. Esimerkistä 20 kuitenkin näkyy, että suullisessa käsittelyssä ei systemaattisesti luoda yhteyksiä näiden eri alakäsitteiden välille. *Kausityöttömyydestä* puhuttaessa ei esimerkiksi viitata kalvolla näkyviin muihin työttömyyden lajeihin eikä verrata niitä keskenään. Kustakin alakäsitteestä muodostuu näin oma, melko erillinen kokonaisuutensa. Tätä irrallisuutta vahvistaa vielä se, että eri työttömyyden syyt luetellaan kalvolla alakkain numeroituina, niiden välille ei luoda esimerkiksi visuaalisia yhteyksiä.

#### 7.4.2 Parlamentarismi

Esimerkin 21 katkelma on suunnilleen keskivaiheilta *hallituksen* käsittelyn tekstitapahtumaa. Edellä on käsitelty hallituksen tehtäviä, mitä opettaja esimerkin alussa vetää yhteen (rivit 1–2) ennen kuin siirtyy seuraavaan aiheeseen eli hallituksen valvontaan.

##### Esimerkki 21 *Parlamentarismien avaaminen* [tunti 4]

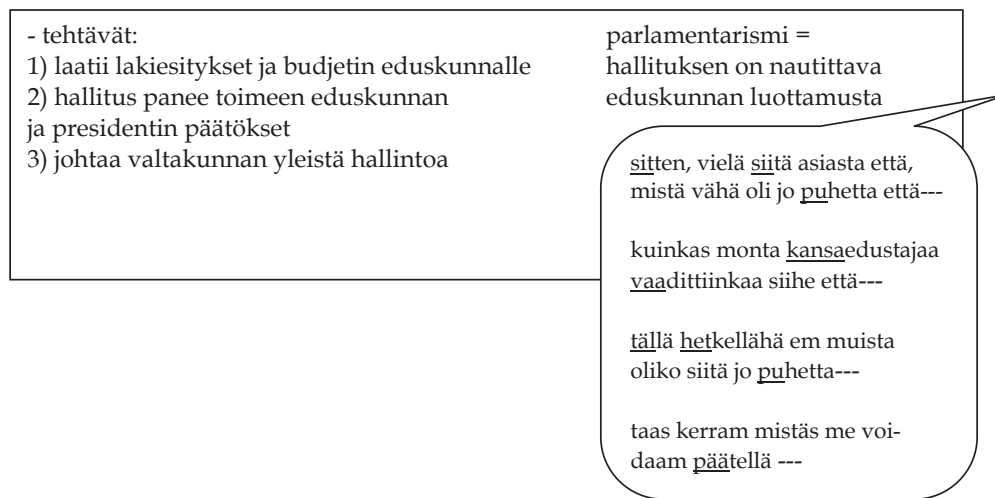
- 01 OP --- niin et niille kuuluu sitte, hyvin pitkälle se, toimeenpanovalla  
 02 OP hoitamine. (2.5) ja (2.0) sitten (2.0) vielä siitä asiasta että (1.5) mistä vähä  
 03 OP oli jo puhetta että, kukas valvoo hallitusta? (4.5) demokratiassa aina pitää  
 04 OP pystyä valvomaan näitä vallampitäjiä, nii?  
 05 Mi eduskunta  
 06 OP eduskunta valvoo, hallitusta ja mitäs eduskunta voi jopa tehdä? (1.5) nii?  
 07 Tee hajottaa hallituksen  
 08 OP nii erottaa sen yksinkertaisesti. siitä[?]käytetään (1.5) englanti-, laisperästä  
 09 OP englannista peräsin olevaa nimitystä PARlamenttarismi. (1.0) eli  
 10 OP eduskunnan, anteeks hallituksen täytyy näyt- nauttia eduskunnal  
 11 OP luottamusta niinku sanotaaj ja, sitä, voidaan sitten kokeilla (2.0) kokeilla  
 12 OP millon tahansa että onko näin. (7.0) [ALKAA KIRJOITTA TAU LULLE:  
 13 OP - parlamentarismi = hallituksen on JATKAA KIRJOITTAMISTA MYÖS  
 14 OP PUHUESSAAN] tää ei kuulu niihin tehtävii enää sori unohdin sanoa, eli  
 15 OP jättäkää vaikka vähä tyhjää tilaa sinne. (1.0) parlamentarismi, sana, tosiaan  
 16 OP tuhatkaheksansataaluvulta jo (3.0) otettu käyttöön ensin isossa  
 17 OP britanniaassa siellä tää periaate ja sit se o, demokratiam myötä levinny  
 18 OP muualle (1.5) @hallituksen on (6.0) [JATKAA MÄÄRITELMÄN  
 19 OP LOPPUUN: nautittava edus-, KIRJOITTA MYÖS PUHUESSAAN]  
 20 OP nautittava eduskunnan luottamusta@ (15.5) [JATKUU: kunnan luottamusta]  
 [JOTKUT OPPILAAT KUISKAILEVAT HILJAA, PUHEESTA EI SAA SELVÄÄ]  
 21 OP parla-, mentarismi  
 22 TO hallituksen on?  
 23 OP @hallituksen on nautittava, eduskunnan luottamusta@. (1.5) ja, kuinka  
 24 OP monta kansaedustajaa vaadittiinkaa siihe että, voidaan tehdä väläkysymys  
 25 OP jonka (2.0) tavotteena voi olla (1.5) jopa hallituksen kaatamine? Miia?  
 26 Mi kaksyt  
 27 OP nii (4.0) kaksikymmentä kansanedustajaa vaaditaan siihe (2.0) ja tällä  
 28 OP hetkellä em muista oliko siitä jo puhetta ni tällä hetkellähän (2.0)  
 29 OP oppositio ov väläkysymyksen tehnyt ja (1.0) tällä viikolla vai nyt saattaa  
 30 OP olla [tietysti?] ku om poikkeuksellinev viikko ku on toi helatorstai em  
 31 OP muista tarkkaa että miten se oli millo (1.0) millonka hallitus antaa  
 32 OP lopullisev vastauksen millon äänestetään siitä että nauttiiko hallitus  
 33 OP eduskunnal luottamusta. mutta taas kerram mistäs me voidaam päätellä  
 34 OP että, mitä todennäköisimmin hallitus jatkaa täv väläkysymyksen jälkeen?

- 35 [TEEMU VIITTA]
- 36 OP nii?
- 37 Tee koska yli puolet niistä on hallituksessa
- 38 OP joo, hallituspuolueiden kannattajia, kannattajie kannattajina, [NAURAHTAA]
- 39 OP kannattajina on yli, sata kansaedustajaa reilusti. suomen keskustan
- 40 OP sosiaalidemokraattien ruotsalaisen kansapuolueen kansaedustajat
- 41 OP siitähän tulee melkei se, se satakaksikymmentä kansaedustajaa. (1.0) eli,
- 42 OP siinä mielessä niin tuota, vanhanev voi olla aika rauhallisim mielin että,
- 43 OP välikysymys ei johda, mihinkää sen kummempaam minkäs takia,
- 44 OP oppositio näitä välikysymyksiä aina (1.5) melko säännöllisiv väliajoin
- 45 OP tekee?
- 46 [HARRI JA MIIA VIITTAAVAT]
- 47 OP nii?
- 48 Ha että ne sais ittensä kuuluville
- 49 OP kyllä, ettei tosiaa, valitsijat äänestäjät luulis että se oppositio on iha
- 50 OP hampaaton se ei mitään siellä (1.0) sitten saa aikaseks ja niim pois päin.
- 51 OP kyllähän siinä nimeomaan sitä omaa (2.0) omaa kuuluvuutta lisätään se o
- 52 OP aika tehokas tapa. [OPETTAJA SEISOO PÖYTÄNSÄ TAKANA JA
- 53 OP KATSOO KIRJAAN?] (3.0) no joo mutta, tästä on siis kysymys tuossa
- 54 OP parlamenttarismissa. ja, vielä, [YSKÄISEE] sitten (1.0) sellanen asia että,---

Kuten esimerkin alusta näkyy, siirtyessään uuteen asiaan opettaja liittää sen johonkin aiemmin käsiteltyyn (ks. kuvio 28), mutta ei täsmennä tarkemmin, milloin ja mistä ”asiasta on ollut puhetta”. Miia ja Teemu osallistuvat käsittelyn alkuun vastaamalla opettajan nimeämiskysymyksiin, ja sen mitä tässä IRF-vuorottelussa puhutaan eduskunnan roolista suhteessa hallitukseen, opettaja nimeää *parlamentarismiksi* (rivit 8–9). Heti perään hän kuitenkin määrittelee *parlamentarismien* uudestaan aivan erilaisin sanankäntein ja, sanottuaan määritelmän, ryhtyy kirjoittamaan sitä sanasta sanaan taululle. Kirjoittaessaan opettaja toistaa määritelmän uudestaan ja sanoo sen vielä kolmannenkin kerran, täydentäen oppilaan kysyvän aloituksen (rivit 22–23). Tämä moninkertainen toistaminen korostaa käsitteen *parlamentarismi* merkitystä. Opettajan pyrkimystä varmistaa, että oppilaat saavat vihkoihinsa oikean muotoilun, voi pitää toisella kielellä opiskelevan kannalta toimivana strategiana (vrt. Hajer 2000, 278). Varmistuskäytänteellä ei kuitenkaan ole todellista merkitystä, jos oppilaat eivät itse osallistu tekstin tuottamiseen eivätkä ehkä edes ymmärrä, mistä tekstissä on kyse.

Kun määritelmä on taululla – ja oppilaiden vihkoissa – opettajan johdolla ryhdytään avaamaan käsitteen merkitystä. Kysymys välikysymykseen vaadittavasta kansanedustajien määrästä (ks. kuvio 28) sisältää viittauksen edellisellä tunnilla käsiteltyyn oppikirjan tehtävään. Yhteyttä ei kuitenkaan eksplikoida, joten sen havaitseminen voi olla vaikeaa. Kun Miia on vastannut, opettaja jatkaa käsitteen avaamista ajankohtaisen esimerkin avulla (rivit 27–33), viitaten taas tilanteen ulkopuolelle. Nyt viittauskohteena on median välittämä tieto (ks. kuvio 28), mutta tämäkin viittaus on implisiittinen. Seuraava kysymys (*mutta taas kerran mistäs me voidaan päätellä---*) puolestaan sisältää uuden implisiittisen viittauksen edelliseen tuntiin ja tehtävien käsittelyyn (ks. kuvio 28). Teemun vastattua opettaja täydentää vastausta ja nostaa vielä yhden uuden näkökulman kysymällä syytä välikysymysten tekoon (rivit 43–45). Hän hyväksyy Harrin

esittämän perustelun ja laajentaa sitä, minkä jälkeen yhteenvetona ja lopetukse-  
na niputtaa kaiken edellä käsitellyn *parlamentarismi*-käsitteen alle. Esimerkin  
loppuosa havainnollistaa hyvin käsittelykontekstin laajenemista eri suuntiin  
kyseisen hetken mikrokontekstista. Käsitteiden merkityksiin kiinni pääseminen  
edellyttää näin ollen monitahoisen viittausten verkoston hallintaa. Koska ai-  
emmilla tunneilla käsiteltyyn palataan vain viittausten muodossa, läsnäolo kai-  
killa tunneilla on niin ikään tärkeää.



KUVIO 28 Taulutekstit esimerkin 21 tilanteessa.

Esimerkin 21 katkelman ja kuviossa 28 näkyvän taulutekstin vertaaminen pal-  
jastaa havainnollisesti, miten erilaisista aineksista yhden ala- tai lähikäsitteen  
määrittely luokassa voi rakentua. Taululle kirjoitettu määritelmä tuntuu puhu-  
van eri kieltä kuin oppilaat ja opettaja ja jäävän näin täysin irralleen suullisesta  
vuorovaikutuksesta. Kirjoitettu määritelmä on tyypillistä hallinnon kieltä: ti-  
vistä ja abstraktia. Määritelmä on myös erittäin niukka, kun sitä vertaa siihen,  
mitä opettaja ja oppilaat asiasta puhuvat. Määritelmästä puuttuvat esimerkiksi  
viittaukset *väläkysymykseen*, *oppositioon* ja *hallituksen kaatamiseen*, jotka suullisessa  
käsittelyssä ovat tärkeitä apukäsitteitä. Niinpä oppilaiden on itse pystyttävä  
päättämään, että *hallituksen kaataminen* ja *hallituksen jatkaminen* liittyvät siihen,  
nauttiiko hallitus eduskunnan luottamusta vai ei. Suullisen ja kirjoitetun mää-  
rittelyn erillisyys tulee epäsuorasti esiin opettajan loppukomentissa, jossa hän  
viittaa käytyyn keskusteluun eri pronomiinilla (*tästä on siis kysymys*) kuin par-  
lamentarismiin (*tuossa parlamentarismissa*).

### 7.4.3 Yhteenveto: oppilaat keskusteluun osallistujina

Edelliset analyysit osoittavat, että oppitunneilla käsitteiden avaamisessa määritelmiä ei esitetä systemaattisesti vaan pikemmin tilanteen tai käsitteen mukaan. Molemmissa esimerkeissä käsiteltävä lähi- tai alakäsite kyllä määritellään, mutta määritelmien asema koko käsittelyn kannalta on niissä erilainen. *Kausityöttömyydestä* puhuttaessa opettajan suulliset määritelmät käynnistävät ja päättävät käsitteen avaamisen, jossa määritelmää olennaisempia ovat esimerkit. Koska määritelmää ei kirjoiteta, se täytyy pystyä omaksumaan puheesta tai päätellä kalvolla ja keskustelussa esitettyjen esimerkkien avulla. *Parlamentarism*in käsittelyssä taas muodollinen määritelmä saa erittäin paljon painoarvoa, vaikka varsinainen käsitteen avaaminen tapahtuu siinäkin suullisesti. Yhteydet kirjoitetun ja puhutun välille oppilaiden on luotava itse.

*Parlamentarism*in käsittelyssä tulee näkyviin, miten erilainen opettajan ja oppilaiden suhde käsitteisiin on. Kun opettaja on kirjoittanut määritelmän taululle ja sanonut sen pariin kertaan, yksi oppilaista toistaa määritelmän alun kysyvällä intonaatiolla. Opettaja vastaa tähän toistamalla määritelmän vielä kerran, jolloin pari tyttöä vilkaisee toisiaan epäuskoisen näköisinä ja pudistaa päätään. Kaikki kolme oppilasta ovat äidinkielellään opiskelevia, joten yhteiskuntaopin kielellä esitetty määritelmä näyttää olevan vaikea kaikille oppilaille, ei pelkästään kieltä vasta opetteleville. Ja koska luokkakeskustelussa käsitettä avataan hyvin eri tavalla kuin kirjoitetussa määritelmässä, omaan vihkoon kirjoitettu määritelmä saattaa jäädäkin oppilaille täysin irralliseksi ja käsittämättömäksi. Tällöin ei luultavasti myöskään opi kunnolla hallitsemaan oppiaineen kielenkäyttöä eikä saa liitettyä käsitteisiin omakohtaisia merkityksiä.

Esimerkeistä 20 ja 21 käy ilmi, että aiheiden käsittely luokkakeskustelussa etenee pääasiassa perinteisen IRF-rakenteen tai triadialogin mukaisesti. Opettaja esittää kysymyksiä ja oppilaat vastaavat niihin, minkä jälkeen opettaja kommentoi vastausta jotenkin ja joko täydentää sitä tai esittää uuden kysymyksen (ks. luku 3.5.1). Usein kysymykset ovat suljettuja *mikä-* tai *kuka-*kysymyksiä ja toisinaan myös preformuloivia (ks. Cazden 1986, 440–441), eli niihin sisältyy runsaasti vastaukseen orientoivaa ainesta. Tällöin oppilaiden vastausmahdollisuudet kutistuvat usein yksi- tai kaksisanaisiksi. Kuten esimerkeistä näkyy (ks. esimerkki 20, rivit 26–27; esimerkki 21, rivit 33–34), opettaja esittää myös avoimempia *miten-* ja *miksi-*kysymyksiä, jolloin oppilaat voivat osallistua enemmän merkitysten avaamiseen. (Ks. Cazden 2001, 46; Van Lier 2001, 94; Mercer & Littleton 2007, 35–36.)

Jos *työttömyyttä* ja *hallitusta* käsittelevä luokkakeskustelu enimmäkseen noudattelee perinteisen kolmivuoroista kysymys-vastaus-palaute-rakennetta, sitä voi nimittää myös varsin harvaääniseksi. Aloite vuorovaikutukseen tulee – kouluinstituutiolle tyypillisesti – yleensä opettajalta, ja kuten esimerkeistä 20 ja 21 näkyy, vain muutama oppilas osallistuu *kausityöttömyydestä* ja *parlamentarismista* käytävään keskusteluun. Vaikka katkelmat ovat vain kahdelta tunnilta ja varsin lyhyitä, ne antavat hyvän kuvan oppilaiden osallistumisesta aineiston

muillakin tunneilla. Tämän havaitsee taulukosta 14<sup>54</sup>, josta näkyy, että Miia, Teemu ja Harri, jotka osallistuvat esimerkkien 20 ja 21 luokkakeskusteluihin, ovat aktiivisia myös muilla aineiston tunneilla.

TAULUKKO 14 Vastausvuorot luokkakeskustelussa<sup>55</sup>.

OPPILAS	tunti 1	tunti 2	tunti 3	tunti 4	Yhteensä
Miia	-	12	7	5	24
Teemu	5	5	5	9	24
Saana*	-	14	-	4	18
Harri	4	1	8	1	14
Sari	-	5	2	-	7
Terhi	5	1	-	-	6
Elina	4	1	-	-	5
Laura	1	2	1	-	4
Aapo	-	-	3	-	3
Amy	-	1	-	1	2
Emilia*	1	-	-	-	1
Juha	1	-	-	-	1
Suvi	1	-	-	-	1
Chan Mon	-	-	-	-	-
Hanna	-	-	-	-	-
Jonna	-	-	-	-	-
Pirkko-Liina	-	-	-	-	-
Tapsa*	-	-	-	-	-
Oppilas				2	2
Opettaja	5	2	3	3	13
<b>YHTEENSÄ</b>	26	44	29	25	

\*:llä merkityt oppilaat olivat poissa useammalta kuin yhdeltä näistä neljästä tunnista.

Esimerkkien ja taulukon perusteella voi todeta ensinnäkin sen, että vain harvat luokan oppilaista ovat säännöllisesti mukana avaamassa käsitteiden merkityksiä. Noin puolet oppilaista on mukana luokkakeskusteluissa satunnaisesti; tähän ryhmään kuuluvat myös Amy ja Laura. Kolmas ryhmä muodostuu oppilaista, jotka eivät lainkaan<sup>56</sup> osallistu luokkakeskusteluihin, ja tässä joukossa on Chan Mon. Huomiota kiinnittää kuitenkin se, että moni äidinkielenkään oppilas ei ole mukana, kun käsitteitä avataan. Taulukko 15 alempana osoittaa, että

<sup>54</sup> Taulukossa eivät näky oppilaiden omat aloitteet, joita on kaiken kaikkiaan vähän, vaan ainoastaan heidän vastauksensa opettajan kysymyksiin ja kehotuksiin. Mukana on tosin myös sellaisia tilanteita, joissa opettaja kehotti viittaamatonta oppilasta vastaamaan, joten luvut eivät kerro pelkästään oppilaiden omasta vastaushalukkuudesta.

<sup>55</sup> Olen listannut taulukkoon luokan oppilaat lukuun ottamatta kahta tyttöä, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen, sekä maahanmuuttajataustaista poikaa, joka osallistui tunneille hyvin satunnaisesti.

<sup>56</sup> Vastausvuorojen määriä tarkasteltaessa on otettava huomioon, että Saana ja Tapsa olivat poissa tunneilta 1 ja 3 ja Tapsa lisäksi tunnilta 4. Emilia taas oli pois tunneilta 2 ja 4. Tunnilta 1 olivat lisäksi poissa Miia, Sari ja Pirkko-Liina ja tunnilta 3 Chan Mon ja Jonna.

kyse ei ole aineiston pienessä osassa esiintyvistä vääristymästä, sillä samansuuntainen jakauma näkyy myös kaksinkertaisessa kahdeksan tunnin aineistossa. Täysin osallistumattomien määrä tosin on pienempi, mutta aktiivisten ryhmän kokoonpano pysyy samana.

Huomion arvoista taulukossa 14 on myös se, että opettajalla on enemmän vastausvuoroja kuin useimmilla oppilailla. Varsin moni oppilaista ei siis saa tunneilla mitään omakohtaista tuntumaa käsiteltäviin käsitteisiin. Yksi syy oppilaiden äänten vähyyteen luokassa näyttäisi olevan kiire. Parhaiten tämä tulee näkyviin aiemmassa esimerkissä 19, jossa opettajan huomautus<sup>57</sup> vahvistaa Löfströmin (2002, 91) toteamusta, että peruskoulun yläasteen yhteiskuntaopin tuntimäärää voi pitää vähäisenä suhteessa käsiteltävien aiheiden laajuuteen. Myös Atjonen ym. (2008, 93; 98; 102; 105; 114–115) tuovat esiin, että opetussuunnitelman perusteiden vaatimusten laajuus suhteessa käytössä olevaan aikaan on yksi este pedagogisten toimintaperiaatteiden toteuttamiselle ja oppitunnin tai opetusjakson onnistumiselle. Oppilaiden vähäistä osallistumista merkitysten avaamiseen voi pitää pedagogisten toimintaperiaatteiden toteutumattomuutena.

TAULUKKO 15 Vastausvuorot luokkakeskustelussa 8 tunnin aineistossa.

OPPILAS	syksy 04 (4 h)	kevät 05 (4 h)	Yhteensä
Teemu	25	28	53
Saana	29	9	38
Miia	17	16	33
Harri	9	14	23
Sari	6	7	13
Emilia	4	6	10
Terhi	10	0	10
Laura	5	4	9
Amy	5	2	7
Elina	6	0	6
Suvi	2	2	4
Pirkko-Liina	2	1	3
Aapo	-	3	3
Jonna	2	0	2
Juha	2	0	2
Tapsa	2	0	2
Hanna	0	0	0
Chan Mon	0	0	0

Taulukoista 14 ja 15 selviää myös, että luokkakeskusteluihin eniten osallistuvien joukossa on yhtä paljon tyttöjä ja poikia. Tämä on ristiriidassa tutkimustuloksiin (ks. Gordon ym. 2000, 195–197), joissa poikien katsotaan yleensä olevan niitä, jotka saavat tai ottavat luokassa tilaa ja aikaa sekä pääsevät käyttämään ääntään. Nimenomaan yhteiskuntaopin oppiaineen kannalta tyttöjen ja poikien melko samanlainen äänivalta on kiinnostava, kun sitä vertaa kansainvälisen

<sup>57</sup> Toisaalta usein toistuvia viittauksia ajankuluun ja kiireeseen voi pitää myös osoituksena piilo-opetussuunnitelman ns. ajan säästämisen periaatteesta (Rinne 1986, 369).

ICCS 2009 -tutkimuksen Suomen kyselyn tuloksiin. Niiden perusteella pojat ovat jossain määrin kiinnostuneempia sekä Suomen että kansainvälisistä poliittisista kysymyksistä kuin tytöt. Toisaalta Suomen yhteiskunnalliset kysymykset yleisesti kiinnostavat tyttöjä ja poikia tutkimuksen mukaan suunnilleen saman verran. (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010, 32.) Näin ollen tämän tutkimuksen löydökset vahvistavat ICCS-tutkimuksen koe- ja kyselyaineiston tuloksia – ainakin, jos kiinnostusta yhteiskunnallisiin kysymyksiin voi päätellä halusta osallistua yhteiseen luokkakeskusteluun.

Luokkakeskustelun ohella kirjoitetulla tekstillä on keskeinen tehtävä käsitteiden merkitysten avaamisessa. Välillä se ohjailee suullista käsittelyä, välillä taas kirjoittamisen funktio on lähinnä tiivistäminen. Varsinkin *parlamentarismin* käsittelyssä (esimerkki 21) tulee esiin, miten vahvasti kirjoitetun tekstin merkitystä korostetaan. Toisella kielellä opiskeleville tähän voi sisältyä myös haasteita. Jos luokkakeskustelun seuraaminen vaatii paljon kognitiivista prosessointia, oman tekstin tuottaminen on usein vielä vaikeampaa. Jotkut harjoittelevat yleisopetuksen tunneilla vielä motorisia perustaitoja, joten pelkkä jäljentävä kirjoittaminenkin voi viedä paljon energiaa. Se, että pystyy kirjoittamaan taululla olevan tekstin vihkoon, ei kuitenkaan takaa vielä ymmärrystä. Jos oppilaan tekstitaidot ovat lähinnä mekaaniset, hän osaa kirjoittaa ja lukea sanat ja lauseet mutta ei välttämättä ymmärrä lukemastaan mitään. Ja jos vihkoihin kirjoitetaan opettajan muotoilemaa tekstiä (vrt. Ogborn, Kress, Martins & McGillicuddy 1996, 139, jotka käyttävät tällaisesta nimitystä 'language for writing down' eli muistiin kirjoitettava kieli; ks. myös Carlgren 1999, 127 perinteisen ja uudistuvan koulunkäynnin eroista), jonka tuottamiseen oppilas ei ole itse osallistunut, hänellä ei ole siihen minkäänlaista henkilökohtaista suhdetta. Olennaista tuntuu olevan tekstin muistaminen, ei niinkään asioiden ymmärtäminen, mihin Suutarinenkin (2007, 23) viittaa pohtiessaan oppilaiden roolia koulussa: "lue ja muista".

## 7.5 Käsittelyn päättäminen

Samoin kuin aiheen käsittelyn aloitukseen, myös lopettamiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota kieltä ja sisältöjä yhdistävässä opetuksessa (ks. esim. O'Malley & Chamot 1990). Jos opiskelukielen hallinta on epävarmaa, käsiteltyjen asioiden kertaaminen ja yhteenvetojen tekeminen tukee oppimista. Seuraavissa analyysseissä keskityn siihen, millä tavoilla *työttömyyden* ja *hallituksen* merkityksiä käsittelyn loppuvaiheessa avataan. Samalla kiinnitän huomiota siihen tekstitoimintaan, jonka puitteissa käsittely lopetetaan.

### 7.5.1 *Työttömyyden* käsittelyn päättäminen

Esimerkin 22 katkelma on tunnin lopulta. Edellä on käsitelty *kitkatyöttömyyttä*, minkä jälkeen opettaja on tuonut esiin, että pitkittyessään kitkatyöttömyys voi-

kin muuttua rakennetyöttömyydeksi tai suhdannetyöttömyydeksi. Katkelman alussa (rivit 1–8) opettaja luo yhteyden tunnin alkuun: ennen kuin *työttömyyden* syitä ryhdyttiin käsittelemään, opettaja totesi, että työttömän voi olla hyvä tietää syy työttömyyteensä, koska työttömyys ei useinkaan johdu ihmisestä itsestään. Tunnin lopulla, kaikkien syiden käsittelyn jälkeen, opettaja siis sulkee ympyrän palaamalla jälleen yksilön työttömyyden syihin. Samalla hän luo käsiteltyjen syiden ja rinnakkaiskäsitteiden välille kytköksen.

### Esimerkki 22 *Työttömyyden käsittelyn lopetus* [tunti 1]

- 01 OP --- AInahan ei tietenkään suoraa pysty erottaa että MISTä, jonkun, henkilön  
 02 OP työttömyys varsinaisesti johtuu. johtuu vaan se voi olla niinkun, monien,  
 03 OP monien eri tekijöiden summa. mut tällä tavalla esimerkiks voidaan,  
 04 OP voidaan niinku vähä HAHmottaa sitä että työttömyydellä on SYnsä.  
 05 OP monesti (1.0) ihmiset ku jäävät, tai jos jäävät työttömäksi ni saattavat  
 06 OP ikäänku syyttää itseään että @mää oo olluj jotenki sitte huono työntekijä@  
 07 OP tai jotain muuta ja @sen takia jääny työttömäksi@ mikä, harvemmin  
 08 OP paikkaansa kuitenkin pitää vaan, taustalla on nää isommat tekijät.  
 09 OP (1.0) ää (1.0) nykyään työttömyyttä, selitetään myös niin sanotulla  
 10 OP kiina-ilmioilla. mitäs sillä tarkotetaan? (2.5) kiina-ilmio aiheuttaa  
 11 OP työttömyyttä, sehä on sellane yleinev väite ollut tässä, viimesenä, parina  
 12 OP kolmena vuotena. (2.5) mitäs se mahtas tarkottaa, kiina-ilmio? (1.5)  
 13 OP kiinalaiset tulee ja tekee, suomalaisten työt niinkö? (1.0)  
 14 Ha nii jus[tiisa]  
 15 OP no eipä on näkyne pahemmin. (3.5) no, kiina-ilmiohä, on semmone  
 16 OP yleisnimi sille että, ee, yritykset siirtää, tuotantoo ja työpaikkoja, muualle,  
 17 OP suomer rajoje ulkopuolelle. viroon, venäjälle tässä lähialueilla, tai sittet  
 18 OP tosiaan euroopan ulkopuo[le]lle, kiina on ollu yks, yks tämmöne,  
 19 OP minnekkä on siirretty, siirretty ja sehän, on tavallaan,  
 20 OP rakennetyöttömyyttä sekin. (1.0) minkä takia (1.0) kiinaan saakka, joku  
 21 OP joku yritys siirtäs tuotantoo? (2.0) nokia nyt on tietysti yks esimerkki. nii?  
 22 Ter halvempaa työvoimaa  
 23 OP äärimmäisem paljo halvempaa työvoimaa.  
 24 OP minkä takia nokia samantie e, heivaa koko tuotantooa sinne kiinaa? (1.0)  
 25 Su \*voi vittu\* [HILJAA, EMILIALLE]  
 26 OP pois suomesta, pois euroopasta,  
 27 Su \*kato\* [NÄYTTÄÄ EMILIALLE KYNÄÄNSÄ]  
 28 OP pois yhdysvalloista. nokiialaha on tehtaita,  
 29 Su \*voi vi[ttu?]\*  
 30 OP monessa eri maanosassa ja maassa. ni?  
 31 Ter siellä ei [oon niitä ostajia?  
 32 Su [ \*voi että\*  
 33 OP ei ok kiinassa ostajia. ai niinku siellon niiv vähäv väkeä.  
 34 Ter niil[leior rahaa  
 35 OP [no  
 36 OP ää, no se ov voinut tähä, aikasemmim pitää paikkansa mut tällä hetkellä  
 37 OP kiina on se, maa, missä tuota kaikkei eniten nyt, tuota, ä, uusia  
 38 OP kännyköitä menee kaupaks. euroopassa ja yhdysvalloissa on se  
 39 OP ongelma että kaikilla suunnillee on jo kännykät. ja sitte,  
 40 OP kännykkäkauppa o hiljasempaa sen takia ettei jokainej joka puolev  
 41 OP vuodev välein tai vuodev väleiv vaihda kännykkää mutta, niissä  
 42 OP maissa, venäjä kiina jossa tuota, ensimmäisiä kännyköitä hankitaan ni  
 43 OP siellä ne [nyt?] tekee kauppasa. mutta miks nokia ei sit sitte siirrä koko,



- 44 OP projektia, koko toimintaa sinne? KERtaheitolla kiinaan kaikki. (5.5)  
 45 HARRI VIITTA  
 46 OP no?  
 47 Ha no, sit ku ne kaikki o ostanu uuem puhelimen ni sittes se, ei mee enää,  
 48 Ha yhtä hyvin kaupaks  
 49 OP no, niinkiv vois aatella että, sit- siinä mielessä että tuota sittek kuk kohta  
 50 OP kiinalaisillon kaikilla kännykkä ni sitte ne ei enää ehkä osta. mut se  
 51 OP TUOtantohan, ku se ku aatellaa et se o halpaa. (1.5) työvoima o halpaa  
 52 OP muut tuotantokustannukset o, pieniä verotus on, hyvim matala suomeev  
 53 OP verrattuna. (2.0) mikäs kiinassa ja kiinalaisilta nyt kuiteskkip puuttuu  
 54 OP ainakit toistaseks miksi, läheskää kaikkea tuotantoo nokia tai joku muu  
 55 OP vastaava ei voi sinne siirtää? (3.5) no?  
 56 TEEMU VIITTA  
 57 OP no?  
 58 Tee no sen alan goulutus  
 59 OP joo. tämmöne ammattitaito, suunnittelu ja tällaset asiat varmaa helpostiv  
 60 OP voikip pysyäs suomessa. mut iha semmoset yksinkertaset, yksinkertanen  
 61 OP tuotanto, ku tuotetaan esimerkiks latureita tai, kännykän osia, ni sellane  
 62 OP voidaa aina siirtää. mut sitteku, mitä enempi se vaatii osaamista ja  
 63 OP ammattitaitoo ni, sev vaikeempi sellasia on siirtää. eikä, sellanen  
 64 OP työvoima, \*hei, emilia nyt\*, eikä sellanen työvoima missään, varmaa enää  
 65 OP ole iha halpaa jos siellä, ihmiset tietää, että he ovat, taitavia osaavat  
 66 OP jonku homman ni, ei ne tyydys sitte ihaj johonki pikkupalkkaa, nii sit se,  
 67 OP homma tasottuu. no joo mut se, kiina-ilmio tavallaa o osa sitä  
 68 OP rakennetyöttömyyttä että (1.0) automaatio sitte jossakim muuallah,  
 69 OP muissa maissa ni vähentää työ- työpaikkoja suomessa. TOdennäkösesti se  
 70 OP o aika lailla liioteltua kuitenkin se kiina-ilmio että ei, ei ne työpaikat nyt  
 71 OP (1.5) sillä tavalla katoak kun om peloteltu suomesta. esimerkiks  
 72 OP palvelualan työpaikat eihän ne voi täältä kadota ku ihmiset on täällä. ei  
 74 OP sairaahoitaja voi ajatella et hän kiinasta käsi hoitaa, suomalaiset potilaat  
 75 OP tai [NAURAHTAA] tai jotaim muuta vastaavaa. (1.0) no joo, tämmöset  
 76 OP asiat vielä kuuluu siihen (2.0) kuuluu siihem meidän koealueeseen että tii-  
 77 OP ai anteeks TORstaina, sitte (2.0) me palataa asiaan.

Vaikka esimerkin 22 alussa opettaja tekee koontia käsitelystä ja arvioi sitä, hän ei kuitenkaan päättä käsittelyä siihen. Sen sijaan hän esittää vielä yhden mahdollisen syyn työttömyydelle todetessaan, että *nykyään työttömyyttä, selitetään myös niin sanotulla kiina-ilmillä* (rivit 9–10). Hän kysyy oppilailta määrittelyä käsitteelle ja viittaa tilanteen ulkopuolelle ”yleiseen väitteeseen” (rivit 10–12), sitoen käsitteen näin laajempaan kontekstiin. Opettajan kysyvänä esittämä, ironiseksi tulkittava määritelmä kirvoittaa Harrilta niin ikään ironisen myöntävän vastauksen (rivit 13–14), mutta muuten oppilaat eivät reagoi opettajan avaukseen. Niinpä opettaja määrittelee *Kiina-ilmion* itse sanakirjatyypillisellä määritelmällä sekä antamalla esimerkkejä. Lopuksi hän vielä sitoo *Kiina-ilmion* osaksi *rakennetyöttömyyttä* (rivit 15–20), ennen kuin ryhtyy kysymään syytä ilmiölle.

Kun esimerkin 22 katkelmaa tarkastelee kokonaisuutena huomaa, että enimmänsä aikaa siinä käsitellään *Kiina-ilmiota* (rivit 20–75). Käsitteen avaaminen tapahtuu luokkakeskustelussa, joka noudattelee IRF-rakennetta, hyvin samansuuntaisesti kuin vaikkapa *kausityöttömyyden* käsittely: opettaja esittää kysymykset, oppilaat vastaavat ja opettaja kommentoi sekä laajentaa vastausta (ks. esimerkki 20). Näiden kahden käsittelyvaiheen tekstitoiminta eroaa kuitenkin

muuten huomattavasti. Vaikka *kausityöttömyyden* ja *Kiina-ilmion* avaamiseen käytetään suunnilleen saman verran aikaa, vain ensimmäisen käsittely tapahtuu sekä suullisesti että kirjoitetun tekstin välityksellä. Kuten esimerkiksi 22 näkyy, opettaja ei *Kiina-ilmio*stä keskustelun lomassa paljasta kalvolta tekstiä eikä kirjoita mitään kalvolle eikä taululle. Vaikka kirjoitetun ja puhutun välillä ei tunneilla aina olekaan selkeää yhteyttä, kirjoitettu teksti tarjoaa kuitenkin rakennetta käsitellylle. Kirjoittamalla opettaja myös tiivistää aiheen kannalta keskeisiä asioita. Kuviossa 29 näkyvän kalvotekstin ja esimerkin 22 perusteella on pääteltävä, että *Kiina-ilmio* ei ole – huolimatta sen käsittelyyn käytetystä ajasta – *työttömyys*-käsitteen ydinsisältöä.

<p>3 Työttömyys (S. 60 – 62)</p> <p>- työtön = työttömäksi ilmoittautunut työnhakija - syyt:</p> <p>1) suhdannetyöttömyys - talouden laskusuhdanteen ja laman aikana</p> <p>2) rakennetyöttömyys - automaatio vähentää ihmistyön osuutta - ihmisellä ”väärä” ammatti tai hän asuu ”väärällä” paikkakunnalla</p> <p>3) kausityöttömyys - esim. rakennusalalla on talvella vähemmän töitä</p> <p>4) kitkatyöttömyys - lyhytaikainen työttömyys esim. ammattiin valmistumisen jälkeen</p>
--

KUVIO 29 Kalvoteksti esimerkin 22 tilanteessa.

*Kiina-ilmion* käsittely havainnollistaa hyvin sitä, miten erilaisista lähtökohdista opettaja ja oppilaat perinteisessä luokkakeskustelussa osallistuvat merkitysten avaamiseen. Terhin (rivit 41 ja 43) ja Harrin vastauksista (rivit 47–48) käy ilmi, että opettajan johdattelusta huolimatta he eivät arvaa, millaisen kausaalisuhteen muodostamiseen opettaja tähtää. Opettaja yhtäältä myöntää oppilaiden esittämät syyt relevanteiksi, mutta toisaalta argumentoi niitä vastaan ja palaa sitten muodostamaan omaa kausaaliketjuaan. Kun opettaja johdattelee kysymyksensä aiempaa suoremmin (rivit 53–55) kohti oikeaa vastausta, Teemu pääsee mukaan opettajan ajatuskulkuun. Tällainen tilanne on epäilemättä tyypillinen monilla oppitunneilla: oppilaat ovat mukana merkitysten avaamisessa, mutta suunnistavat kysymysten ja vihjeiden avulla kohti opettajan ennakkoon suunniteltavia päämääriä. Kyse ei tällöin ole aidosta dialogista, jossa neuvotellaan merkityksistä vaan Mortimerin & Scottin (2003, 33–40) termein autoritaarisesta

vuorovaikutuksesta, jossa pyritään opettajan johdolla keskustelussa ennalta päätettyihin merkityksiin.

Kun opettaja on oppilaiden avustamana päässyt syy-seuraus-ketjun loppuun, hän tähdentää vielä vertailun avulla, millainen tuotanto on siirrettävissä ja mikä taas ei. Tämän jälkeen opettaja linkittää *Kiina-ilmion* uudestaan *rakennetyöttömyyteen* (rivit 67–69) ja arvioi sitten ilmion todellista vaikutusta Suomen työllisyystilanteeseen (rivit 69–75). *Kiina-ilmion* käsittely päättyy juuri ennen tunnin loppumista, joten lopetuksena toimii nopea viittaus koealueeseen, johon ---*tämmöset asiat vielä kuuluu*. Tässä vaiheessa *työttömyyttä* kokonaisuutena ei vedetä enää mitenkään yhteen vaan käsittely loppuu suoraan asiasta. Koska käsittely lopetetaan ilman, että jotain kirjoitettaisiin taululle tai kalvolle, lopetus on ikään kuin eriparinen suhteessa muuhun käsittelyyn, jossa kirjoitetulla (kalvo)tekstillä on tärkeä rooli.

### 7.5.2 Hallituksen käsittelyn päättäminen

Toisin kuin *työttömyyden*, *hallituksen* käsittelyä ei päätetä tunnin lopussa vaan hieman keskivaiheen jälkeen. Esimerkin 23 katkelma alkaa tekstitapahtuman vaiheesta, jossa käsitellään kolmatta ja viimeistä syytä siihen, miksi hallituksen on erottava. Opettaja on esittänyt kysymyksiä, joihin Teemu on vastannut, ja nyt opettaja ilmaisee aikovansa kirjoittaa taululle (rivit 2–3).

#### Esimerkki 23 Hallituksen käsittelyn lopetus [tunti 4]

- 01 OP --- (1.0) sisäiset, riidat sisäiset ristiriidat erimielisyydet useimmiten  
 02 OP sitte ollu aikasemmin se (1.0) syv hallituksen kaatumisee et jos  
 03 OP laitetaan näi että [ALKAA KIRJOITTAAMIN TAVULLI SAMALLA: - jos  
 04 OP sillä on suuria sisäisiä ongelmia] (2.5) @jos sillä on nyt suuria@ (2.0) tytöt hei,  
 05 OP nyt mää semmosev, vinkin sanosin että vappu on ohi, nyt pitä keskittyä  
 06 OP näihin töihin (1.0) [JATKAA KIRJOITAMISTA PUHUESSAAN] @jos sillä  
 07 OP on suuria si, säisiä (2.5) ongelmia@  
 08 Su kuuluuks toi toho hallitukse ero xxxxxx?  
 09 OP joo se on se kolmas syy hallituksen erottava, @joss sillä on  
 10 OP suuria sisäisiä ongelmia@. pieniä sisäisiä kärhämii ja riitojaha sillä o aina,  
 11 OP sehä on ihan selvä. nytkin ku on kolme puoluetta, hallituksessa nii o ihan  
 12 OP selvä että, monista asioista väännetään kovastikki kättä ennenku saadaan  
 13 OP se yksimielinen, tai lähes yksimielinen päätös, aikaseksi. (1.5) mutta,  
 14 OP jos (1.5) sopua ei saada ni ei, ei sillon auta muu ku pääministerin, pyytää  
 15 OP eroa, hallitukselle. (2.0) mutta nyt näyttäs että tää vanhase hallitus (1.0)  
 16 OP porskuttelee kyllä vielä seuraavat kaks vuotta ei ainakaan (1.0) näköpiirissä  
 17 OP o niin isoja riitoja että se ei pystys, pystys hoitamaan tätä hommaa.  
 18 OP ää, joskushan (1.0) joudutaan sitten, kun ei muu auta niin, rakentamaan  
 19 OP vähemmistöhallitus. (1.5) eli, sillon sillä ei ole (4.0) mikä nyt on ku puhe  
 20 OP ei mee taas perille? (2.0) jonna?  
 21 Jo | hä?  
 22 OP |mä puhun, mä puhun sulle nyt  
 23 Jo ai jaar  
 24 OP nii  
 25 Jo no niih [NAURAHTAEN]  
 26 OP koeta nyt, koeta nyt jaksaa vielä vähä[?]

- 27 Su [xxxxxxxxxxxxx] sä [JONNALLE?]  
 28 OP niin et joudutaanki (1.0) tyytymään vähemmistöhallitukseen jolla ei  
 29 OP olekkaan eduskunnan, tukea takanaam mutta, sellanen hallitus yleensä ei  
 30 OP op pitkäikänen se ei, juurikaan saa mitään (1.0) tärkeitä asioita ajettua  
 31 OP eteempään. ja, pahimmassa tapauksessa voidaaj jouku- joutua semmoseen  
 32 OP tilanteeseen että, rakennetaan virkamieshallitus. se ei ookkaan, puolueiden,  
 33 OP muodostama hallitus vaan semmeväli aikainen hallitus jossa (1.5) jolta  
 34 OP sitte kootaan (1.5) kootaan eri alojev virkamiehiä hoitamaaj juoksevia  
 35 OP asioita, mut sellanenkaa hallitus ei voi olla pitkäikänen. eli tää  
 36 OP enemmistöhallitus, tyyppi on nyt se mihinkä?, mihinkä, nimeomaam pitää  
 37 OP pyrkiä ja mikä on se toimiva, toimiva tyyppi. (2.0) jo ja nyt sitte meiltä  
 38 OP tästä, paketista puuttuu enää, presidentti? aika tärkee, osa tietysti tätä, siitä  
 39 OP huolimatta että uus perustuslaki vähensi presidentiv valtaoikeuksia ni (1.5)  
 40 OP niinnin (1.5) olikse hallitus siis kuutone?  
 41 Mi vitone  
 42 OP mitä?  
 43 Mi viitone oli  
 44 OP no nii, sitte (3.5) [KIRJOITAA TAULULLE 6]---

Esimerkin 23 katkelma koostuu monenlaisesta toiminnasta. Opettaja kirjoittaa taululle tiivistelmää ja toistaa sen samalla suullisesti, vaihtaa hetkeksi järjestyksen ylläpitäjän rooliin (rivit 4–6) ja tovin kuluttua opastaa oppilaiden tekstitoimintaa (rivit 9–10). Saatuaan taulutekstin kirjoitettua opettaja ottaa esimerkiksi istuvan hallituksen ja arvioi sen mahdollisuuksia selvitä ilman eroa vaalikauden loppuun (rivit 10–17). Sitten hän ryhtyy selittämään uuden käsitteen, *vähemmistöhallituksen*, merkitystä (rivit 18–19), mutta vaihtaa taas roolia saadakseen Jonnan hiljenemään (rivit 19–26). Kun on lyhyesti määritellyt *vähemmistö- ja virkamieshallitukset* (rivit 28–35), opettaja tekee tiiviin yhteenvedon siitä, mihin hallitukseen tulee pyrkiä. Huomionarvoista on, että opettaja mainitsee käsitteen *enemmistöhallitus* tässä vaiheessa ensimmäistä kertaa, vaikka viittaa sillä kaikkeen edellä käsiteltyyn. Kiinnostavaa on myös se, että käsitteitä *vähemmistöhallitus*, *virkamieshallitus* ja *enemmistöhallitus* ei edes niminä kirjoiteta taululle, saati että niiden määritelmät tuotaisiin näkyviin. Opettajan käyttämä pronomini *tää* viittauksessa enemmistöhallitukseen (rivit 35–37) implikoikin, että kyse on tutusta, jaetusta tiedosta.

## [TAULUN VASEN PUOLISKO

## TAULUN OIKEA PUOLISKO]

<p>- jos sillä on suuria sisäisiä ongelmia</p> <p>3) johtaa valtakunnan yleistä hallintoa</p>	<p>- parlamentarismi = hallituksen on nautittava eduskunnan luottamusta</p> <p>- hallituksen on erottava</p> <p>- aina eduskuntavaalien jälkeen</p> <p>- jos se saa eduskunnalta epäluottamuslauseen</p>
---	--

KUVIO 30 Taululla olevat tekstit esimerkin 23 tilanteessa.

Aivan kuten *työttömyyden* käsittely, myös *hallituksen* käsittely päätetään todella lyhyesti ja ilman kirjoitettua tekstiä. Erona *työttömyyden* käsittelyyn on se, että *hallituksesta* siirrytään vielä uuteen aiheeseen, *presidenttiin*. Aiheen vaihtumista ei varsinaisesti valmistella, vaan sen merkinä toimii painokas lausumapartikkeli *joo*. Sen jälkeen opettaja sitoo yhteen käsitteet *hallitus* ja *presidentti* viittauksella yläkäsitteen *poliittinen järjestelmä* metaforaan eli ”pakettiin”. Vertausten ja metaforien käyttö on yksi tyypillinen käsitteiden avaamisen keino (ks. luku 5.3.2), mutta aina kuvallinen kielenkäyttö ei helpota vaan voi – metaforasta riippuen – myös vaikeuttaa ainakin toisella kielellä opiskelevien ymmärtämistä (vrt. Harklau 1994).

Suvin kysymys esimerkin 23 alussa (rivi 8) osoittaa selvästi, että oppilaat ovat sosiaalistuneet taululta (tai kalvolta) kirjoittamisen tekstikäytänteeseen ja että opettajan kirjoittamiin teksteihin sisältyvät niin sanotut oikeat merkitykset. Toisaalta kysymys paljastaa myös sen, että käsitteiden avaamisen tekstitoiminnassa mukana pysyminen voi olla vaikeaa kenelle tahansa oppilaalle. Suvin kysymyksen hetkellä taululla on vielä näkyvissä yksi tunnin alussa käsitellyistä kolmesta hallituksen tehtävästä, niiden jälkeen kirjoitettu parlamentarismien määritelmä sekä parhaillaan käsiteltävänä olevat hallituksen eron syyt, ja kuten kuviossa 30 näkyy, tekstin osien keskinäisiä suhteita voi olla vaikea hahmottaa. Jos se on vaikeaa äidinkielellä opiskelevällekin oppilaalle, toisella kielellä opiskelevälle haaste voi olla vielä suurempi – jo sen vuoksi, että kielitaitoaan arasteleva oppilas ei välttämättä uskalla kysyä, jos on epävarma jostain. Esimerkki paljastaa näin, että opettajan näkökulmasta toimivalta tuntuva tekstikäytänne ei välttämättä vastaa oppilaiden tarpeita.

### 7.5.3 Yhteenveto

*Työttömyyden* ja *hallituksen* merkitysten avaamisen keinoista saa jonkinlaisen kokonaiskuvan oppitunneilla käsitellyistä teksteistä. Kuviossa 29 on kaikki se kalvoteksti, jonka opettaja *työttömyyden* käsittelyn aikana vähitellen paljastaa, ja kuviossa 30 puolestaan näkyy suurin osa siitä taulutekstistä, jonka opettaja *hallituksesta* puhuttaessa kirjoittaa. Teksteistä käy ilmi, että *työttömyyden* merkitystä avataan eksplisiittisen hierarkkisesti, rinnakkaisten alakäsitteiden avulla, kun taas *hallitusta* käsitellään suhteessa rinnakkaiskäsite *eduskuntaan*, mutta huomattavasti implisiittisemmin, toiminnan kuvailuun keskittyen. Koska *työttömyys* ja *hallitus* ovat eri taustatieteidenalojen käsitteitä, erilaisia avaamisen keinoja voi pitää odotuksenmukaisina. Merkitysrakenteiden eroista huolimatta aiheiden käsittely on kuitenkin tekstitoiminnan näkökulmasta hyvin samansuuntaista, mikä tulee esiin myös edellisissä analyysseissä.

Yksi *työttömyyden* ja *hallituksen* käsittelyä yhdistävä tekijä on, että päätätövaiheessa esitellään vielä uusia käsitteitä. Kiina-ilmioistä ei ole puhuttu mitään ennen tunnin loppupuolta (esimerkki 22), ja erilaiset hallitustyyppit nimetään niin ikään ensimmäistä kertaa juuri ennen aiheen vaihtumista (esimerkki 23). Sekä *työttömyyden* että *hallituksen* merkityksen avaaminen päättyy siis suoraan asiaan -tyyppisesti. Tätä vaikutelmaa vahvistaa se, että uusien käsitteiden esit-

telyn jälkeen varsinainen käsittely lopetetaan hyvin lyhyesti. Se tapahtuu molemmilla tunneilla pelkästään suullisesti, eikä kummankaan käsittelyn lopussa kerrata tunnin aikana käsiteltyjä asioita tai tehdä yhteenvedoa keskeisistä kohdista. Vaikuttaa siltä, että ajanpuute on ainakin yksi syy tällaisiin pikalopetuksiin (vrt. Creese 2006, 443). Toisella kielellä opiskeleville kertaaminen on kuitenkin olennaisen tärkeää. Varsinkin, jos oppilaiden kielitaito on vielä alkeisvaiheessa, heiltä kuluu valtavasti energiaa pelkästään opettajan ja muiden oppilaiden puheen sekä kirjoitettujen tekstien ymmärtämiseen. Näin ollen he eivät luultavasti pysty arvioimaan, mitkä asiat ovat tärkeitä. (Echevarría, Vogt & Short 2008, 168.) Kun tunnin lopusta puuttuu selkeä yhteenvedo, oppilaiden on muodostettava itse kokonaiskuva siitä, mikä käsitellystä on olennaista.

Jos käsittelyiden lopusta puuttuu yhteenvedo ja kertaaminen, niin toisaalta oppilaat kirjoittavat sellaisen tunnin aikana vihkoihinsa kalvolta tai taululta. Analyseissa on tullut esiin käsittelyyn liittyvien kirjoitettujen tekstien tiivistelmäluonne, joten voisi ajatella, että yhteenvedoa tehdään jatkuvasti käsittelyn aikana. Toisaalta käsittelyn loppuvaihetta voisi hyödyntää oppilaiden aktivoimiseen esimerkiksi niin, että he tiivistäisivät pareittain tai ryhmässä keskeiset asiat ainakin suullisesti. Parin kanssa tai pienryhmässä myös toisella kielellä opiskelevat voisivat helpommin osallistua vuorovaikutukseen ja päästä näin harjoittelemaan esimerkiksi syy-seuraus-suhteen selittämistä. Tällainen osallistuminen olisi tärkeää sekä sisältöjen että kielen oppimisen kannalta. Esimerkiksi Cummins (2001, 136–137) toteaa, että mitä enemmän oppilas prosessoi syötöstä eli informaatiota, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on syventää ymmärrystään käsiteltävästä ilmiöstä. Toisaalta on myös havaittu (ks. esim. Swain 1995), että juuri oman puheen tuottaminen on tärkeä edellytys kielenkehityksen, erityisesti rakenteiden hallinnan, kannalta. Oppitunnilla saatavaa syötöstä pitäisi siis pystyä prosessoimaan oman tuotoksen avulla, jotta sekä mahdollisuudet ymmärtää syötöstä paremmin että osallistua itse omalla tuotoksellaan sen tuottamiseen kehittyisivät jatkossa. Vastaavasti oppilaiden passiivisen roolin oppitunneilla on todettu heikentävän sekä kognitiivista että kielellistä kehitystä (Cummins 2001, 145). Yksilölliset erot voivat toki olla suuria tässäkin asiassa.

## 7.6 Oppitunnilta kokeisiin

Luvussa 7.3 tuli esiin, että kokeilla on tärkeä rooli opiskelun motivoijana, sillä sekä *työttömyyden* (esimerkki 17) että *hallituksen* (esimerkki 18) käsittelyä aloitettaessa opettaja viittaa tulossa olevaan kokeeseen. Näin ollen toiminta tunneilla orientoituu ainakin osittain kohti kokeita, joiden merkitys on perinteisesti melko huomattava oppilaiden osaamisen arvioinnissa. Koenumero ei ehkä suoraan siirry todistukseen kurssin arvosanaksi, mutta usein se on vähintäänkin suuntaa-antava. Koska todistusarvosanat ovat henkilökohtaisia, kokeen tekeminen on tavallisesti yksilöllistä tekstitoimintaa. Oppilaiden koevastausten voi siis

olettaa olevan keskenään erilaisia. Toisaalta merkitysten voi kuitenkin otaksua olevan ainakin jossain määrin jaettuja, koska oppilaat ovat saman käytänneyhteisön jäseninä osallistuneet samoille tunneille ja sosiaalistuneet tiettyihin käytänteisiin. Tältä pohjalta analysoin oppilaiden esittämiä *rakennetyöttömyyden* merkityksiä siitä näkökulmasta, missä määrin ja miten ne kaiuttavat yhtäältä oppituntien ja toisaalta oppikirjan merkityksiä.

### 7.6.1 *Rakennetyöttömyys kirjassa ja tunnilla*

Kuten muun muassa kuvio 21 (ks. luku 7.1) käy ilmi, *työttömyyttä* käsitellään syyslukukauden loppupuolella, ja kysymys *rakennetyöttömyydestä* on syksyn viimeisessä kokeessa. Koe koostuu yhdeksästä temaattisesti jokseenkin itsenäisestä tehtävästä, jotka liittyvät muun muassa sairausvakuutukseen, eläkkeisiin ja sosiaaliturvaan sekä kunnalliseen hallintoon. Kysymys *rakennetyöttömyydestä* on kokeen viimeinen. Tehtävänanto ”Eräs työttömyyden laji on rakennetyöttömyys. Mitä se tarkoittaa?” edellyttää määritelmän esittämistä. Ennen oppilaiden vastausten analyysia tarkastelen kokoavasti teeman käsittelyä yhtäältä luokkakeskustelussa ja toisaalta oppikirjan tekstissä.

Oppituntien ja oppikirjatekstien analyyseissa edellä on tullut esiin, että *työttömyyden* käsittely on tunnilla ainakin jossain määrin moniäänistä, koska se tapahtuu osittain opettajan ja oppilaiden suullisen vuorovaikutuksen puitteissa. Näihin suullisiin merkityksiin liittyy myös kirjoitetun tekstin muodossa esitettyjä merkityksiä. Oppikirjassa puolestaan teeman käsittely perustuu oikeastaan yksinomaan kirjoitettuun tekstiin, koska kuvitus on pikemmin havainnollistavaa kuin informatiivista – tai informatiivista kuvitusta ei ainakaan sidota tekstiin. Tehtävien kautta *työttömyyden* käsittelyyn tulee tosin myös oppikirjatekstin ulkopuolisia ääniä, koska niissä ohjataan Internetistä löytyviin hallinnon teksteihin. Sekä tunnilla että kirjassa *työttömyyden* käsittelyssä hyödynnetään muun muassa luokittelua ja käsitehierarkioita. *Työttömyyden* merkityksen avaamisen lähtökohdat eroavat kuitenkin siinä, että kirjan tekstissä työttömyys jaetaan kahteen tyyppiin (ks. esimerkki 10, luku 6.3) ja tunnilla puolestaan neljään (ks. kuvio 29, luku 7.5.1). Näin ollen *rakennetyöttömyyden* suhde *työttömyys-*yläkäsitteeseen on hieman erilainen luokkakeskustelussa ja oppikirjatekstissä. Taulukossa 16 alla on yhteenveto siitä, millaista tekstitoimintaa *rakennetyöttömyyden* käsittelyyn kietoutuu ja miten *rakennetyöttömyys-*käsitettä määritellään kirjoitetussa tekstissä tunnilla ja oppikirjassa.

TAULUKKO 16 *Rakennetyöttömyys* luokkakeskustelussa ja oppikirjassa.

	LUOKKAKESKUSTELU	OPPIKIRJA
<b>tekstitoiminta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ opettaja johtaa puhetta</li> <li>→ oppilaista keskusteluun osallistuvat Elina, Laura, Terhi, Juha, Teemu, Suvi ja Harri</li> <li>→ puhe kietoutuu kirjoitettuun kalvotekstiin PAITSI tunnin loppupuolella</li> <li>→ käsittelyn aikana ei viitata oppikirjaan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ oppikirjatekstissä määritellään ja havainnollistetaan muun muassa esimerkkien avulla</li> <li>→ kuvitus ei liity selvästi <i>rakennetyöttömyyteen</i></li> <li>→ tehtävät 2 ja 3 liittyvät <i>rakennetyöttömyyteen</i>, mutta sitä ei eksplikoita</li> </ul>
<b>kirjallinen määrittely</b>	<p>2) rakennetyöttömyys</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- automaatio vähentää ihmistyön osuutta</li> <li>- ihmisellä "väärä" ammatti tai hän asuu "väärällä" paikkakunnalla</li> </ul>	<p><b>Rakennetyöttömyyttä</b> taas aiheuttaa muun muassa tuotantomenetelmien muutos. Esimerkiksi puunkorjuussa yksi monitoimikone tekee päivässä saman mihin joitakin vuosikymmeniä sitten tarvittiin kymmeniä miehiä. Tietotekniikan kehitys on viime aikoina aiheuttanut rakennetyöttömyyttä esimerkiksi pankeissa. Tietyillä aloilla ei siis tekniikan kehityksen vuoksi enää tarvita yhtä paljon työvoimaa kuin ennen. (s. 61)</p> <p><b>rakennetyöttömyys</b> työttömyyden laji, jonka aiheuttaa tuotantomenetelmien muutos; tekninen kehitys on aiheuttanut rakennetyöttömyyttä monilla aloilla (hakemisto)</p>

Taulukosta 16 käy ilmi, että tunnilla ja kirjan tekstissä *rakennetyöttömyyden* perimmäinen syy määritellään eri tavoin. Kalvotekstissä olennaisena tekijänä mainitaan *automaatio*, kun kirjassa puhutaan *tuotantomenetelmien muutoksesta*. Kyse on oikeastaan samasta asiasta, mutta kirjassa liikutaan abstraktimmalla, taloustieteen diskurssin tasolla. Tuntitekstissä annetaan myös esimerkit siitä, miten automaatio vaikuttaa: ihminen ei saa työtä, koska hänen ammatinsa on "väärä" tai hän asuu "väärällä" paikkakunnalla. Nämä kirjoitetussa muodossa niukasti esitetyt merkitykset ohjailevat luokassa suullista käsittelyä, jossa niihin tuodaan lisämerkityksiä esimerkeillä ja selityksillä. Kuten taulukosta näkyy, kirjassakin viitataan "väärään" ammattiin, mutta jälleen abstraktimmin tieteenalan diskurssin puitteissa (*tietyillä aloilla; monilla aloilla*). Asuinpaikan merkitystä hakemiston määritelmässä ei mainita, vaikka sitä kirjan tekstissä käsitelläänkin esimerkkien kautta. Kirjassa ja tuntitekstissä on eri näkökulma *työttömyyteen*: kirjan tekstissä korostuu yhteiskunnan, tunnilla puolestaan yksilön tilanne.



### 7.6.2 Rakennetyöttömyys oppilaiden määrittelemänä

Oppilaiden koevastaukset *rakennetyöttömyys*-tehtävään ovat hyvin heterogeeninen kokoelma sekä pituudeltaan, kielenkäytöltään että sisällöiltään. Suurimmassa osassa *rakennetyöttömyyden* määritelmistä kuitenkin tuodaan tavalla tai toisella esiin se, että ”koneet korvaavat työn”, kuten seuraavissa esimerkeissä. Oppilaan nimen perässä sulkeissa olevat numerot ilmaisevat tehtävän kokonaispistemäärän ja oppilaan saaman pistemäärän.

#### Esimerkki 24 ”koneet korvaavat työn”

**Koneet korvaavat työntekijät**  
Tapsa (1/2)

**On keksitty koneita joilla voidaan tehdä työ ja näin ollen työntekijöille ei riitä työtä**  
Amy (2/2)

**Kun johonkin työpaikkaan jossa tarvitaan paljon ihmisiä, hankitaan kone joka hoitaa vaikka 10 ihmisen työn niin silloin on 10 työpaikkaa vähemmän ja sitten hankitaan toinen kone ja sitten kolmas jne.**  
Pirkko-Liina (2/2)

Esimerkki havainnollistaa hyvin vastausten monimuotoisuutta, mutta kaikissa kolmessa määritelmässä on kuitenkin käytetty samaa perustetta. Kun oppilaiden määritelmiä vertaa taulukossa 16 näkyviin tuntitekstin ja oppikirjan määritelmiin käy ilmi, että oppilaiden käyttämä diskurssi eroaa molemmista. Luokkakeskustelua ohjailevassa kalvotekstissä todetaan, että ”**automaatio vähentää ihmistyön osuutta**”. Oppikirjatekstissä puolestaan kerrotaan, että ”Rakennetyöttömyyttä taas **aiheuttaa** muun muassa **tuotantomenetelmien muutos**”. Kummassakaan määritelmässä ei puhuta koneista, jotka oppilaiden määritelmässä ovat keskeisessä roolissa. Oppilaat näyttävät siis muokanneen tunti- ja oppikirjatekstien abstrakteja määritelmiä konkreettisemmiksi. Taulukosta 17 käy ilmi, että tällaiselle diskurssille löytyy malleja myös luokkakeskustelusta ja oppikirjasta. Olen merkinnyt nämä kohdat lihavoinnilla luokkakeskustelussa ja alleviivauksella oppikirjatekstissä. Oppikirjatekstin lihavointi sen sijaan on alkuperäinen.

## LUOKKAKESKUSTELU

OP --- eli talouderakenteet, ovat semmoset että (2.0) ne, s- eri syistä eivät (2.0) eivät sisset työllisyyttä riittävästi, tue. (6.0) ja rakennetyöttömyydes, voi joud-[-?] voi niinku tähä tähä useampiaki asioita niinku löytää. yks asia on sellane että, nyt, viimesen tuota, vajaan kymmenev vuode aikana teollisuustuotanto om puolitoistakertastunus suomessa. silti teollisuustyöläistem määrä ov vähentyny koko aja. miten se on selitettävissä? tuotanto lisääntyy, työväki vähenee. luulis, käyväj just päivvastoi et, tarvittas vähä enempi työväkee että saadaan tuotanto lisättyä nii?

EL ku tekniikka kehitty ni sitten noi koneet korvaa sen työvoiman

OP joo. automaatio erilaiset koneet ää, robotit tänä päivänä [KALVOLTA NÄKYVIIN: - *automaatio vähentää ihmistyön osuutta*] (1.0) kaikki tää (1.0) se vähentää ihmistyön osuutta. ---

Niin luokkakeskustelussa kuin oppikirjatekstissäkin tiivistä ja abstraktia sanakirjamäärittelyä täydentää konkreettisempi selitys, jossa mainitaan *koneet*. Huomiota kiinnittää se, että tunnilla "koneet korvaavat" -ilmauksen tuo ensin keskusteluun Elina eikä opettaja. Vaikuttaa siltä, että oppilaiden koevastauksissa kuuluu vahvasti luokkakeskustelun ääni - vaikka Pirkko-Liinan määrittelyssä voi nähdä myös viittauksen oppikirjatekstiin. Vaikka tekstit, jotka liittyvät luokkakeskusteluun, saavat huomattavan painoarvon, asian suullinen käsittely näyttää koevastauksen perusteella olevan oppilaille merkityksellisempi.

"Koneet korvaavat työn" on siis perustana useimpien oppilaiden määritelmässä, mutta yhdistäviä merkityksiä on muitakin. Varsin monessa vastauksessa *rakennetyöttömyyden* merkitystä rakennetaan edellä mainitun lisäksi tai yksinomaan "väärän" ammatin ympärille. Kaikissa määritelmässä ei tosin käytetä kyseistä nimitystä, mutta jokaisessa viitataan ammattiin tai koulutukseen, jolla ei enää saa töitä.

## OPPIKIRJA

**Rakennetyöttömyyttä** taas aiheuttaa muun muassa tuotantomenetelmien muutos. Esimerkiksi puunkorjuussa yksi monitoimikone tekee päivässä saman mihin joitakin vuosikymmeniä sitten tarvittiin kymmeniä miehiä. Tietotekniikan kehitys on viime aikoina aiheuttanut rakennetyöttömyyttä esimerkiksi pankeissa. Tietyillä aloilla ei siis tekniikan kehityksen vuoksi enää tarvita yhtä paljon työvoimaa kuin ennen.

### Esimerkki 25 ”ihmisellä on ”väärä” ammatti

Jos valmistuu ja ei heti saa työpaikkaa.  
 Jos on valmistunut ”väärää” ammattiin. Siis omalta paikkakunnalta ei löydy koulutusta vastaavaa ammattia  
 Teemu (1/2)

Sitä että ennen ihmisen tekevät työt korvaa koneet, ja siitä seuraa työttömyyttä koska **ihmiset on koulutettu tiettyihin töihin ja kun koneet tulevat heitä on vaikea sijoittaa uusiin tehtäviin**, joten heidät pitäisi kouluttaa uudelleen ja aina siihen ei pystytä.  
 Saana (2/2)

Teknologia kehittyy koko ajan joten tulee aina vaan hienompia koneita, jotka korvaavat monet työntekijät ja **heidän on vaikeampi saada vanhalla koulutuksellaan työpaikkaa**, koska koneet ovat jo korvanneet vanhat tavat. Esim. Jos joku on ollut 20 vuotta sorvaajana ja tehtaalle tulee automaatti sorvi ei työntekijää enään tarvita ja hänet erotetaan. Hänen pitäisi uudelleen kouluttautua tai jäädä varhaiseläkkeelle. Mutta samanlaista työpaikkaa hän ei voi enään saada. Eikä varmaan helposti uutta koska työnantajat ottavat mieluummin uusia juuri kouluttautuneita työntekijöitä.  
 Elina (2/2)

Samoin kuin esimerkin 24 määritelmässä, myös näissä huomiota kiinnittää se, miten eri tavoin oppilaat määritelmäänsä rakentavat. Teemun vastaus eroaa kahdesta muusta ensinnäkin siksi, että hän aloittaa *kitkatyöttömyyden* määritelmällä. Hänen määritelmästänsä myös puuttuu ”koneet korvaavat työn”-elementti, joka on Saanan ja Elinan määritelmässä. Toisaalta Teemu käyttää tunnilla käsiteltyä ”väärä” ammatti -termiä, kun tytöt puolestaan selittävät samaa asiaa muilla tavoin. Teemun määritelmässä voi nähdä viittauksen sekä tunnilla käsiteltyyn kalvotekstiin (ks. taulukko 16) että luokkakeskusteluun. Tyttöjen määrittelyissä sen sijaan tuntuu olevan ennen kaikkea luokkakeskustelun kaikuja, jos määritelmiä suhteuttaa taulukossa 18 näkyviin teksteihin. Lihavoinnit (luokkakeskustelu) ja alleviivaus (oppikirja) osoittavat kohtia, joista koevastauksissa on viitteitä.

Taulukosta 18 näkyy havainnollisesti, miten runsasta luokkakeskustelu on, kun sitä vertaa oppikirjatekstiin. Lisäksi suullinen vuorovaikutus on sisällöltään konkreettisempaa, mikä lienee syy siihen, että oppilaiden määrittelyt pohjautuvat enemmän siihen. Varsinkin Elinan ja Saanan määritelmässä näkyy selvästi luokkakeskustelun vaikutus. Molemmat tuovat esiin, että jos ammatilla ei työllisty, täytyy kouluttautua uudelleen, mistä on puhetta myös tunnilla. Elina käyttää lisäksi määritelmässään hyvin samanlaista esimerkkiä, jonka opettaja mainitsee tunnilla. Mahdollisia yhteyksiä oppikirjatekstiin voi nähdä Elinan toteamuksessa, että ”teknologia kehittyy”. Vaikutteet voivat kuitenkin olla peräisin myös tuntikeskustelusta.

## LUOKKAKESKUSTELU

OP ---mut tää on yks, osa rakennetyöttömyyttä, yks yksi tärkee selitys sille. ja, sitte (3.0) [OP HAKEE PÖYDÄLTÄ PAPERIN KALVOTEKSTIN "ANNOSTELUA" VARTEN] jos, ihminen on työttömäksi, jäänyt ni hän voiki huomata että (1.5) [KALVOLTA NÄKYVIIN: - ihmisellä "väärä" ammat- ti] hänellä ov väärä ammatti. (2.0) LAInausmerkeissä tietysti väärä ei kaik kellä oikeesti ole väärää ammattia mutta mitäs tää mahtaa tarkottaa? (1.5) ihmisellä ov väärä ammatti. (10.0) missä mielessä väärä? mitäs terhi arvelet?

Ter **no, se ei ite pidä siitä** xxxxxxxxxxxxx

OP no voi olla näinki että ihmine ei pidä siitä ammatista itse eikä halua tehdä niitä töitä, tavallaa että ois niinku, VÄLTteli niitä töitä ois sen takia työtön. tai ei jaksais tehdä sitä, vastemmielistä työtä miksei niinki. **mut se, näil laajempi ottaen tarkottaa kyllä vähän muuta.** se on ihan ihan totta tuokin että (2.0) jos ihmisellä on siinä mielessä väärä ammatti ettei halua eikä jaksu sitä, työtä teh- dä. (2.5) mutta tuota, tää liittyy nyt esimerkiks siihen että (2.0) automaation, takia tehtaissa vähennetään, työvoimaa. **niim mitenkäs vois ajatella että, niillä irtisanotuilla ois väärä ammatti? (6.0) **no, siinä mielessä että, sillä ammatti-, taidolla sillä ammatilla ei enää työllistykkää.** (1.0) [o]tetaav vaikka joku automaattisorvi o, korvannut kymmenen (1.0) sorvaria jotka aikanaa ovat olleet, kovia ammattilaisia. mut sellasia, sellasia e-, ihmisiä ei tarvita enää joillon sellane ammatti. (1.0) **he eivät, he eivät o ammattitaitosia enää siinä uudessa tuotannossa ja sen takia heillov vä- nii sanotustiv väärä ammatti.** no mitäs heidäm pitäs sattet tehdä, TYÖLlistyäkseen myöhemmi uudestaa? (4.0) juha mitäs tämmöste ihmiste pitäs tietysti sitte**

Ju uudelleenkoulututtautua

OP jo, sittem pitäs kouluttaa, itsensä kokonaa uudellee, uuteen ammatti. ja, sehän ei välttämättä aina o kovin helppo asia (1.0) helppo asia tehdä nii josson, kolme- kymmentä vuotta tehnyt jotain työtä ja on tuota sen, sen osaa mielestää hyvij ja, sitten yhtäkkiä sanotaanki että @tuolla sun ammattitaidollas nyt ei kertakaikkiaa enää töitä saa@ ni, ei ole, iha, yksinkertane asia sitte. vaihtaa kokonaa alaa lähtee opiskelemaaj jonnekki ehkä paljo nuorem- nuorempie ihmistej joukkooj ja nii edellee. toisil- le se, toisilta se onnistuu, kaikilta ei. ja **jos ihmis- ihm-** **nen ei sitten sitä, uutta ammattikoulutusta jaksu hank-** **kia ni sitte, tavallaa hän, väärän ammattinsa takia pysyy** **työttömänä** eli se on yks, osa semmosta rakennetyöttö- myyttä. ---

## OPPIKIRJA

**Rakennetyöttömyyttä** taas aiheuttaa muun muassa tuotantomenetelmien muutos. Esimerkiksi puunkorjuussa yksi monitoimikone tekee päivässä saman mihin joitakin vuosikymmeniä sitten tarvittiin kymmeniä miehiä. Tietotekniikan kehitys on viime aikoina aiheuttanut rakennetyöttömyyttä esimerkiksi pankeissa. Tietyillä aloilla ei siis tekniikan kehityksen vuoksi enää tarvita yhtä paljon työvoimaa kuin ennen. (s. 61)

Muutaman oppilaan koevastauksessa *rakennetyöttömyyden* määritelmässä tuodaan esiin, että ”ihminen asuu ”väärällä” paikkakunnalla”. Tämä ei ole kuitenkaan ainoa määrittelyperuste vaan täydentää edellä mainittuja.

### Esimerkki 26 ”ihminen asuu ”väärällä” paikkakunnalla”

työntekijällä väärä koulutus tai **asuu väärällä paikkakunnalla**.

Koneet ovat korvanneet työntekijän työn ja hänen koulutuksellaan on vaikea löytää töitä. Tai hän asuu sellaisella paikkakunnalla missä ei ole hänen koulutukselleen vastaavaa työtä.

Laura (2/2)

Rakennetyöttömyys tarkoittaa, että esim. tehtaissa koneet ovat alkaneet korvaamaan ihmistyön merkitystä/käyttöä. Se tarkoittaa myös sitä, että **ihminen asuu ”väärässä kaupungissa”** tai hänellä on ”väärä ammatti”. Esimerkiksi jos ihminen asuu jossai kaupungissa, missä hänen ammattitaitoilleen ei ole käyttöä. Myös kehittyvä tietotekniikka korvaa ihmisvoiman käyttöä.

Miia (2/2)

Etta jos vaikka tehtaalle, joka valmistaa vaikkapa autoja, hankitaankone, joka maalaa autoja 5-maalarin edestä, ja nopeudella, niin ne 5 maalaria on turhia, jolloinka ne irtisanotaan, ja ne on rakenne työttömyyden uhreja.

Tai jos vaikka koulututtuu Jyväskylässä hoiva-alalle, ja muuttaa Ala-Ylävieskaan, jonka terveyskeskuksilla tai sairaaloilla ei ole varaa palkata [empää?] hoitajia, niin **asuuikään kuin väärällä ”paikkakunnalla”**, ja jos kunnassa tarvittaisiinkin floristia, niin hoitoalalle koulututtuneella on ”väärä ammatti”. (Esimerkki on huono, sillä hoitoalan työn tekijöitä ei ole liikaa nykyisin...)

Juha (2/2)

Esimerkin 26 määritelmässä *rakennetyöttömyydelle* rakennetaan laajimmat merkitykset, vaikka nämäkin määritelmät ovat keskenään hyvin erilaisia. Kaikissa kuitenkin todetaan ”väärän” paikkakunnan lisäksi se, että koneet ovat korvanneet työpaikkoja ja että henkilöllä on ”väärä” ammatti. Määrittelyn monipuolisuus näkyy osittain myös vastausten pituudessa. Juhan määritelmä on laaja moniin muihin verrattuna. Lauran määritelmä puolestaan osoittaa, että olen naisen pystyy tuomaan esiin lyhyessäkin vastauksessa – tosin ilman havainnollistavia esimerkkejä.

Oppilaiden määritelmien suhteuttaminen taulukossa 19 näkyviin luokkakeskustelu- ja oppikirjateksteihin osoittaa, että vaikutteet tulevat ennen kaikkea oppitunnilta. Lauran määritelmässä näyttää olevan samantapainen rakennekin kuin tunnilla: hän listaa ensin kaksi tekijää, minkä jälkeen määrittelee, mitä ne tarkoittavat. Luokkakeskustelu ja siihen lomittuva teksti näyttävätkin toimivan osassa vastauksista jonkinlaisena määrittelyn mallina.

## LUOKKAKESKUSTELU

OP --- (1.0) ja sitte, toinen [NÄYTTÄÄ KALVOLTA: *tai hän asuu "väärällä" paikkakunnalla*] selitys on, myös se että, ihmine asuu väärällä paikkakunnalla. (3.0) yhtä lailla, lainausmerkeissä väärä tässäkin eli, (4.5) mitäs tää nyt sitted tarkottaa että asuu väärällä paikkakunnalla? yym[?] (3.0) teemu

Tee **no et siellä paikkakunnalla missä se asuu ni siellä ei löy'y sen, koulutuks-, koulutusta vastaavaa töitä**

OP joo. näihän on ja tuota, varsinkin maaseudulla, keski-suomessa (1.0) pohjois-itä-suomessa (1.0) paljon, paljon tuota, pieniä paikkakuntia jossa, työpaikat ovat, vähitellen kadonneet, eli siellä ei ole oikeastaan teoriasakaam mahollisuus työllistyä. (2.0) ja tuota, sillon useimmiten (1.5) saattaa olla, myös, ihmisellä niin sanotusti väärä ammatti, paitsi että hän asuu vielä väärällä paikkakunnalla eli, ihmisem pitäs ottaa semmone huima, harppaus että muuttaa sitten, työm perää, ammattikoulutukseen perää minnekkä? jos nyt vaikka asuu jossakik kuusamossa tai keski-suomessa konginkankaalla ni, mihinkäs sitä pitäs muuttaa jotta ois (1.0) mahollisimman hyvät työllistymismahdollisuudet? (3.0) no missäs suomessa kuitenkin niitä töitä tuntuu olevan aika, kohtalaisesti tarjolla? (4.0) suvi missä ois töitä?

Su varmaa siellä jossai helsingil lähellä

OP no, siellähän sitä o. helsinki vantaa espoo (1.0) ja ni edellee, muut etelä-suome, teollisuus- tai, tämmöset josmat paikkakunnat, niin ne on niitä, niitä paikkakuntia missä, ainaki teoriassa om parhaat (1.0) työllistymismahdollisuudet. jos aatellaaj jotai kuusamolaista metsuria joka viiskymppisenä oj jääny työttömäks sen takia että metsätyökoneet, hoitaa hänen työnsä nykyään, ni ei ot tosiaa iha helppo ajatus että, @joo että määpä lähden nyt tästä helsinkiä, muutan sinne myyn, myyn täältä omakotitalon, jätän, sukulaiset ja ystävät ja, muutan sinne vantaalle tai helsinkiä ja, kouluttauduv vaikka (1.0) vaikka johonki (1.0) aaateekoo-ammattii@. ei, ei välttämättä kovim monelta onnistu. kovim moni ei o, varmaa ok kovi, innokas, lähtemään kotiseudultaan kokonaa johonki iham muual[le]. hylkäämää harrastukset ja kaik- kaikki sellaset tärkeet asiat eli, yks, paha ongelma rakenne-työttömyydessä on se että, työpaikat on jossakim muualla, kum missä työväki. ---

## OPPIKIRJA

Etelä-Suomen kaupungeissa saattaa olla ajoittain pulaa esimerkiksi tietotekniikan osajista. Sen sijaan alueilla, joilla aiemmin suuri osa väestöstä sai toimeentulonsa maaja metsätaloudesta, ei enää ole tarjota minkäänlaista työtä. Monet muuttavatkin työn perässä kaupunkeihin, mikä taas aiheuttaa uusia ongelmia: palvelut vähenevät maaseudulla entisestään työikäisten muuttaessa pois, eikä palveluja ole riittävästi myöskään nopeasti kasvavissa kaupungeissa. Esimerkiksi maaseudun pienet kyläkoulut potevat oppilaspulaa jonkin kaupunkikoulun pullistellessa tilanahtaudessa. Vanhojen koulujen lakkauttaminen ja uusien rakentaminen aiheuttavat yhteiskunnalle suuria kustannuksia. Erilaisin tuin onkin pyritty auttamaan erityisesti haja-asutusalueiden yrityksiä työllistämään ihmisiä suuren muutto liikkeen ehkäisemiseksi. (s. 61)

Sen lisäksi, että kirjoitettu teksti ja keskustelu tunnilla toimivat rakennemallina, varsinkin luokkakeskustelusta ammennetaan myös havainnollistavia esimerkejä. Esimerkiksi Juha näyttää hyödyntävän määritelmässään luokkakeskuste-

lun esimerkkejä, vaikka hän muokkaakin niitä omaäänisiksi. Oppikirjatekstin vaikutusta sitä vastoin on vaikea löytää yhdestäkään määritelmästä.

### 7.6.3 Yhteenveto

Edellä on käynyt ilmi, miten erilaisin "äänepainoin" mutta silti samanlaisia aineksia hyödyntäen oppilaat määrittelevät *rakennetyöttömyyttä*. Analyysien perusteella oppilaiden määritelmiä yhdistää se, että ne ovat hyvin erilaisia kuin oppikirjan määrittelyt. Sitä vastoin oppilaiden määritelmissä on kaikuja oppituntien tekstitapahtumista. Niissä yhdistyvät sekä tunnilla käsitellyn tekstin että siihen lomittuvan luokkakeskustelun ainekset. Tunnilla käsitellyn kalvo-tekstin ilmaukset "*väärä ammatti*" ja "*väärä paikkakunta*" ovat siirtyneet oppilaiden vihkojen kautta useisiin koemääritelmiin. Se, miten oppilaat näitä ilmauksia määrittelevät ja havainnollistavat, pohjautuu taas luokkakeskusteluun. Mahdollisia vaikutteita oppikirjatekstistä on vain parissa määritelmässä, ja nekin voivat olla peräisin myös tuntipuheesta. Oppikirjan diskurssi ei siis ole löytänyt tietään oppilaiden omaan diskurssiin. Tässä voi nähdä yhteyden siihen, että oppikirjan asema tunneilla on varsin marginaalinen.

Olen analysoinut oppilaiden vastauksia ennen kaikkea määrittelyperusteiden kannalta, mutta joitain yleisiä huomioita voi tehdä myös määritelmien rakenteesta. Joissain määritelmissä asioiden välille rakennetaan selkeitä kausaalisuhteita (esim. Saanan määritelmä, esimerkki 25) ja toisissa taas samat asiat esitetään irrallaan toisistaan, luettelomaisesti (esim. Miian määritelmä, esimerkki 26). Tässä voi nähdä jonkinlaisen yhteyden Virran (1996) tutkimuksen tuloksiin, joiden perusteella oppilaiden yhteiskuntaopin esseevastaukset ovat rakenteeltaan historian vastauksia hajanaisempia, niistä puuttuvat selkeät jäsenysperiaatteet. Tyypillistä on tietojen yhdistely alisteisilla täsmennyssuhteilla ja luettelomaisesti ketjuttamalla. Yhtenä syynä Virta pitää sitä, että yhteiskuntaoppi on tiedetaustaltaan epäyhtenäinen. (mts. 132–137.) *Rakennetyöttömyyden* määrittely ei ole esseevastaus, mutta siinäkin on olennaista, millaisia suhteita asioiden välille muodostetaan. Koska tunnilla mallina on ranskalaisin viivoin esitettyjä määritelmiä, oppilaiden vastausten luettelomaista määrittelytapaa, jossa asioiden välisiä suhteita ei eksplikoida, voi pitää jopa odotuksenmukaisena.

Luvussa 4.1.1 oli puhetta koulunkäynnin kielitaidon haasteista, joita voi tarkastella esimerkiksi Cummins (2001) nelikentän avulla (ks. kuvio 10). Koevastauksen kirjoittaminen on nelikentässä esimerkkinä kognitiivisesti haastavasta ja kontekstista irrallaan olevasta kielenkäyttötilanteesta. Haasteellisuus liittyy ainakin siihen, että kyseessä on yksilösuoritus, joka edellyttää monisyistä tekstitoimintaa. Koetilanteessa on ymmärrettävä tehtävänannot, mutta lisäksi on osattava kirjoittaa erilaisia vastauksia, esimerkiksi määritelmiä, vertailuja, perusteluita tai syy-seuraussuhteiden selostuksia. Toisaalta oppilaiden vastaukset esimerkeissä 24–26 osoittavat, että niin sanotun akateemisen kielenkäytön rajat eivät ole kovin ahtaat. Esimerkiksi Tapsan erittäin niukasta vastauksesta (esimerkki 24) puuttuu kausaalisuhteen eksplikointi, mutta se on silti yhden

pisteen arvoinen. Myös puhekielen keinojen käyttäminen – esimerkiksi lauseiden rakentamisen tapa sekä välimerkkien ja isojen alkukirjainten puuttuminen – näyttää olevan hyväksyttyä. Tärkeämpää kuin esittämisen tapa tuntuu siis olevan se, mitä kerrotaan. Lisäksi on todettava, että jos oppilaiden koetekstien kielenkäyttöä arvioitaisiin viitekehyksen asteikolla ilman tietoa kunkin oppilaan kielitaustasta, tulokset voisivat olla yllättäviä. Lauran ja Amyn *rakennetyötömyyden* määrittelyistä voi päätellä, että he ovat sosiaalistuneet oman käytänneyhteisönsä tekstitoimintaan kuten muutkin oppilaat.

Jokaisen oppilaan määritelmä on jossain suhteessa omaääninen, mutta kaikissa on pohjana luokkakeskustelu ja tuntiteksti, ennen muuta siis opettajan ääni. Tässä näkyy yhteys etenkin luvussa 7.4.3 esiin tulleeseen seikkaan, että oppilaiden osuus merkitysten rakentamisessa jää tunneilla varsin vähäiseksi. Oletuksena on, että jos oppilaat osallistuisivat aktiivisemmin merkitysten muodostamisen prosessiin, heidän mahdollisuutensa omaäänisyyteen lisääntyisi. Käytänneyhteisön jäsenenä he ovat nyt omaksuneet jaettuja resursseja, mutta oman osallistumisen myötä he voisivat myös itse olla muokkaamassa niitä.



## 8 TOISELLA KIELELLÄ OPISKELEVAT YHTEISKUNTAOPIN KÄSITTEIDEN KESKELLÄ

*Jos tajuu niin helppo, jos ei tajuu nii, iha vaikee.*  
Chan Mon 3.5.2004

### 8.1 Johdanto

Kahdessa edellisessä luvussa olen tarkastellut käsitteitä ja merkitysten rakentamista sekä niihin liittyvää tekstitoimintaa oppikirjassa (luku 6) ja oppitunneilla (luku 7). Näiden lukujen analyyseissä olen luonut kuvaa yhteiskuntaopin opiskeluun liittyvistä käsitteistä, kielellisestä ympäristöstä ja tekstitoiminnasta, joihin toisella kielellä opiskelevankin on sosiaalistuttava selviytyäkseen opinnoistaan. Näkökulma on siis ollut yleinen, mutta olen kaiken aikaa suhteuttanut analyyseissä esiin nousseita seikkoja myös toisella kielellä opiskeluun. Tässä luvussa keskityn ennen kaikkea toisella kielellä opiskeleviin oppilaisiin, ja yleinen näkökulma on nyt enemmänkin taustoittava.

Aineistoa ja metodeja käsittelevässä luvussa tuli esiin, että tutkimukseen osallistui kolme oppilasta, joilla on maahanmuuttotausta ja joiden äidinkieli on muu kuin suomi. Tämän luvun analyyseissä tarkastelen näitä kolmea oppilasta eli Amya, Lauraa ja Chan Monia etupäässä yhteiskuntaopin tunneilla mutta myös haastatteluiden kautta. Keskityn erityisesti siihen, miten he osallistuvat niihin oppituntien tekstitapahtumiin, joissa yhteiskuntaopin merkityksiä rakennetaan, sekä siihen, millaisena heidän tekstitaitonsa ja tekstikäytänteensä näyttäytyvät suhteessa oppiaineen tavoitteisiin. Analyyseiden kautta tuon esiin toisella kielellä opiskelevien erilaisia profiileita ja niiden myötä osallistumisen ja osallisuuden mahdollisuuksia yhteiskuntaopin käytänneyhteisössä.

Edellisissä analyyseiluvuissa tarkastelin merkitysten rakentamista lähinnä luokkahuoneen ja oppikirjan tekstikäytänteiden sekä sosiaalisten käytänteiden puitteissa. Nämä käytänteet ovat luonnollisesti mukana tämänkin luvun analyyseissä, mutta lisäksi kohdistan huomion luokkahuonetta laajempaan kon-

tekstiin eli koulun käytänteisiin toisella kielellä opiskelun näkökulmasta. Olen tarkastellut koulun käytänteitä sekä kansainvälisessä että kansallisessa kontekstissa luvussa 2, jossa hahmottelen erilaisia maahanmuuttajaoppilaiden koulutukseen liittyviä tukemisen malleja. Tässä luvussa siirryn yleiseltä tasolta konkreettiselle yksittäisen koulun tasolle ja keskityn ennen kaikkea siihen, millaisia vaikutuksia käytänteillä voi olla oppilaan opiskelumahdollisuuksien kannalta.

Luvun lopussa vedän yhteen kaikkien kolmen analyysiluvun tuloksia. Osoitan luokkahuone- ja haastatteluesimerkeistä koostuvan jatkumon avulla, miten monenlaisista aineksista toisella kielellä opiskelun haasteet voivat muodostua. Kyseessä on yksilöiden näkökulmasta ainutkertainen tapaus, mutta sen lähtökohdat ovat yleiset. Samantyyppisiä ainutlaatuisia tapauksia löytyy siis myös muista kouluista ja luokista. Kielellisiä vaikeuksia, oppituntien tekstikäytänteitä ja koulun käytänteitä tarkastellaan usein erillisinä, koska ne ovat eri tason kysymyksiä. Opiskelun arjessa ne kuitenkin liittyvät toisiinsa ja rakentavat sitä opiskelukontekstia, jossa toisella kielellä opiskelevat toimivat.

## 8.2 Toisella kielellä opiskelevat – yksilöitä yhteisössä

Luvussa 4.1.2 oli jo puhetta siitä, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät muodosta yhtenäistä joukkoa. Heidän kielitaustansa ovat erilaiset ja he ovat lähtöisin erilaisista kulttuureista ja yhteiskunnista. Syytkin Suomeen tuloon vaihtelevat paluumuutosta pakolaisuuteen. Maahanmuuttajataustaisilla oppilaille on myös hyvin vaihtelevat koulutustaustat koti- tai lähtömaassa samoin kuin kenties Suomessa. Lisäksi he saapuvat Suomeen eri-ikäisinä: osa on Suomessa syntyneitä toisen polven maahanmuuttajia, osa on tullut Suomeen alle kouluikäisinä lapsina, osa taas vasta murrosiässä tai sen kynnyksellä. Kaikki tämä sekä lisäksi monet yksilölliset ja perheeseen liittyvät tekijät vaikuttavat oppilaiden koulunkäyntiin ja oppimisen edellytyksiin. Onkin pidettävä mielessä, että kun puhutaan maahanmuuttajataustaisista oppilaista ryhmänä, puhutaan ennen kaikkea joukosta yksilöitä (Suurpää 2003, 3; ks. myös Weisman & Hansen 2007, 180).

Tähän tutkimukseen osallistunut luokka havainnollistaa hyvin sitä, miten erilaisiin lapsiin ja nuoriin käsitteellä ”maahanmuuttajataustainen oppilas” voidaan viitata. Kuten luvussa 3.3.1 tuli jo esiin, Laura oli muuttanut Suomeen vain parivuotiaana naapurimaasta Virosta. Myös Amy oli saapunut alle kouluikäisenä, mutta Iranin kurdina maantieteellisesti ja kulttuurisesti kauempaa ja toisen maan, Irakin, kautta. Molemmat tytöt olivat siis käyneet koko peruskoulun Suomessa eikä heillä ollut kokemusta muista koulujärjestelmistä. Chan Mon puolestaan oli tullut Suomeen vasta 12-vuotiaana, asuttuaan sitä ennen muutamana vuotena Thaimaassa, jonne oli muuttanut kotimaastaan Burmasta. Hän oli käynyt koulua Thaimaassa ja mahdollisesti sitä ennen Burmassa ennen kuin oli aloittanut suomalaisen peruskoulun ala- ja yläasteen taitteessa. Tässä luvussa tarkastelen sitä, miten erilaiset edellytykset yhteiskuntaopin opiskeluun ja

tunneilla osallistumiseen näillä kolmella oppilaalla on, vaikka jokainen heistä on muuttanut muualta Suomeen ja jokaisen ensimmäinen kieli on (ollut) muu kuin suomi.

### 8.2.1 Laura yhteiskuntaopin osallistujana

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja (haastattelu 170505) arvioi Lauran suomen taidon äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen näkökulmasta jokseenkin samantasoisesti kuin äidinkielenään suomea puhuvilla oppilailla. Lauran vahvuuksina opettaja pitää etenkin kirjallista tuottamista ja pohtimista mutta myös luetunymmärtämistä. Yhteiskuntaopin opiskelun kontekstissa näillä tekstitaidoilla on merkitystä etenkin kokeen teossa, kun 45 minuutin aikana on ehdittävä ensinnäkin saada selvää useista tehtävänannoista ja sen lisäksi vastata kaikkiin kysymyksiin. Luvun 7.6.2 esimerkistä 26 näkyy, että Laura on yksi niistä oppilaista, jotka määrittelevät rakennetyöttömyyden kaikkein monipuolisimmin. Tästä voi päätellä, että koetilanne ei ole hänelle erityisen haastava. Luvussa 7.3 on myös käynyt ilmi, että tutkimusluokassa kokeet toimivat tärkeänä yhteiskuntaopin opiskelun motivoijana. Oppimisen kannalta kokeita olennaisempaa voinee kuitenkin pitää oppitunteja ja niiden toimintaa sekä mahdollisuuksia osallistua siihen. Seuraavien esimerkkien avulla analysoinkin Lauran osallistumista luokkakeskusteluun erilaisissa oppituntien tekstitapahtumissa. Tarkastelen erityisesti Lauran osallisuutta merkitysten rakentamisessa ja tuon näin esiin hänen yhteiskuntaopin tekstitaitojensa ja tekstikäytänteidensä ulottuvuuksia myös suullisen kielitaidon näkökulmasta.

#### 8.2.1.1 Kalvotekstin ohjailema luokkakeskustelu

Esimerkin 27 katkelma on tilanteesta hieman ennen oppitunnin puoltaväliä. Tunnin aiheena on *työttömyys*, ja esimerkkikatkelma on tekstitapahtumasta, jossa aihetta käsitellään kalvotekstin strukturoimana luokkakeskusteluna.

#### Esimerkki 27 *Rakennetyöttömyys tunnilla* [tunti 1]

- 01 OP --- ja rakennetyöttömyydes, voi joud-[-?] voi niinku tähä tähä useampiaki  
 02 OP asioita niinku löytää. yks asia on sellane että, nyt, viimesen tuota, vajaan  
 03 OP kymmenev vuode aikana teollisuustuotanto om puolitoistakertastunus  
 04 OP suomessa. silti teollisuustyöläistem määrä ov vähentyny koko aja. miten se  
 05 OP on selitettävissä? tuotanto lisääntyy, työväki vähenee. luulis, käyväj just  
 06 OP päivvastoi et, tarvittas vähä enempi työväkee että saadaan tuotantoo  
 07 OP lisättyä nii?  
 08 EI ku tekniikka kehittyy ni sitten noi koneet korvaa sen työvoiman  
 09 OP joo. automaatio erilaiset koneet ää, robotit tänä päivänä [KALVOLTA  
 10 OP NÄKYVIIN: - *automaatio vähentää ihmistyön osuutta*] (1.0) kaikki tää (1.0) se  
 11 OP vähentää ihmistyön osuutta. (1.5) se on semmonev vääjäämätö,  
 12 OP kehityskulku, ei sille oikei kukaam mitääv voi (3.0) voi ei oikei ooj järkee  
 13 OP siinäkään että, tehtaan koneet rikotaaj ja, ajatellaa että sillä lailla saadaa  
 14 OP ihmisille enempi töitä. (2.0) ei se tänäpäivänä ole oikei, oikein tuota,  
 15 OP realistinev vaihtoehto. (1.5) mut jatkuvasti, tää, suuntaus TEOLlisuudessa,

- 16 OP oj jatkunu. palveluammateissa, se ei okkaan nii helppoo. minkä takia  
 17 OP palveluammateissa automaatio ei (1.5) ei kauheesti voi vähentää työväen  
 18 OP kysyntää työ- työvoiman kysyntää? (5.5) no jos aatellaan nyt vaikka (1.5)  
 19 OP terveydehoitoalaa ni, minkä takia siellä ei? (2.0) automaatiolla voi korvata  
 20 OP työntekijöitä kovi helposti? (7.0) laura sanoppas  
 21 La no, ei ne, robotit osaa niitä, parantaa[?], ihmisiä  
 22 OP joo, ei oov vielä keksitty sellasta robottia joka korvais lääkärin tai  
 23 OP sairaahoitajan tai, tai, muita vastaavia terveydehuoltoalan työntekijöitä.  
 24 OP yleensä hoiva-ala on sellane et siellä tarvitaan ihmisiä, pitämään huolta  
 25 OP toisista ihmisistä. (1.0) ---

Esimerkin alkuosassa opettaja johdattelullaan ja kysymyksellään, Elina vastauksellaan ja opettaja sen jälkeisessä vuorossaan määrittelevät *rakennetyöttömyyden* syytä. Tämä toimii pohjana seuraavalle kysymykselle (rivit 16–18), jossa opettaja rajaa juuri käsiteltyä syytä ja etsii perustelua tälle rajaukselle. Kysymykseen vastaaminen edellyttää vertailua ja argumentointia, ja oppilaiden viittaamattomuus implikoi, että tehtävä ei ole helppo. Toisin kuin joissain tilanteissa, opettaja ei nyt ryhdy oppilaiden viittaamattomuuden takia itse vastaajaksi vaan muotoilee kysymyksen uudelleen. Hän kohdistaa sen suoraan Lauralle, joka ei ole viittanut mutta on vilkaissut kysymystä seuraavan tauon aikana opettajaan päin. Esimerkkikatkelma osoittaa, että opettaja luottaa<sup>58</sup> Lauran mahdollisuuksiin osallistua merkitysten rakentamiseen, ja Lauran vastaus puolestaan vahvistaa, että hän on varteenotettava osallistuja, vaikkei osoitakaan aktiivisesti halukkuutta osallistumiseen.

### 8.2.1.2 Kotitehtävien käsittely

Esimerkin 28 katkelmassa on menossa toisenlainen tekstitapahtuma eli siinä käsitellään kotitehtäviä. Oppitunnin pääaihe on *eduskunta*, ja tehtävät ovat oppikirjan Eduskunta-luvusta. Katkelma on tunnin alkupuolelta, ja ennen esimerkkitalannetta on jo käyty läpi kaksi kotitehtävää.

#### Esimerkki 28 *Loikkaaminen tunnilla* [tunti 3]

- 01 OP --- no nii täällä mainitaan esimerkkinä sulo aittoniemi bee-kohdassa. (1.0)  
 02 OP ää, ov vaihtanup puoluetta (1.5) kesken kansaedustajakautensa[kki?] (1.0)  
 03 OP eli LOIkannut. (1.5) onko se, äänestäjiem pettämistä että kesken kauden  
 04 OP kansaedustaja (2.0) siirtyy puolueesta toiseen? (3.5)  
 05 AAPO VIITTAA  
 06 OP tää nimittäin ei o, suinkaan kovinkaan harvinaista. aapo.  
 07 Aa no tota, se vähä riippuu siitä että jääksne äänet sille, puolueelle jossa se  
 08 Aa ennen oli, vai siirtyyks ne sem mukana

<sup>58</sup> Haastattelussa (101204) opettaja toteaa, että "--- mut vielä tosta laurasta ja amysta piti sanoo että heillä niinku, tässä selvästi niinku ysiluokan syksy aikaanki jo niinku se, omae tone aktiivisuus lisääntyny että niinku, sitä ei aina ne ei aina sitte oo siellä niinku, tällai mutta näkee sen että vähä niinku, että varsinki niinku[?] semmone, rauhhalinem mutta se, se vähän näin[?] niinku[?] tietää tietää kuitenkin et se niinku, haluaa vastata ja näim poispäin ni, .hh[?] ni siinä o, siinäki on tapahtunu [xxxx] rohkastumista.". Opettaja näyttää siis osaavan päätellä Lauran eleistä, milloin tämä on halukas vastaamaan.

- 09 OP ne siirtyy sen  
 10 Aa että jos se äänestää puoluetta nii sittehän ne om periaatteessa niinku  
 11 Aa turhaa. tai siis niinku sem puolueen takia, sit jos se loikkaa (1.0) niinku siitä  
 12 Aa puolueesta pois, | mut jos  
 13 OP |joo  
 14 Aa ne sitä ihmistä äänestää ni eihän [se sitte?]  
 15 OP joo, sää oot iha oikeessa mutta, tietysti ov vähä hankala sanoa että, onko  
 16 OP ihmistä, onko, ihmiset äänestäneet sitä henkilöä, vai nimeomaa sitä  
 17 OP henkilöä sen takia et se on siinä puolueessa. eli siinä, käy juuri niin että kun  
 18 OP se kansaedustaja loikkaa puolueesta toiseen ni hän vie puoluetuem  
 19 OP mukanaan, vie sen oman äänensä, siihe uuteen puolueeseen. eli sille  
 20 OP vanhalle ei sitte käytännössä yhtääm mitääj jää. et näinollen, näin ollen ne  
 21 OP ne jotka ovat ajatelleet äänestävänsä puoluetta, niin, varmaav voivat kokea  
 22 OP että heitä om petetty. ne jotka taas, ajattelee että, vain henkilöä ovat  
 23 OP äänestäneet ni voivat ajatella että no, @sepä oli hyvä että vaihto puoluetta@  
 24 OP koska tuota (1.0) ää (1.0) sen, henkilön, kannalta se saattaa olla parempi ja  
 25 OP näitten kannnattajien. elikkä se ov vähän kaksppiippunej juttu kanssa, (1.5)  
 26 OP kanssa mutta tuotah missäs vaiheessa tietysti sitte (1.5) arvioidaan se (2.0)  
 27 OP ää, onko se ollu äänestäjiem pettämistä? (3.5) millonkas se viimestääv  
 28 OP voidaan arvioida että, mitä mieltä äänestäjät nyt on siitä asiasta? (3.0) no  
 29 OP yleensä demokratiassa. (1.5) millonkas näitä (1.0) kansaedustajat ikäänku  
 30 OP saavat sitte (1.0) arvion, todistuksen siitä mite ovat toimineet? (3.0) onko  
 31 OP laura tuo viittäus?  
 32 La joo [HYMYILLEN]  
 33 OP no sano  
 34 La sillon ku tulee uuet vaalit  
 35 OP aiva oikei. seuraavissa vaaleissa. aika usein käy näin et sellanen,  
 36 OP kansaedustaja joka ol loikkannuk kesken kaude, ei tule valituksi enää siinä  
 37 OP uudessa puolueessa. eli, äänestäjät antaa tuomionsa siitä et se ei ollu oikee  
 38 OP teko (1.0) oikee teko ja jos sitte hän, tulee valituksi uudessaki puolueessa ni  
 39 OP sillo v voidaan ajatella että no (1.5) se, hyväksyttiin kuitenkin sitte,  
 40 OP suurimmaksi osaksi (1.0) osaks että demokratiassa aina pitää muistaa se et  
 41 OP meillov vaaleissa sittem mahollisuus, vaihtaa, kansaedustajat ja muut, luot-  
 42 OP luottamushenkilöt. (2.0) ---

Esimerkkikatkelman alkupuoli (rivit 1–25), jossa opettaja ja Aapo keskustelevat äänestäjien suhtautumisesta loikkaamiseen<sup>59</sup>, toimii taustana seuraavalle kysymykselle. Opettaja joutuu muotoilemaan kysymyksen kolmeen kertaan (rivit 26–30), koska oppilaiden kädet pysyvät alhaalla. Viimeisen kysymyksen jälkeen Laura nostaa kättään hyvin pienesti pulpetilta, mistä johtuu opettajan varmistus ennen kuin Laura saa vastausvuoron. Katkelmasta käy hyvin ilmi, että Lauralla ei ole minkäänlaisia kielellisiä tai sisältöihin liittyviä vaikeuksia seurata yhteiskuntaopin luokkakeskusteluja ja olla omalta – vaikka sitten vähäiseltäkin – osaltaan mukana rakentamassa merkityksiä. Vaikuttaa jopa siltä, että tässä tilanteessa Laura on oppilaista ainoa, joka pysyy opettajan ajatuksenkulun perässä ja pystyy vastaamaan siihen. Tällä kertaa hän myös noudattaa opiskelun tyypillisiä tekstikäytänteitä ja ilmaisee halukkuutensa osallistumiseen pienellä viittauksella.

<sup>59</sup> Oppikirjan tehtävä 2. b) kuuluu seuraavasti: ”Sulo Aittoniemi on vaihtanut puoluetta jopa kesken kansanedustajakauttaan. Onko ”loikkaaminen” äänestäjien pettämistä? Perustele kantasi.” (Kronikka 2003, 142).

### 8.2.1.3 Luokkakeskustelu ajankohtaisesta aiheesta

Esimerkin 29 katkelma on tunnin loppupuolelta. Alkutunnilla on käyty läpi kotitehtäviä, minkä jälkeen on siirrytty tekstitapahtumaan, jossa taululle kirjoitetaan ja opettajajohtoisesti keskustellen on käsitelty *työehtosopimusta*. Tällä kertaa myös oppikirja (ks. rivit 19–20 ja 28) on ollut tavanomaista enemmän mukana tekstitoiminnassa. Tekstitapahtuma vaihtuu sisällöllisesti toiseksi esimerkkikatkelman puolivälissä (rivi 9), jossa opettaja siirtyy puhumaan ajankohtaisesta, medioissa esillä olleesta aiheesta ja johdattelee näin vähitellen uuden aiheen käsittelyyn.

#### Esimerkki 29 *Työehtosopimus – tupo tunnilla* [tunti 251104]

- 01 OP --- (4.0) ja, vielä sellane (1.0) yleissitovuus näissä sopimuksissa että, vaikka  
 02 OP jotkut työntekijät eivät kuuluis (1.5) ammattiliittoon ni heillep pitää  
 03 OP maksaas samaa palkkaa ku ammattiliittoon kuuluville eli työnantaja ei voi  
 04 OP niinku, katella työntekijöitte, tietoja ja sanoo että @aha, te ette kuulu  
 05 OP liittoon teille maksetaav vähemmän palkkaa kun noille liittoon  
 06 OP kuuluville@, tai jotaiv vastaavaa. sama vähimmäispalkka pitää maksaa,  
 07 OP kuulu liittoon tai ei. tai jos joku, pieni työnantaja, firma, ei kuulu  
 08 OP työnantajajärjestöön ni sem pitää silti maksaa työntekijälle sama (1.5)  
 09 OP samaa työehtosopimuksem mukaista palkkaa. (2.0) no joo mutta tuota,  
 10 OP tällä hetkellä, ei neuvotellakkaav vielä työehtosopimuksista vaan, mikäs  
 11 OP kirjallyhenne nyt on ollu (1.5) esissä tuolla medioissa vähän aikaa? (2.0)  
 12 KUKAAN EI VIITTAA  
 13 OP mitä sopimusta nyt yritetään kiireesti saada aikaseks? (1.5)  
 14 KUKAAN EI VIITTAA  
 15 OP neljän kirjaimel lyhenne (3.0)  
 16 **LAURA VIITTAA**  
 17 OP **laura?**  
 18 La **tupo**  
 19 OP joo, tupo, ja se on niinku näätte siinä meidän kirjassaki siellä ylimmällä  
 20 OP tasolla. (1.5) ylimmällä tasolla. mitä, lyhenne tupo tarkottaa? (1.5)  
 21 TEEMU VIITTAA  
 22 OP teemu  
 23 Tee tulopoliittinen kokonaisratkaisu  
 24 OP joo, sitä nyt yritetään runnata, runnata tuota (2.5) kokoon. ketkäs  
 25 OP neuvottelee nyt tuposta? eivät yksittäiset ammattiliitot eivätkä  
 26 OP työnantajaliitot, vaan? (3.0) teemu?  
 27 Tee työntekijöiden keskusjärjestöt ja työnANTajien keskusjärjestöt  
 28 OP kyllä, eli nyt ollaan niinku siellä ylimmällä tasolla.

Esimerkissä 29 on hyvin samanlainen vuorovaikutuskuvio kuin edellisissä eli nytkin opettaja esittää kysymyksensä useita kertoja (rivit 10–15), koska oppilaat eivät viittaa. Tässä esimerkkitatkelmassa tilanne on kuitenkin Lauran – ja yli-päätään oppilaiden kannalta – erilainen kuin edellisissä, sillä nyt opettajan kysymys ei pohjaa edeltävään keskusteluun. Sen sijaan hän viittaa luokkatilanteen ulkopuolelle, joten osallistuminen edellyttää oppilailta mediassa käsitellyn (populääriin) tiedon yhdistämistä oppitunnilla käsiteltävään (koulun) tietoon (ks. erilaisista tiedon lajeista Banks 2001, 9–10; Banks & McGee Banks 1999, 18).

Vaikka kyse on pelkästään nimeämisestä, vastauksellaan Laura osoittaa olevansa perillä myös ajankohtaisesta yhteiskuntaoppiin liittyvästä keskustelusta mediassa ja pystyvänsä tuomaan siihen liittyvän panoksensa luokkakeskusteluun. Lauran yhteiskuntaopin tekstitaidot ulottuvat siis laajemmalle kuin esimerkiksi oppikirjan lukemiseen ja tehtävien tekemiseen. Tämä käy ilmi myös syysluku-kauden lopussa tehdystä haastattelusta, jossa Laura kertoo, mitä ajattelee yhteiskuntaopista oppiaineena:

**Esimerkki 30 Laura ja yhteiskuntaopin suhde arkeen haastattelu 211204**

- |    |    |   |
|----|----|---|
| 01 | JP | --- yhym. onko, yhteiskuntaoppi sum mielestä, semmonen,                           |
| 02 | JP | mielenkiintoinen aine?  |
| 03 | La | joo   |
| 04 | JP | yym. mikä siitä tekee mielenkiintoisen?   |
| 05 | La | no, siinä on semmosia niinku -- asioita mitkä on niinku käytännöl läheltä[?]      |
| 06 | La | läheisiä tai semmosia,  |
| 07 | JP | yym   |
| 08 | La | ja kummiski pitää tietää  |
| 09 | JP | yym, yym. ooksää törmänny noihi asioihin, m-, mitä te ootte nyt oppinu            |
| 10 | JP | niin ihan --- elävässä elämässä?  |
| 11 | La | no uutisista on tullu just siitä tuposta, sillon tuli kum me opiskeltiin sitä ni, |
| 12 | JP | joo   |
| 13 | La | sittel lehistä oon kattonu [mutta?] ---   |

Haastattelukatkelmassa Laura luonnehtii omin sanoin yhteiskuntaoppia kouluaineena ja sen suhdetta koulun ulkopuoliseen elämään. Viittaus uutisiin ja *tupoon* luo yhteyden esimerkin 29 tilanteeseen ja vahvistaa oppituntikatkelmasta syntyvän käsityksen Lauran tekstikäytännöistä: koulun ja arjen käytännöt eivät ole hänelle täysin erillisiä. Näin ollen hänellä on myös omia, oppituntien ulkopuolisia kokemuksia tai esimerkkejä yhteiskuntaopin käsitteistä. Esimerkiksi käsitteen *tupo* merkitykseen näyttää siis Lauralla sisältyvän myös omia merkityksiä.

#### 8.2.1.4 Yhteenveto

Esimerkkikatkelmien analyysin kautta muodostuva kuva Laurasta yhteiskuntaopin tuntien osallistujana ei ole tyhjentävä mutta varsin kattava. Jo luvussa 7.4.3 (ks. esim. taulukko 14 ja 15) kävi ilmi, että Lauraa ei voi luokitella luokan aktiivisiin osallistujiin, jos aktiivisuutta mitataan viittaamisen ja luokkakeskusteluun osallistumisen määrällä. Esimerkkien 27–30 analyysi kuitenkin osoittaa, että vaikka Laura ei viittaa tunneilla usein, hänen osallistumisestaan suulliseen merkitysten rakentamiseen ei voi pitää marginaalisena tai rajoitettuna, pikemminkin päinvastoin. Laura pystyy osallistumaan keskusteluun yhteiskuntaopin käsitteistä myös tilanteissa, joissa kukaan muu oppilaista ei näytä osaavan vastata opettajan kysymyksiin. Lauran tapa osallistua luokkakeskusteluun on aineiston perusteella useammin kuunteleva kuin kantaaottava, mutta kuten esimerkit osoittavat, tarpeen vaatiessa hän pystyy ikään kuin asemoimaan itsensä uudelleen suhteessa toimintaan.

Varsinkin esimerkki 29 paljastaa myös Lauran yhteiskuntaopin tekstitaitojen monipuolisuuden. Hänen osallistumisensa luokkakeskusteluun ei perustu pelkästään oppikirjan tai laajemmin koulun tietojen kaiuttamiseen vaan hän osoittaa kykenevänsä yhdistämään yhteiskuntaopin tuntien tekstitapahtumiin esimerkiksi mediasta omaksumaansa tietoa. Kuvio 31 hahmottaa Lauran tekstitoimintaa oppitunneilla suhteessa niihin yleistason tavoitteisiin, joita opetus suunnitelman perusteissa (POPS 2004) yhteiskuntaopin opiskelulle asetetaan. Lihavoinnilla on merkitty ne tavoitteet, jotka Laura on esimerkkien perusteella saavuttanut.

YLEISTASON  
TAVOITTEET

- **informaation hankkiminen** ja sen kriittinen **soveltaminen**
- **median välittämien tietojen**, tilastojen ja graafisten esitysten kriittinen **tulkinta**
- **omien käsitysten perustelu**
- **erilaisten vaihtoehtojen ja niiden seurausten vertailu**

KUVIO 31 Lauran tekstitoiminta suhteessa opetus suunnitelman perusteissa esitettyihin yhteiskuntaopin tavoitteisiin.

Kaikkien edellä analysoitujen esimerkkien perusteella voi todeta, että Laura pystyy hankkimaan informaatiota ja soveltamaan sitä. Hän osaa myös yhdistää median välittämää tietoa koulun tietoon (esimerkki 29), mikä edellyttää media tiedon tulkintaa. Lisäksi Laura kykenee vertailemaan vaihtoehtoja ja sitä, mitä niistä aiheutuu (esimerkki 27). Omien näkemysten argumentointi ei tule näkyviin oppituntiesimerkeissä mutta sen sijaan haastattelukatkelmassa, jossa Laura kertoo näkemyksensä yhteiskuntaopin mielenkiintoisuudesta. Kriittinen tiedon käsittely ja visuaalisen informaation tulkinta eivät käy ilmi esimerkeistä. Tämä ei silti välttämättä kerro niinkään siitä, että Laura ei ole saavuttanut näitä tavoitteita, vaan pikemminkin siitä, että oppitunneilla on melko vähän tällaista tekstitoimintaa tarjolla.

Yhteenvetona voi todeta, että Laura näyttää edustavan sitä pientä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ryhmää, joka menestyy koulussa jopa paremmin kuin kantaväestöön kuuluvat oppilaat (Kuusela ym. 2008, 12). Laura ei tosin kuulu tutkimuksessa mainittuun toisen polven maahanmuuttajien joukkoon, mutta 2-vuotiaana Suomeen muuttaneena ja äidinkielenään viroa puhuvana hän ei myöskään edusta tyypillistä ensimmäisen polven muuttajaa. Lauralle suomen kieli on toimiva työkalu yhteiskuntaopin opiskelun kontekstissa. Hänen kieli- ja tekstitaitoprofiilinsa yhteiskuntaopin opiskelijana pakottaa tutkijan pohtimaan lähtöoletuksiaan: millä kriteereillä oppilaan voi määrittellä toisella kielellä opiskelevaksi? Leungin, Harrisin & Ramptonin (1997) termejä käyttäen Lauran voisi kategorisoida kielellisin perustein joko hänen kielellisen perintönsä (language inheritance) tai kielellisten kytköstensä (language affiliation) mutta ei kielellisen asiantuntemuksen (language expertise) mukaan.



## 8.2.2 Amy yhteiskuntaopin osallistujana

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan mukaan (haastattelu 170505) Amyn suomen kielen taito on äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen näkökulmasta hyvä. Opettaja kuitenkin arvioi Amyn kielitaidon hieman heikommaksi kuin Lauran kielitaidon. Opettajan mukaan Amy ei ole kovin innokas itse tuottamaan tekstiä vaan on kirjoittajana tiivistäjä. Yhteiskuntaopissa oman tekstin tuottamisella on, ainakin arvioinnin näkökulmasta, eniten merkitystä koetilanteissa. Kuten luvussa 7.6.2 kävi ilmi, Amyn koevastaus on varsin niukka, mutta kokeessa ei toisaalta vaaditakaan laajoja vastauksia. Saman luvun esimerkit paljastivat myös, että monilla muilla oppilailla on yhtä tiiviitä vastauksia kuin Amylla. Koenumeroitensa perusteella Amy onkin keskitasoinen yhteiskuntaopin opiskelija. Kokeen avulla saa kuitenkin tietoa vain kirjallisesta osaamisesta ja siitäkin kapea-alaisesti. Äidinkielen opettaja arvioi Amyn vahvuudeksi suullisen kielitaidon ja sosiaalisuuden, joilla on merkitystä muun muassa luokkakeskusteluun osallistumisessa ja ryhmään integroitumisessa. Seuraavien esimerkkien avulla analysoinkin Amya luokkakeskusteluun osallistujana ja yhteiskuntaopin merkitysten rakentajana. Tuon esiin hänen tekstitoimintansa ulottuvuuksia lähinnä suullisen mutta myös kirjoitetun kielenkäytön näkökulmasta.

### 8.2.2.1 Kotitehtävien käsittely

Esimerkin 31 tilanne sijoittuu oppitunnin alkupuolelle. Kyseessä on katkelma tekstitapahtumasta, jossa tarkistetaan *työnhakuun* liittyvää, kotitehtävänä ollutta monistetta. Katkelmassa on menossa monisteen ensimmäisen tehtävän<sup>60</sup> käsittely.

#### Esimerkki 31 Kotitehtävän tarkistus: työnhaku [tunti 251104]

- 01 OP --- (1.0) **no niin, sitte v vasemmassa alanurkassa, mistäs, tässä mahtaa olla**  
 02 OP **kysymys?** harri?  
 03 Ha ööhm phyy, kyselee työntekijöiltä  
 04 OP työntekijöiltä? [KYSYVÄSTI] (1.0)  
 05 Ha |nii  
 06 OP |**eiks kannattas kysyä vielä** (1.0) **no? amy.**  
 07 Am **\*työnantajalta\***  
 08 OP nii. toi kymppi tossa o olevinaaj jonkillainem pomo (1.0) pomo työpaikalla.  
 09 OP (1.0) eli suora työ-, työnantajilta. (2.0) minkäs takia se voi olla aika tehokas  
 10 OP keino [että?] suoraan työnantajaan ottaa yhteyttä, menee käymään vaikka  
 11 OP (2.0) pirkko-liina ?mitä arvelet, miksi se voi olla aika tehokas keino?  
 12 P-L no, sill-lon saa sen ensivaikutelma siitä ihmisestä jonka ois ottamassa töihi  
 13 OP aivan totta jos, [elikkä?] jos tuota, on jotai ensivaikutelmia [NAURAHTAA]  
 14 OP mitä antaa ni, ilmam muuta se on, sellane, tehokas keino. esittäytyä  
 15 OP työnantajalle ja jos vaikka työnantajalla ei os SILLä hetkellä töitä ni eh-  
 16 OP henkilö jää ehkä MUIStiin sitte jos ?työnantajalle tai KUN tulee töitä niin se

<sup>60</sup> Tehtävänanto kuuluu seuraavasti: "Mistä saa tietoja vapaista työpaikoista? Tutki kuvaa.". Tehtävänannon alla on neljä piirroskuvaa, joiden alla a-d:llä merkityt viivat vastauksia varten.

- 17 OP ottaa yhteyttä. (1.0) kyllä, ja sittenh (1.0) kun ei töitä näköjäl löydyn ni  
 18 OP **sittem mennääm baarii istumaan niinkö?**  
 19 AMY VIITTA  
 20 Ha no, nii  
 21 OP **amy**  
 22 Am **no kavereille[?]**  
 23 OP joo, kavereilta ystävilta tuttavilta sukulaisilta kaikiltahav voi kysellä (2.0) --

Katkelman tilanne on edustava esimerkki tehtävien tarkistamisen tekstitapahtumasta sekä vuorovaikutuksen että puheen ja tekstin suhteen näkökulmasta. Tyypillistä tällaiselle tekstitapahtumalle on ensinnäkin se, että vuorovaikutukseen osallistuu opettajan lisäksi useita oppilaita ja että vuorot vaihtuvat varsin taajaan. Tavanomaista on sekin, että suullinen keskustelu pohjautuu pitkälti kirjoitettuun tekstiin. Tämä tiivis yhteys kirjoitettuun tekstiin käy ilmi sekä opettajan kysymyksestä (rivit 1–2) että palautevuorosta (rivi 8), joissa molemmissa hän viittaa monisteeseen. Kirjoitetun tekstin vaikutus näkyy kuitenkin muuallakin kuin opettajan puheessa, sillä myös oppilailta on edessään omat paperinsa. Cumminsin (2001) kielenkäyttötilanteiden nelikentässä (ks. luku 4.1.1) tällainen tekstitapahtuma sijoittuu lähinnä A-lohkoon, jossa kielellis-kognitiiviset haasteet ovat melko vaatimattomat ja konteksti tarjoaa tukea. Niinpä Amyllakin on esimerkin tilanteessa moniste, joka on annettu kotitehtäväksi edellisellä tunnilla. Näin ollen hän voi luokkakeskustelussa kaiuttaa kotona muotoilemiaan vastauksia, mikä saattaa helpottaa osallistumista. Esimerkitilanteessa kysymyksiin ei myöskään sisälly kovin suuria kielellis-kognitiivisia haasteita, koska tehtävässä ei edellytetä muuta kuin tunnistamista ja nimeämistä.

### 8.2.2.2 Tuntitehtävän käsittely

Esimerkin 32 katkelma on noin tunnin puolivälistä. Menossa on samantapainen tekstitapahtuma kuin edellisessä esimerkissä eli nytkin tarkistetaan yhdessä tehtävää. Alkutunnilla on käsitelty *suhteellista vaalitapaa* ja opettaja on kirjoittanut taululle kuvitteellisen äänestystuloksen. Oppilaiden tehtävänä on ollut laskea vertausluvut, joita katkelmassa käydään läpi.

#### Esimerkki 32 Tuntitehtävän tarkistus: d'Hondtin kaava [tunti 210405]

- 01 OP --- nerokas systemi tämä, herra dhont o keksiny paljonko annetaam bee  
 02 OP beelle vertausluvuksi? suvi??  
 03 Su \*kaks\*sataakolmeky[mmentä?]  
 04 OP satakolmekymmentä?  
 05 Su kakssataakolkyt  
 06 OP kakssataakolmekymmentä aivan oikein elikkä puolet. [KIRJOITTA  
 07 OP TAULULLE: 230] **cee bee, suunnilleen (1.5) minkälainel luku?** amy?  
 08 Am **sataviiskytkolme**  
 09 OP sataviiskytkolme, pyöristetään. [KIRJOITTA TAULULLE: 153] **miiten,**  
 10 OP **pääsit tommoseen tulokseen?**  
 11 Am **no yks kolmasosa**  
 12 OP yks kolmasosa. dee beelle sitten, vertausluvuksi tulee? (2.5) mitäh, harri

- 13 OP paljoko deebeelle?  
 14 Ha jotain sataseittemäntoista ehkä ---

Tämän esimerkkikatkelman tekstitapahtuma on vuorovaikutukseltaan hyvin samantapainen kuin esimerkissä 31. Nytkin lyhyen katkelman aikana peräti kolme oppilasta ehtii osallistua keskusteluun. Eroa edelliseen on kuitenkin siinä, että tässä tekstitapahtumassa opettaja kirjoittaa oppilaiden vastaukset näkyviin taululle. Kirjoitetulla tekstillä on siis tässä tekstitapahtumassa sekä puhetta ohjaileva että sitä tallentava funktio. Oppilaiden omat kirjoitetut tekstit puolestaan toimivat tässäkin tilanteessa suullisen osallistumisen tukena. Amyn kannalta tämän esimerkin tilanne on silti hieman erilainen kuin esimerkissä 31. Kun Amy on vastannut (rivi 8) opettajan ensimmäiseen kysymykseen, tämä hyväksyy sen mutta pyytää vielä perustelua sille (rivit 9-10). Amyn vastaus (rivi 11) on niukka mutta opettajan palautevuoron perusteella riittävä. Katkelmasta käykin ilmi, että vaikka Amy osallistuu usein luokkakeskusteluun kirjoitetun, valmiin vastauksen tuella, hän pystyy tarvittaessa osallistumaan myös "ilman käsikirjoitusta". Tämä tulee esiin myös seuraavan luvun esimerkissä 33.

### 8.2.2.3 Luokkakeskustelu ajankohtaisesta aiheesta

Esimerkin 33 katkelma on alkupuolelta tuntia, jonka aihe on *presidentin valtaoikeudet*. Katkelman alusta (rivit 1-3) näkyy, että opettaja johdattelee oppilaita aiheen käsittelyyn. Kun oppilaat eivät reagoi hänen kysymykseensä, opettaja muuttaakin taktiikkaa ja ryhtyy kysymään ajankohtaisesta aiheesta. Alkuperäinen tekstitapahtuma muuttuu näin hetken ajaksi toiseksi.

#### Esimerkki 33 Ajankohtaisen aiheen käsittely [tunti 100505]

- 01 OP --- mutta tuota, kaiken kaikkiaan niin kyllä tasavallam presidentillä  
 02 OP edelleen suomessa valtaa on, suhteellisem paljon kuitenkin ja (2.0) mikäs,  
 03 OP presidentin tehtävistä on se kaikkein tärkein? (3.0) edelleenkin. (12.0)  
 04 OP --- no, jos ajatella eilistä, missäs?, tasavallam presidentti tarja halone oli  
 05 OP eilen? (5.5) mitä, ette tiä presidenti olimpaikkaa? (2.5) nii?  
 06 EI jossai venäjällä.  
 07 OP (4.5) no joo, presidentti oli (1.0) moskovassa. mitäs moskovassa eilen  
 08 OP tapahtu sellasta minkä takia (1.0) MUUMmuassa tarja halone oli siellä?  
 09 (5.0) [KUKAAN EI VIITTAA]  
 10 OP näinkö on tiedotusvälineitte seuraaminej jäänyv vähäv vähemmälle  
 11 SUVI VIITTAA  
 12 OP suvi  
 13 Su se joku sotaa joku?, joku vuospäivä emmää tiä. jo ku tällane [NAURAA]  
 14 OP [no, sinneppäin, olet  
 15 OP ihan oikeilla jäljillä. (1.0) niim, mistäs? (1.5) tuli kuluneeks  
 16 OP kuuskymmentä vuotta eile?  
 17 AMY VIITTAA EPÄVARMAN NÄKÖISESTI  
 18 OP amy  
 19 Am no siitä ku, hitler meni juutalaisten[?] [xxxxxxx?]  
 20 OP no, siihen liittyen eli eli tuota, toisem maailmansodam päättymispäivä. (1.0)  
 21 OP ää, hitlerin, natsisaksal lyömisestä tuli kuluneeksi (1.5) kuluneeksi

- 22 OP kuuskymmentä vuotta ja sen takia, halonen ja viitisenkymmentä muuta,  
 23 OP valtiompäämiestä muummuassa yhdysvaltain presidentti ja nii edelleen  
 24 OP oli, moskovassa puuttinin kanssa juhlimassa sitä. (1.0) tätä tapausta ---

Tämän esimerkkikatkelman tilanne poikkeaa edellisistä monessakin suhteessa. Ensinnäkin vuorovaikutus on itsenäisempää siinä mielessä, että se ei pohjautu tilanteessa mukana olevaan kirjoitettuun tekstiin. Oppilailla ei myöskään ole edessään omaa valmista tekstiä, vaan osallistuminen edellyttää vastauksen muotoilua tilanteessa pelkästään vuorovaikutukseen reagoiden. Amyn vastaus, vaikka ei olekaan oikea, osoittaaakin hänen yhteiskuntaopin tekstitaitojensa ulottuvan myös muuhun kuin valmiin tekstin kaiuttamiseen. Vaikka kyseessä on mediassa esillä olleen aiheen käsittely, Amyn vastauksesta ei pysty päättämään hänen keskusteluun tuomansa tiedon lajia: kyse voisi olla niin sanotusta populaarista, esimerkiksi medioista hankitusta tiedosta, mutta se voi olla myös tunneilla ja kirjasta omaksuttua koulun tietoa (Banks 2001, 9–10; Banks & McGee Banks 1999, 18). Onpa Amyn vastauksessa kyse kummasta tahansa, esimerkiksi 34 oleva katkelma haastattelusta (211204) kuitenkin paljastaa, että Amy näyttää pystyvän linkittämään yhtäältä koulun tietoa ja toisaalta henkilökohtaisempaa, kokemusten kautta kertynyttä tietoa.

#### Esimerkki 34 Amy ja yhteiskuntaopissa kiinnostaa haastattelu 211204

- 01 JP --- no -- -- jos sä ajattelet, näitä ja sit muita asioita ni, **mikä on ollu**  
 02 JP **kaikkeim mielenkiintosinta -- sinum mielestä?**  
 03 Am yym --- emmää tiää --- **varmaan toi yrittäjyysjuttu**  
 04 JP ai jaa [HÄMMÄSTYNEENÄ] -- kiinnostaako se sua ihan niinku, ehkä  
 05 JP tulevaisuuden kannalta?  
 06 Am no [joo?] vähäsen, **ku meillon nyt tää, nuori yrittäjyysjuttu ku meillon toi**  
 07 Am **koulukioski**  
 08 JP joo-o, ootko sää siinä mukana?  
 09 Am joo  
 10 JP yhyym. **ootko sää tienny niitä asioita jo aikaemminkin, mitä, käsiteltiin**  
 11 JP **tunnilla?**  
 12 Am **no kyllä mä jaitain**  
 13 JP joo. -- onk- voiko, tai tuntuuko että niistä voi olla hyötyä  
 14 Am joo  
 15 JP siellä? ---

Amyn oma ääni kuuluu katkelmassa melko vähän, mutta hän luo kuitenkin oma-aloitteisesti yhteyden yhteiskuntaopissa käsiteltyjen yrittäjyysasioiden ja koulukioskissa toimimisensa välille. Vaikuttaakin siltä, että Amylla liittyy ainakin joihinkin yhteiskuntaopissa esiin tulleisiin käsitteisiin myös henkilökohtaisia kokemuksia. Näin ollen esimerkiksi *yrittäjyyteen* liittyviin käsitteisiin saattaa Amylla sisältyä omia, koulussa käsiteltyjä monitahoisempia merkityksiä.

#### 8.2.2.4 Tuen hakeminen

Esimerkkien 31–33 katkelmien tekstitapahtumat ovat keskenään hieman erilaisia mutta yhteistä niissä on se, että kaikkien oppilaiden oletetaan osallistuvan

yhteiseen tekstitoimintaan. Esimerkin 35 katkelma laajentaa fokusta tehtävien tekemisen tekstitapahtumaan ja näin ollen Amyn yksityiseen tekstitoimintaan. Tehtävien tekeminen tosin ohjeistetaan kaikille samalla tavalla mutta se on kuitenkin kunkin oppilaan yksityinen tapahtuma, jossa oppilaita ei ohjata työskentelemään ryhmissä tai pareittain. Esimerkkikatkelma on tunnilta, jonka pitää sijaisopettaja ja jossa enimmäkseen tehdään itsenäisesti kirjan (ja monisteen) tehtäviä. Katkelman tilanne on tunnin loppupuolelta ja se kestää noin 5 minuuttia.

### Esimerkki 35 Amy ja tehtävien tekeminen [tunti 260405]

01	--- OPETTAJA KÄVELEE OVISEINÄN VIERTÄ LUOKAN TAKAOSAAN PÄIN
02	LAURALLA ON KIRJA AUKI SIVUILTA 136-137, HÄN KIRJOITTAÄ VIHKOON.
03	AMYLLA ON AUKI KIRJAN SIVUT 138-139, JOITA HÄN KATSOO. AMY
04	KÄÄNTYY LAURAAAN PÄIN JA KYSYY mitä sä oot laittanu siihen xxxxxxxxxxxx?
05	LAURA OSOITTAÄ KYNÄLLÄÄN JOTAIN KOHTAA KIRJAN SIVULTA 137.
06	TÄMÄN JÄLKEEN AMY KÄÄNTÄÄ KIRJASTA SAMAN SIVUN. ---

Tehtävien tekemisen tekstitapahtumissa oppilaita ei aineiston tunneilla yleensä ohjeisteta erikseen työskentelemään yksin tai parin kanssa, ja oppilaiden käytännöt vaihtelevat. Esimerkkikatkelman alusta näkyy, että Amy ja vieressä istuva Laura ovat kumpikin keskittyneet omaan tekstitoimintaansa; heillä on esimerkiksi kirja auki eri sivuilta. Yksityinen tekstitoiminta voi kuitenkin tarvittaessa muuttua yhteistyöksi: Amy kysyy Lauralta apua ja Laura vastaa sanattomasti (rivit 4-5). Tällainen Amyn ja Lauran yhteistyö on aineiston tunneilla melko tavallista, ja useimmiten roolijako on samanlainen: Amy kysyy ja Laura neuvo. Amyllä on siis tarpeen mukaan mahdollisuus niin sanottuun vertaistukseen. Ongelmatilanteissa hänen ei näin ollen tarvitse ylittää opettajalta avun pyytämisen kynnyistä mutta ei myöskään jäädä yksinään vaikeuksien kanssa.

#### 8.2.2.5 Yhteenveto

Edellisten esimerkkien analyyseista rakentuu varsin kattava kuva Amysta yhteiskuntaopin tuntien osallistujana. Luvussa 7.4.3 (ks. taulukko 14 ja 15) tuli esiin, että Amy ei kuulu niihin muutamaan luokan oppilaaseen, jotka ottavat aktiivisesti osaa luokkakeskusteluun. Esimerkkien 31-35 katkelmat kuitenkin osoittavat, että Amy pystyy osallistumaan yhteiskuntaopin merkitysten rakentamiseen oppitunneilla. Hänen osallistumisensa keskittyy erityisesti tekstitapahtumiin, joissa vuorovaikutus pohjautuu vahvasti kirjoitettuun tekstiin ja joissa pystyy suullisesti kaiuttamaan omaa kirjoitusta. Varsinkin esimerkistä 33 näkyy kuitenkin, että Amyn osallistuminen merkitysten rakentamiseen ei rajoitu pelkästään näihin kirjoitetun tekstin tiukasti kehystämiin tilanteisiin vaan hän pyrkii aktiivisesti mukaan myös tilanteista reagoitua vaativiin luokkakeskusteluihin. Kuvio 32 havainnollistaa Amyn tekstitoimintaa ja osallistumista oppitunneilla suhteessa oppiaineen yleisiin, opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) esitettyihin tavoitteisiin. Lihavointi osoittaa ne tavoitteet, jotka Amy on analyysin perusteella saavuttanut.

- **informaation hankkiminen** ja sen kriittinen soveltaminen
- median välittämien tietojen, tilastojen ja graafisten esitysten kriittinen tulkinta
- **omien käsitysten perustelu**
- erilaisten vaihtoehtojen ja niiden seurausten vertailu

KUVIO 32 Amyn tekstitoiminta suhteessa opetussuunnitelman perusteissa esitettyihin yhteiskuntaopin tavoitteisiin.

Kaikista esimerkeistä näkyy, että Amy pystyy hankkimaan informaatiota, mitä voi pitää osallistumisen perusedellytyksenä. Varsinkin esimerkki 35 osoittaa, että Amy hyödyntää informaation hankkimiseen tyypillisten lähteiden, oppikirjan ja luokkakeskustelun, lisäksi myös vertaistietolähdettä Lauraa. Amy näyttääkin täydentävän omia, joissain tilanteissa ilmeisesti puutteellisiksi osoittautuvia tekstitaitojaan vertaistuen avulla. Esimerkistä 33 puolestaan näkyy, että Amy kykenee myös perustelemaan esittämiään asioita tilanteessa hyväksyttävällä tavalla. Median välittämän tiedon tulkintaa tai vaihtoehtojen vertailua Amy ei esimerkeissä osoita, joten Lauraan (ks. kuvio 31) verrattuna hänen osallistumisensa tekstitoimintaan on tämän aineiston valossa rajatumpaa. Esimerkeissä ei myöskään tule esiin kriittistä tiedon käsittelyä eikä visuaalisen informaation tulkintaa, mutta kuten luvussa 8.2.1.4 jo totesin, tämä kertoo pikemminkin oppituntien tekstitoiminnan luonteesta kuin oppilaan tekstitaidoista.

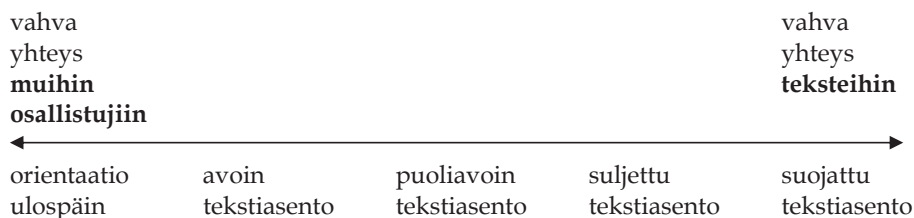
Aineiston perusteella voi kootusti todeta, että Amy edustaa niin sanottua keskiverto-oppilasta. Hänen osallistumisessaan merkitysten rakentamiseen ei ole mitään silmiinpistäviä piirteitä. Amy ei kuulu innokkaasti viittaavien harvalukaiseen joukkoon, mutta hän kuitenkin osallistuu luokkakeskusteluun useimmilla tunneilla. Amy ei myöskään ole niitä oppilaita, joihin opettaja turvautuu, kun kukaan ei viittaa, mutta tällaisia oppilaita ei luokassa olekaan monta. Amyn suomen kieli ei näytä juuri rajoittavan hänen osallistumistaan tunneilla, joten ainakin tässä yhteiskuntaopin opiskelun kontekstissa se tuntuu olevan varsin toimiva työkalu. Se, että Amy turvautuu tehtävien teossa Lauran apuun voi kuitenkin olla merkki siitä, että oppikirjatekstin lukeminen ei ole hänelle aivan vaivatonta.

### 8.2.3 Chan Mon yhteiskuntaopin osallistujana

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan (haastattelu 170505) ja suomi toisena kielinä -opettajan (haastattelu 230505) arviot Chan Monin suomen kielen taidosta ovat hyvin samansuuntaiset. **Suullisen kielenkäytön** näkökulmasta molemmat toteavat, että Chan Mon ymmärtää melko hyvin normaalitempoista kasvokkaispuhetta ja selviytyy arkipäivän puhetilanteista kohtuullisen hyvin. Kumpikin kuitenkin arvioi opetukseen osallistumisen Chan Monille haasteelliseksi: opettajan puheen ymmärtäminen ilman toistamista sekä opetuskeskustelun seuraaminen voivat tuottaa vaikeuksia. **Kirjoitetussa kielenkäytössä** ongelmia

aiheuttaa molempien opettajien mielestä varsinkin oman tekstin tuottaminen. Kirjoittaminen voi onnistua lause- ja virketasolla kohtalaisesti, mutta kokonaisten tekstien tuottaminen ei vielä onnistu. Myös tekstin ymmärtämistä kumpikin opettaja pitää Chan Monille haasteellisena. S2-opettaja toteaa, että ilman apua Chan Monin voi olla vaikea löytää vastauksia kysymyksiin esimerkiksi oppikirjatekstistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja puolestaan arvioi, että Chan Mon pystyy löytämään tekstistä, sen vaikeudesta riippuen, pintatason vastauksia mutta tekstin syvempi ymmärtäminen on vaikeaa.

Edellisen kuvauksen perusteella on pääteltävissä, että Chan Monin osallistuminen yhteiskuntaopin merkitysten rakentamiseen poikkeaa sekä Lauran että Aryn osallistumisesta. Luvussa 7.4.3 (ks. taulukko 14) kävi myös ilmi, että Chan Mon ei osallistu tarkasteltavina olevien neljän oppitunnin aikana kertaaakaan luokkakeskusteluun, ja sama pätee aineiston muihinkin tunteihin. Tästä suulliseen vuorovaikutukseen osallistumattomuudesta huolimatta Chan Mon on kuitenkin useimmilla tunneilla paikalla ja näin ollen mukana erilaisissa tekstitapahtumissa. Koska aineiston perusteella ei pysty analysoimaan Chan Monin osallistumista merkitysten rakentamiseen, tarkastelen hänen orientoitumistaan luokkakeskusteluun ja rakennan näin kuvaa hänen osallisuudestaan ja tekstitoiminnastaan yhteiskuntaopin tunneilla. Hyödynnän analyysissä soveltuvien osin Bezemerin (2008) orientaatiojatkumoa. Sen toisessa ääripäässä on vahva kiinnittyminen tilanteen muihin osallistujiin ja toisessa taas (kirjoitettuihin) teksteihin.



KUVIO 33 Oppilaan orientoituminen muihin osallistujiin tai teksteihin Bezemerin (2008) mukaan.

Kuviosta näkyy, että Bezemer tarkastelee oppilaiden reagointia opettajan toimintaan multimodaalisesti, erityisesti kehon asentojen kautta. Omassa analyysissäni tarkastelen orientaatiota ennen muuta katseen kohdistamisen kautta: mihin Chan Mon kulloinkin näyttää kohdistavan huomiotaan katseen perusteella. Orientaation analyysissä tuon esiin erityisesti sitä, millaisia vaikutuksia huomion kohdistamisella on Chan Monin tekstitoimintaan.

### 8.2.3.1 Oppikirjatekstiin perustuva luokkakeskustelu

Ensimmäinen esimerkki on oppitunnilta, jonka keskeisiä aiheita ovat *työehtosopimus* ja *tupo*. Katkelma sijoittuu tunnin puolivälin jälkeen, ja siinä on menossa aineiston tunneille varsin epätyypillinen tekstitapahtuma: toisin kuin useimmil-

la tunneilla, nyt oppikirja on mukana toiminnassa ja sillä on jopa luokkakeskustelua ohjaileva funktio. Esimerkin katkelmasta tämä käy tosin ilmi vain epäsuorasti niin, että Sari ja Teemu kaiuttavat vastauksissaan ja opettaja seurantavuorojensa alussa oppikirjan (Kronikka 2003, 57) taulukon tekstiä.

**Esimerkki 36 Ammattijärjestöt tunnilla [tunti 251104]**

- 01 OP --- (1.0) entäs mihinkäs SA<sup>A</sup>raahoitajat kuuluu mihinkä (1.0) liittoo? (2.5)  
 02 AINAKIN SAANA, SARI JA TEEMU VIITTAAVAT  
 03 OP sari?  
 04 Sa terveydej ja sosiaalihuoltoala ammattijärjestöön  
 05 OP joo, lyhennetään tehy. sekin on iso liitto siihen kuuluu todella paljo, alan  
 06 OP henkilöitä. ää, mihinkäs mahtaa opettajat kuulua? (3.0) teemu?  
 07 Tee opetusalan ammattijärjestöön  
 08 OP no joo, ooaajiij jäseniä tässä ollaa. eli, suomessa tosiaan, valtaosa  
 09 OP työntekijöistä kuuluu oman alansa ammattijärjestöön (1.0) ja, yksi etu  
 10 OP tietysti (1.0) on se että, ammattiliitto ammattijärjestö työntekijäm puolesta,  
 11 OP neuvottelee ne työhdot. palkat, työajamuutokset muut. (1.0) ja, se,  
 12 OP kuinka hyvi se, järjestö pystyy neuvotteleen ni paljo kiis siitä paljonko oj  
 13 OP JÄseniä. jos jä-, työntekijöistä pieni osa vaan kuuluu siihel liittooj jäseneks  
 14 OP ni ♦siino aika heikko neuvotella. työnantajapuoli sanoo että @ettehän te  
 15 OP edustak kum pientä osaa työntekijöistä@. mutta jos lähes kaikki  
 16 OP työntekijät kuuluu siihen ni silloin se, ammattiliitto voi niinku sanoo että  
 17 OP @kyllä tässä edustetaan kaikkia ♦ suunnilleen@. voimaa on ikäänku siinä  
 ♦-♦ CHAN MON KATSOO ENSIN OPETTAJAAN PÄIN. KÄÄNTÄÄ SITEN  
 KATSEEN KIRJAAN (S. 56-57) JA NÄYTTÄÄ LUKEVAN SITÄ HETKEN, KUN  
 NES NOSTAA KATSEEN TAAS OPETTAJAAN, KUN TÄMÄ SANOO "sanoo  
 että".  
 18 OP takana. ää, ja nyt sitte, sovittaa, kerralla, KAIKkien saman alan,  
 19 OP työntekijöitten, työhdoista.

Esimerkin tilanteessa kamera seuraa Chan Monia hetken aikaa opettajan puhuessa (harmaalla taustavärillä ja vinoneliöillä merkityt kohdat), ja kuvaus hänen tekstitoiminnastaan on heti alapuolella. Chan Monin orientaatiota voi pitää tilanteen odotusten mukaisena: hän keskittää huomionsa opettajaan ja oppikirjaan, jotka kyseisellä hetkellä ovat tekstitapahtuman keskeisiä toimijoita. Vaikka Chan Mon ei itse pyrikään osallistumaan luokkakeskusteluun ja tuomaan omaa osuuttaan merkitysten rakentamiseen, hän on kuitenkin osallisena yhteisessä tekstitapahtumassa.

### 8.2.3.2 Kalvotekstin ohjailema luokkakeskustelu

Toinen esimerkki on tunnilta, jonka pääaiheena on *työttömyys*. Katkelma on tunnin alkupuolelta ja menossa on aiheen käsittelyn tekstitapahtuma, jossa kalvoteksti ohjailee luokkakeskustelua. Katkelman aikana tekstitoiminta säilyy samana mutta siinä tapahtuu sisällöllinen muutos, kun siirrytään *suhdannetyöttömyyden* käsittelystä *rakennetyöttömyyden* käsittelyyn.



**Esimerkki 37** *Suhdanteista rakenteisiin tunnilla* [tunti 1]

- 01 OP --- jos suomalaiset tuotteet ei me kaupaks maailmalla niim [RYKII] mite se  
 02 OP voi suomessa työttömyyttä aiheuttaa?  
 03 Tee no, sitten ne, suomalaisten tuotteiden tuottajat nii, ne ei enää tarvii niim  
 04 Tee paljon työläisiä  
 05 OP joo ensil la-, tuota lomautetaaj ja, kun sekään ei auta niim sit aletaan sanoa  
 06 OP irti, väkeä. jos koko yritys menee nurin tekee konkurssin ni sillohan  
 07 OP kaikki joutuu työttömäksi ja, ja tällänen kierre yheksänkytluvun  
 08 OP alkupuolella oli, oli ja sitten kun, työttömiem määrä kotimaassa lisääntyy, ni  
 09 OP he eivät pystyneet enää ostamaan kuluttamaan käyttään niim paljo ku  
 10 OP aikasemmin jollon, sellasetkin, yritykset jotka tuotti tavaraa kotimaam  
 11 OP markkinoille ni niilläkim meni vaik-, ni niilläki alko olla vaikeeta ♦ ja ne,  
 12 OP väk- vähensivät väkeä ja niim pois päi et siitä tuli tämmöne (1.5) tämmönen  
 13 OP tämmönen tavallaa lumipallo-, efekti eli se, työttömyys ruokki, koko ajan  
 14 OP sitte lisää lamaa ja lisää työttömyyttä. (1.0) no joo, tällä hetkellä, suomen  
 15 OP talous on ollu, kasvusuunnassa, vuosikausia jo, mut siitä huolimatta  
 16 OP työttömyydestä ei op päästy ♦ eroon eli (1.0) tällä hetkellä työttömyyden  
 ♦-♦ CHAN MON NÄYTTÄÄ LUKEVAN KOKO AJAN KIRJAA SIVULTA 60.  
 17 OP pääsyy oj jossakim muualla ku suhdanteissa. ja, se pääsyy (1.5) pääsyyksi  
 18 OP tai että[?] pääsyytä käytetään tälläst [KALVOLTA NÄKYVIIN:  
 19 OP 2) rakennetyöttömyys] nimitystä kur rakennetyöttömyys. (1.0) eli talouder  
 20 OP rakenteet, ovat semmoset että (2.0) ne, s- eri syistä eivät (2.0) eivät sittet  
 21 OP työllisyyttä riittävästi, tue. ♦ [YSKÄISEE] (6.0) ja rakennetyöttömyydes, voi  
 22 OP joud-[?] voi niinku tähä tähä useampiaki asioita niinku löytää. yks asia on  
 23 OP sellane että, nyt, yiimesen tuota, vajaan kymmenev vuode aikana  
 24 OP teollisuustuotanto om puolitoistakertastunus suomessa. silti  
 25 OP teollisuustyöläistem määrä ov vähentyny koko aja. miten se on  
 26 OP selitettävissä? ♦ tuotanto lisääntyy, työväki vähenee. luulis, käyväj just  
 ♦-♦ CHAN MON LUKEE ENSIN KIRJAA SIVULTA 60, MUTTA NOSTAA SIT-  
 TEN KATSEEN OPETTAJAAN VÄHÄN ENNEN KUIN TÄMÄ SANOO "ja ra-  
 kennetyöttömyydes". CHAN MON OTTAA KYNÄN KÄTEEN JA ALKAA KIR-  
 JOITTA VALKOKANKAALTA VIHKOONSA, VÄLILLÄ KANKAALLE KAT-  
 SAHTAEN.  
 27 OP päivvastoi et, tarvittas vähä enempi työväkeä että saadaan tuotantoo  
 28 OP lisättyä nii?  
 29 EI ku tekniikka kehitty ni sitten noi koneet korvaa sen työvoiman  
 30 OP joo. automaatio erilaiset koneet ää, robotit tänä päivänä [KALVOLTA  
 31 OP NÄKYVIIN: - automaatio vähentää ihmistyön osuutta] (1.0) ♦ kaikki tää (1.0)  
 32 OP se vähentää ihmistyön osuutta. (1.5) se on semmonev vääjäämätö,  
 33 OP kehityskulku, ei sille oikei kukaam mitääv voi (3.0) voi ei oikei ooj järkee  
 34 OP siinäkään että ♦, tehtaan koneet rikotaaj ja, ajatellaa että sillä lailla saadaa  
 ♦-♦ CHAN MONIN KATSE ON KOKO AJAN KIRJASSA. HÄN NÄYTTÄÄ LU-  
 KEVAN KIRJAN SIVUA 61.  
 35 OP ihmisille enempi töitä. (2.0) ei se tänäpäivänä ole oikei, oikein tuota,  
 36 OP realistinev vaihtoehto. (1.5) ---

Esimerkissä 37 tulee selvästi esiin Chan Monin orientoituminen opettajan puheen sijasta kirjoitettuun tekstiin, sillä kaikissa kolmessa tilanteessa hän on ainakin aluksi syventynyt oppikirjaansa. Tämä orientoituminen tekstiin tulee selvästi esille katkelman puolivälissä (rivit 21–26). Kuvaus Chan Monin toiminnasta kyseisessä tilanteessa osoittaa, että hän on keskittynyt oppikirjatekstiin eikä kuuntele opettajan puhetta – tai jos kuuntelee, ei ainakaan saa siitä selvää.

Vaikka opettaja on hetkeä aiemmin (rivit 16–19) todennut, että nyt siirrytään käsittelemään uutta työttömyyden syytä, jonka hän myös nimeää, Chan Monille tämä ei toimi signaalina katsoa ylös kirjasta. Hän tekee sen vasta siinä vaiheessa, kun opettaja mainitsee toisen kerran *rakennetyöttömyys*-sanan, ja ryhtyy kirjoittamaan taululla näkyvää tekstiä vihkoon, siirtyen näin yksityisestä kirjan lukemisen tekstitapahtumasta luokan yhteiseen tekstitapahtumaan. Esimerkin loppupuolella käy kuitenkin ilmi, että siirtymä on vain hetkellinen (rivit 31–34). Huomion suuntaaminen takaisin oppikirjatekstiin saa aikaan sen, että Chan Mon ei havaitse opettajan paljastaneen kalvolta lisää tekstiä ja jatkaa omaa tekstitapahtumaansa kirjan parissa. Jos ajatellaan, että jaettujen merkitysten rakentaminen tapahtuu luokkakeskustelun ja kalvotekstin ympärillä, huomion suuntaaminen oppikirjaan estää osallisuuden tähän yhteiseen merkitystenantoon. Tällainen yhteisen tekstitapahtuman ulkopuolelle jääminen voi kuitenkin joutua muustakin kuin epäodotuksenmukaisesta huomion suuntaamisesta, kuten seuraavan esimerkin tilanne osoittaa.

### 8.2.3.3 Oppikirjatekstiä kommentoiva luokkakeskustelu

Esimerkkikatkelma 38 on samalta tunnilta kuin esimerkin 36 katkelma mutta loppupuolelta tuntia. Katkelman alussa on menossa opettajajohtoinen luokkakeskustelu, ja puolivälissä opettaja viittaa myös oppikirjaan ja hieman myöhemmin (riviltä 18 alkaen) tuo siihen mukaan taulutekstin. Kirja on otettu mukaan keskusteluun jo aiemmin, joten opettajan viittaus siihen on epäsuora (rivit 16–17) kehoitus katsoa ”työnantajien keskusjärjestöjen lootasta”. Ennen kuin alkaa kirjoittaa taululle, opettaja ohjeistaa oppilaita lisäämään tekstin kirjan marginaaliin (rivit 18–19).

#### Esimerkki 38 *Keskusjärjestöt oppikirjasta* [tunti 251104]

- 01 Tee --- onkse tuo ässaakoo?
- 02 OP äsaakoohan se on, suome ammattiliittojen keskusjärjestö. sillä oj jäseniä
- 03 OP reilusti yli miljoona. eli se edustaa, edustaa aika suurta osaa suomalaisesta
- 04 OP työvoimasta ja, se mitä äs aa koo nyt tänään, tulee esitämää,
- 05 OP tuponeuvotteluissa että kuinka PALjon (1.0) työntekijöidem palkkkoja pitäs
- 06 OP NOSttaa ni, sillan, voi olla aika tärkee merkitys. nää pienemmät,
- 07 OP työntekijäkeskusjärjestöt ästeeteekoo ja akava, esittivät jo eilen,
- 08 OP palkankorotus- (1.0) VAAtimuksensa. huomasko kukaan kuinka (1.0)
- 09 OP huikeita palkankorotusprosentteja esitettii? (5.0) [KUKAAN EI VIITTAA]
- 10 OP ahaa. (1.0) kolmem prosentim palkankorotuksia, oltiiv vaatimassa, ja siihe
- 11 OP siihev vastas työnantajapuoli, että @ei ollenkaa onnistu että, suomen
- 12 OP kilpailukyky murenee ynnämuuta@ eli se on sitä, niitä fraaseja mitä
- 13 OP esitetään sillan, ennenku ruvetaan sitte kunnolla neuvottelee. [OP SEISOO  
PÖYTÄNSÄ TAKANA JA KATSOO AVOINNA OLEVAA KIRJAA
- 14 OP PUHUESSAAN.] nyt tuota sellanen (1.0) ää (3.0) tuota tuota (2.5) muutos
- 15 OP siellä työnantajien keskusjärjestössä on tapahtunut täv vuoden kuluessa
- 16 OP (2.5) aikasemmin oli tetee ja petee, kattokaas siitä, jonna hei kans, siitä
- 17 OP (1.0) työnantajien keskusjärjestöjel lootasta. (1.0) siillon tetee ja petee,
- 18 OP mutta nyt, voisitte siihe, lisätä (6.0) [ALKAA KIRJOITTAU TAULULLE:
- 19 OP TT +] lisätäs♦siihev vaikka marginaaliin ni (3.0) [JATKAA TAULULLE:

- 20 OP *PT = EK*] nää kaks suurinta työnantajakeskusliittoa on yhdistyneet täv  
 21 OP vuode aikana ihan tossa, kesällä lyöti hynttyyt ♦ yhteen, ja, nykyinen,  
 ♦-♦ = CHAN MON KIRJOITTA **VIHKOONSA**, VÄLILLÄ TAULULLE VIL-  
 KAISTEN. HÄN KATSOO MYÖS TAULUKKOA KIRJAN SIVULLA 57.  
 22 OP vielä suurempi, työnantajajärjestö on nyt ekoo (1.0) onko se nyt sit se  
 23 OP lyhenne elinkeinoelämän keskusliit- liitto, niinkö se nyt oli, täytyy vielä  
 24 OP tarkistaa, muistaakseni näi (16.0) [KIRJOITTA TAULULLE:  
 25 OP *Elinkeinoelämän keskusliitto*] tää on nyt aika iso, iso, porukka siellä  
 26 OP työnantajien puolella, siino (1.5) niinku näky teollisuus- ja palvelu-, alat,  
 27 OP samassa järjestössä. (1.0) eli se edustaa todella, painavasti sitä työntek- (1.0)  
 28 OP työnantajapuolta. (2.0) ---

Samoin kuin esimerkin 36 tilanteessa, Chan Mon on nytkin orientoitunut sekä opettajan tekstitoimintaan että oppikirjatekstiin (rivit 19–21). Chan Monin oma toiminta kuitenkin paljastaa, että vaikka hän kohdistaa huomionsa tekstitapahtuman kannalta oletuksenmukaisesti, hän ei saa täysin selvää opettajan ohjeesta. Chan Mon on sosiaalistunut taululta vihkoon kirjoittamisen käytänteeseen, ja tekee nytkin niin, vaikka opettaja ohjeistaa toisin. Kirjassa asiaa käsittelevän taulukon vieressä lyhenteet *TT*, *PT* ja *EK* sijaitsevat kontekstissa, vihkossa ne ovat sisällöllisesti enemmän irrallaan, sillä aiemmin vihkoon on kirjoitettu *työehtosopimuksesta* eikä keskusjärjestöjä ole mainittu. Se, ettei Chan Mon ymmärrä opettajan puhetta tuntitilanteessa, aiheuttaa siis luultavasti ymmärtämisongelmia myös jatkossa, kun Chan Mon kohtaa vihkotekstin yksinään esimerkiksi kokeisiin valmistautuessaan. Tilanteeseen sopiva orientaatiokaan ei näin ollen välttämättä takaa, että S2-oppilas pystyy seuraamaan pelkästään suullisesti esitettyä ohjeistusta. Toisella kielellä opiskelevien kannalta olisikin tärkeää, että toimintaohjeet annetaan aina vähintään kahdella tavalla eli suullisen lisäksi esimerkiksi taululle kirjoittamalla (ks. esim. Szpara & Ahmad 2007, 193). Yksikanavaisen ohjeistuksen lisäksi toisella kielellä opiskelevan voi olla vaikea ymmärtää sanaleikkejä (ks. Harklau 1994, 249), kuten esimerkin 38 tilanteessa ”keskusjärjestöjen loottaa” (rivi 17) tai ”hynttyiden lyömistä yhteen” (rivi 21) (ks. Saario 2009).

#### 8.2.3.4 Kotitehtävän tarkistaminen

Myös esimerkin 39 katkelma on samalta tunnilta kuin esimerkeissä 36 ja 38. Katkelma on tunnin alusta tekstitapahtumasta, jossa käydään läpi kotitehtävänä ollutta monistetta.

#### Esimerkki 39 *työnantajan velvollisuudet tunnilla [tunti 251104]*

- 01 OP --- (1.0) mitkäs ovat työntekijäv velvollisuudet (1.0) kun ne ol LAISSa niin  
 02 OP niitä ei tarvitse erikseen sinne työs- työsopimukseen aina merkitä,  
 03 TEEMU VIITTA  
 04 OP teemu?  
 05 Tee no, sovitun työn tekemistä ja sittep pitää osallistua työturvallisuutej ja,  
 06 Tee sittep pitää pitää yrityssalaisuudet ja, tehä, se, työ, huolellisesti.  
 07 OP no jo, pitää tehdän ne, sovitut työt, pitää tehdän ne huolellisesti (1.0)  
 08 OP huolehtia työturvallisuudesta ja (1.5) mitäs se mahtaa tarkottaak kus siellä

- 09 OP (1.5) [RYHTYY SELAILEMAAN KIRJAA PÖYDÄLLÄ] se mitä sä teemu  
 10 OP sanoitki että (1.5) missä kohalla siellä kirjassa mainitaan oikein \*että\* (3.0)  
 11 OP öö öö (3.0) mikä se o- mitä sää puhuit siitä salai-  
 12 Tee no yrityssalaisuudet  
 13 OP no joo, mitä se tarkottaa? (2.5)  
 14 SAANA PALAA PAIKALLEEN MIAN PULPETIN LUOTA JA VIITTA  
 15 OP no?  
 16 Saa no sitä että sen työpaikan, sisäistä asioista ni, ei, levitellä julkisesti  
 17 OP joo, sitähän se on ja, varsinkit tuota, monilla firmoilla erilaisia (1.0)  
 18 OP kehityshankkeita [ja] muuta. se on tavallaaj jo teollisuusvakoilua joka, jos  
 19 OP menee niitä kertomaan sittem muualle (1.5) muualle eli tuota ♦, tämmöne,  
 20 OP LOjaalisuus työnantajaa kohtaam myös, ei saav vahingoittaa työnantaja  
 21 OP etua. no sitten työnantajalla on omat velvollisuutensa. mitä terhi löysit?  
 22 Ter hmm, maksaas sille palkkaa ♦, pitään ne työvälaineet kunnossa (1.0) öö  
 23 Ter tasavertainen kohtelu kaikillej ja, sit senkim pitää työturvallisuus, ♦ [ja sen  
 24 Ter täytyy?] noudattaa tehtyjä sopimuksia ja, [semmosia?]  
 25 OP no joo, eli aika pitkä litania työnantajav velvollisuuksia[ki?]. maksaa se  
 26 OP sovittu palkka (1.0) työnantajalla om päävastuu kyllä siitä turvallisuudesta  
 27 OP huolehtimisesta myös, vaikka, työntekijäm pitää niitä ♦ sääntöjä noudattaa  
 ♦-♦ = CM KATSOO KOKO AJAN MONISTETTAAN, KIRJOITTAMATTA JA  
 NOSTAMATTA VÄLILLÄ KATSETTA YLÖS.  
 28 OP myös. (2.0) kohdella työntekijää tä- työntekijöitä tasaverosesti. mitä se  
 29 OP tarkottaa? (5.0) mitä miia sulle tulis mielee xxxxxx? ---

Yllä oleva katkelma on esimerkki Chan Monin vahvasta orientoitumisesta kirjoitettuun tekstiin. Hänen huomionsa kohteena on kyllä teksti, jolla on keskeinen rooli tekstitapahtumassa, mutta kyseisellä hetkellä luokan yhteisen tekstitoiminnan painopiste on kuitenkin opettajan ja Terhin keskustelussa. Esimerkiksi Jackson (1968, 102–103) toteaa, että oppilas saattaa osoittaa niin sanottua relevanttia tarkkaamattomuutta (relevant inattention), jolloin hän ryhtyy tarkemmin pohtimaan kuulemaansa (tai lukemaansa) ja sen vuoksi ikään kuin vetäytyy yhteisestä tekstitapahtumasta. Harklaun (1994) mukaan taas huomion kohdistaminen luokkakeskustelun sijasta kirjoitettuun tekstiin voi johtua ainakin kahdesta seikasta. Syynä voi olla ensinnäkin se, että oppilas ei ymmärrä syötöstä eikä siis pysty seuraamaan keskustelua ja keskittyy sen vuoksi esimerkiksi oppikirjatekstiin. Kyse voi olla myös siitä, että jos oppilas ei halua osallistua suulliseen keskusteluun, hän ”keskustelee” mieluummin kirjoitetun tekstin kanssa. (mts. 251–252.) Esimerkin perusteella ei pysty päättelemään, mistä Chan Monin orientoituminen kirjoitettuun tekstiin kertoo mutta siitä käy hyvin ilmi, miten vahva tämä suuntautuminen on.

### 8.2.3.5 Luokkakeskustelu ajankohtaisesta aiheesta

Esimerkin 40 katkelma<sup>61</sup> on tunnin alkupuolelta, ja opettaja ryhtyy juuri puhumaan ajankohtaisesta aiheesta. Keskustelu toimii johdatteluna tunnin aiheen, *presidentin valtaoikeuksien*, käsittelyyn.

<sup>61</sup> Käsittelen samaa esimerkkikatkelmaa myös edellä (ks. 7.2.2.3), mutta tuolloin Amyn osallistumisen näkökulmasta.

### Esimerkki 40 *Presidentti* tunnilla [tunti 100505]

- 01 OP --- mikäss, presidentin tehtävistä on se kaikkein tärkein? (3.0)  
 02 KUKAAN EI NÄYTÄ VIITTAAVAN  
 03 OP edelleenkin. (8.0♦4.0) no, jos ajatella eilistä, missäs♦, tasavallam  
 ♦-♦ = CM KATSOO OPETTAJAAN PÄIN, VILKAISEE VÄLILLÄ KAMERAAN  
 JA KÄÄNTÄÄ KATSEEN POIS. KIRJA JA VIHKO OVAT KIINNI PULPETILLA.  
 04 OP presidentti tarja halone oli eilen? (5.5) mitä, ette tiä presidentti  
 05 OP olimpaikkaa? (2.5) nii?  
 06 EI jossaiv venäjällä.  
 07 OP joo jossaiv ♦ venäjällä. se on tietysti iso maa xxxxxxxx tarkempaa  
 08 OP paikkakuntaa vielä?♦ (4.5) no joo, presidentti oli (1.0) moskovassa. mitäs  
 ♦-♦ = CM KATSOO OPETTAJAAN PÄIN.  
 09 OP moskovassa eilen tapahu sellasta minkä takia (1.0) MUUMmuussa tarja  
 10 OP halone oli siellä? (5.0)  
 11 KUKAAN EI VIITTA  
 12 OP näinkö on tiedotusvälineite seuraaminej jäänyv vähäv vähemmälle suvi  
 13 Su ♦ se joku sotaa joku, joku vuospäivä emmää tijä. jo ku tallane  
 14 OP [no, sinneppäin, olet  
 15 OP ihan oikeilla jäljillä. (1.0) niim, mistäs♦ (1.5) tuli kuluneeks kuuskymmentä  
 ♦-♦ = CM KATSOO ALUKSI PULPETTIA, VILKAISEE SITTEN SUVIA JA OPET-  
 TAJAA JA LASKEE KATSEEN PULPETTIIN.  
 16 OP vuotta eile?  
 17 AMY VIITTA, VÄHÄN EPÄVARMASTI  
 18 OP amy  
 19 Am no siitä ku, hitler meni juutalaisten[?] [xxxxxxx?]  
 20 OP no, siihel liittyen eli eli tuota, toisem maailmansodam päättymispäivä. (1.0)  
 21 OP ää, hitlerin, natsisaksal lyömisestä tuli kuluneeksi (1.5) kuluneeksi  
 22 OP kuuskymmentä vuotta ja sen takia, halonen ja viitisikymmentä muuta,  
 23 OP valtiompäämiestä muummuussa yhdysvaltaim presidentti ja nii edelleen  
 24 OP oli, moskovassa puuttinin kanssa juhlimassa sitä. (1.0) tätä tapausta. ---

Toisin kuin edellisessä esimerkkitarkastelussa, nyt Chan Mon ei ole lainkaan orientoitunut tekstiin, sillä hänen kirjansa ja vihkonsa ovat suljettuina pulpetilla (ks. rivi 3). Kuvaukset Chan Monin toiminnasta (rivit 3, 7–8 ja 13–15) osoittavat myös, että hän kohdistaa huomionsa pääasiassa opettajan puheeseen ja luokkakeskusteluun. Vaikka Chan Mon ei osoitakaan esimerkiksi viittaamalla halua osallistua keskusteluun, hänen orientaationsa ilmaisee huomattavaa osallisuutta yhteiseen tekstitapahtumaan. Tätä tulkintaa tukee myös seuraava esimerkki, joka on katkelma esimerkin 40 oppituntia välittömästi seuraavasta haastattelusta.

### Esimerkki 41 *Presidentti* haastattelussa haastattelu 100505

- 01 JP --- no hei, minkälainen toi tu- nyt, oli toi tunti? yhteiskuntaoppi? oliko --  
 02 JP minkälainen se oli?  
 03 CM [no?] ei mitä  
 04 JP e-, ei mitää erikoista  
 05 CM **ei se puhutaan presidentti**,  
 06 JP yym. -- onko se tuttua asiaa? -- tiesitkö sää ne ennen?  
 07 CM **joo mä näi eilen teeveesä, joku presidentti mene si[nne?] moskovaa**,  
 08 JP joo

- 09 CM **tapaamaan sitä – moskova presidentti se puhu jotain venäjä kieli[?]**  
 10 JP ai[?], suomen presidentti puhu venäjällä?  
 11 CM ei, se yks venäjä  
 12 JP joo, se, puutin  
 13 CM ni  
 14 JP joo  
 15 CM **emmätie mä katsoi vähän**  
 16 JP yhyym, joo. nii[?] **ja tehän puhuitte tuolla tunnillakin,**  
 17 CM yhyym  
 18 JP **nyt opettaja kysyi että --**  
 19 CM nii nii  
 20 JP **että miss[ä on?], sä oisit voinu viitata**  
 21 CM **[naurahtaen] emmä jaksanu[?]**  
 22 JP [yym?] -- siellöli ne, voiton päivän juhlat  
 23 CM mikä voiton paiva?  
 24 JP voiton päivä se on, se tarkoittaa sitä että kun, toinen maailmansota, loppui,  
 25 CM **niin nii se puhu tämä, asia**  
 26 JP joo  
 27 CM **mä muista**  
 28 JP joo -- se liittyy siihen, siitä on nyt kuuskymmentä vuotta  
 29 CM **seh, isobritannia ja**  
 30 CM **ranska, jotai, juttu, siten, saksa [naurahtaen] hitler ja[?]**  
 31 JP yym  
 32 CM **[joo?] mä tiesi**  
 33 JP joo --- onko ne sulle tuttuja asioita?  
 34 CM on  
 35 JP ne historia-asiat?  
 36 CM nii [joo?]---

Haastattelukatkelman perusteella on pääteltävissä, että esimerkin 40 tilanteessa Chan Mon tosiaan orientoituu yhteiseen tekstitapahtumaan eli luokkakeskusteluun ajankohtaisesta aiheesta. Hän näyttää myös saaneen luokkakeskustelusta ainakin osittain selvää, vaikka kysyy voiton päivästä (rivi 23–27), josta tunnilla oli ollut puhetta. Lisäksi katkelmassa tulee esiin, että Chan Mon pystyy jollain tavoin yhdistämään medioiden kautta hankkimaansa tietoa koulun tietoon, koska todettuaan edellisen tunnin aiheen (rivi 5) hän viittaa televisiossa näkemäänsä (rivit 7–9), josta tunnilla oli puhetta.

Haastattelussa Chan Mon myös kommentoi tunnille osallistumisestaan tai sen puutetta (rivi 21). Katkelmasta käy hyvin ilmi, että toisella kielellä opiskelevan osallistumattomuus luokkakeskusteluun ei aina merkitse tietämättömyyttä käsiteltävästä asiasta.

Edelliset esimerkit esittelevät vain pienen määrän tilanteita Chan Monin tekstitoiminnasta ja osallistumisesta yhteiskuntaopin tunneilla. Ne tarjoavat kuitenkin edustavan otoksen sikäli, että niistä käy hyvin ilmi Chan Monin toimintaan orientoitumisen vaihtelu. Sekä yhden oppitunnin puitteissa että eri oppitunneilla Chan Mon melko usein orientoituu hyvin selvästi kirjoitettuun tekstiin, etenkin oppikirjaan. Tällaisen opiskelun yhteisten tavoitteiden näkökulmasta epäodotuksenmukaisen orientaation ohella Chan Mon kuitenkin osoittaa välillä vahvaa suuntautumista opettajan puheeseen ja luokkakeskusteluun (esimerkit

36 ja 40). Odotuksenmukaista orientoitumista osoittaa myös osallistuminen taululta tai kalvolta vihkoon kirjoittamisen tekstitapahtumiin, mikä osoittaa Chan Monin sosiaalistuneen tähän tekstikäytänteeseen. Valmiin tekstin kirjoittaminen taululta tai valkokankaalta omaan vihkoon on kuitenkin vain osittaista tekstitoimintaa sikäli, että merkityksiä rakennetaan varsinaisesti luokkakeskustelussa, kuten luvun 7 analyysissä kävi ilmi. Tähän varsin mekaaniseen vihkoon kopiointiin tekstitapahtumaan osallistuminen voikin olla myös eräänlaista osallistumisen ja osaamisen esittämistä, jotta ei erotu liikaa muista oppilaista (ks. Talib 2002, 74).

### 8.2.3.6 Koetilanne ja kokeen käsittely

Esimerkeissä 36–41 olen tarkastellut Chan Monin osallistumista oppituntien tavallisiin tekstitapahtumiin. Näiden tyypillisten, tunnista toiseen toistuvien tekstitapahtumien lisäksi opiskelu sisältää myös harvinaisempia mutta silti merkityksellisiä tekstitapahtumia. Tällaisia ovat etenkin kokeiden tekeminen ja koetehtävien tarkistaminen, joita on vain muutamia kertoja lukuvuodessa. Koetehtäviä ja oppilaiden niissä rakentamia merkityksiä olen käsitellyt jo luvussa 7.6.2, mutta koska analyysissä ei tule esiin Chan Monin näkökulma, palaan koekeseen hänen osaltaan tässä luvussa. Toisin kuin Laura ja Amy, Chan Mon teki kokeen yhdessä (suomenkielisen) avustajan kanssa toisessa tilassa. Kyseessä oli siis erillinen tekstitapahtuma, vaikka koekysymykset olivat samat kuin luokan muilla oppilailla ja koeajankohtakin oli sama.

Esimerkissä 42 on kuvaus syyslukukauden viimeisestä koetilanteesta, jota pääsin seuraamaan. Chan Mon ei halunnut tilannetta videoitavan, joten kuvaus perustuu kirjoitettuihin muistiinpanoihin. Esimerkki sisältää muutaman katkelman oppitunnin mittaisesta kokeentekotilanteesta. Kokeessa oli yhdeksän kysymystä, joista kolmeen liittyvää tekstitoimintaa kuvaan esimerkissä.

#### Esimerkki 42 Chan Mon ja syksyn viimeisen kokeen tekeminen 021204

- 01 Ensimmäinen koetehtävä kuuluu seuraavasti: **Mitä sairausvakuutus korvaa?**  
 02 Chan Mon kysyy avustajalta, "Mikä on sairausvakuutus?". Avustaja toteaa  
 03 ensin, että täytyy tietää, mikä on sairausvakuutus. Sitten pitää kirjoittaa,  
 04 millaisissa tapauksissa saa rahaa, jos on sairausvakuutus.
- 05 Kolmannessa tehtävässä kysytään, **Mitä tukea perhe voi saada a) ennen lapsen**  
 06 **syntymää ja b) lapsen syntymän jälkeen?** Käsite *tuki* tuntuu olevan Chan  
 07 Monille epäselvä, ja avustaja selittää, että se tarkoittaa tässä yhteydessä rahaa.  
 08 Myös käsitteet *ennen* ja *jälkeen* ovat ongelmallisia. Siirtyessään b-kohtaan Chan  
 09 Mon kysyy, "Ai onkse sama kysymys kun?", tarkoittaen ilmeisesti a-kohtaa.  
 10 Avustaja selittää, että a-kohdassa kysytään ennen kuin lapsi on syntynyt  
 11 ja b-kohdassa syntymän jälkeen.
- 12 Neljäs tehtävä tuntuu olevan erityisen vaikea. Tehtävänannossa kysytään,  
 13 **Millainen on suomalaisen sosiaaliturva, jos hän jää työttömäksi?**, ja avustaja  
 14 varmistaa ensin, että Chan Mon tietää, mitä sosiaaliturva tarkoittaa. Sitten hän  
 15 selittää työttömäksi joutumista seuraavasti: "on ensin töissä, sitten työt loppuu".  
 16 Hän jatkaa vielä, että "kun ei ole enää töitä, ihminen ei saa palkkaa", jolloin

- 17 Chan Mon kysyy ”Eikö?”. Avustaja vastaa ”Ei. Sitten tulee sosiaaliturva”, mihin  
 18 Chan Mon toteaa ”Mä tiedän sen mutta en muista”. Tämän tehtävän aikana  
 19 avustaja käyttää myös taulua. Hän piirtää tikku-ukon ja puhekuplan, jossa on  
 20 kysymysmerkki. Näiden alapuolelle hän kirjoittaa *palkka*, ja sen alle vielä  
 21 allekkain *ruokaa* ja *vaatteita*, ja vetää niiden ylle ristin. Sitten avustaja kysyy  
 22 Chan Monilta, että jos piirroksen ihminen on tehnyt monta vuotta töitä, mitä hän  
 23 tekee, kun ei olekaan enää töitä. Tähän Chan Mon vastaa kysyvästi  
 24 ”Vankilaan?”.
- 25 Chan Mon ja avustaja ehtivät käydä yhdessä läpi kahdeksaa koetehtävää ennen  
 26 kuin kello soi. Yhdeksäs koetehtävä jää käsittelemättä, koska Chan Mon ei halua  
 27 enää jatkaa, vaikka avustaja antaisi hänelle viisi minuuttia lisää aikaa.

Esimerkin 42 kuvauksessa tulee hyvin esiin, miten erillinen koetilanne mahdollistaa yksilöllisen ohjauksen saamisen, johon oppitunneilla tai koko luokan koetilanteessa ei yleensä ole tilaisuuksia. Avustaja pystyy avaamaan sellaisia vaikeita käsitteitä, joiden merkitystä ei suoraan kysyttyä tehtävässä mutta joiden ymmärtäminen on tehtävän kannalta tärkeää. Tällaisia ovat esimerkiksi tehtävään kolme sisältyvä käsite *tuki* (rivit 6–7) ja tehtävässä neljä esiintyvä käsite *joutua työttömäksi* (rivi 15). Kolmannen koetehtävän käsittelystä näkyy (rivit 8–11) myös, että vaikeuksia eivät aiheuta pelkästään sisällölliset käsitteet, vaan myös erilaiset suhteita ilmaisevat sanat voivat vaikeuttaa jo tehtävänannon ymmärtämistä.

Esimerkiksi tehtävänantojen purkaminen ja vaikeiden käsitteiden avaaminen ovat erillisen kokeentekotilanteen tarjoamia etuja, mutta oppilaan kannalta tämä ei ole välttämättä riittävää. Kun apua on koetilanteessa tarjolla pelkästään suomeksi, Chan Monilla ei ole mahdollisuutta keskustella ongelmakäsitteistä omalla kielellään, minkä on kuitenkin todettu (Saville-Troike 1984, 215–217) selvästi edistävän opiskelua. Esimerkissä tulee esiin myös se, että avustaja ei aina pysty auttamaan kaikissa tehtävissä oppilaan toivomalla tavalla. Niinpä ensimmäisen koetehtävän käsittelyssä (rivit 1–4), jossa Chan Mon kysyy, mikä *sairausvakuutus* on, hän ei saa vastausta varsinaiseen kysymykseensä. Syynä on se, että avustaja ei voi avata sellaisia käsitteitä, joiden merkitystä tehtävässä kysytään. Avustajan *tuki* ei siis takaa, että oppilas ymmärtää tehtävänannon. Ja vaikka tehtävänanto aukeaisikin oppilaalle, hän ei välttämättä tiedä, mitä siihen pitäisi vastata. Mahdollista on sekin, että oppilas osaisi vastata, mutta hänen kielitaitonsa ei vielä riitä kirjoitetun vastauksen muotoilemiseen. Avustaja tarjoaa kyllä tukea, mutta kun kyseessä on yksilölliseen suoritukseen perustuva koetilanne, sallitun tuen määrä on rajallinen eikä näin ollen välttämättä oppilaan kannalta riittävä.

Kokeen tekeminen avustajan kanssa tarjoaa siis toisella kielellä opiskelevalle lisätukea, jos kohta tuen määrä voi toisinaan olla riittämätön. Oppilaan osallisuuden näkökulmasta tällaisella erillisen kokeenteon käytänteellä voi kuitenkin olla myös kielteisiä seurauksia. Se voi muun muassa vahvistaa toisella kielellä opiskelevan erilaisuuden tunnetta suhteessa luokan muihin oppilaisiin (vrt. Papai 2000, 89–90). Esimerkki tällaisesta tilanteesta tulee esiin seuraavassa katkelmassa, joka on kokeenpalautustunnin alkupuolelta.



**Esimerkki 43 Chan Mon ja kokeen palautus [tunti 2]**

- 01 OP --- hanna (3.5)  
 02 HANNA HAKEE PAPERINSA  
 03 OP hyvä. iiris ei okkaap paikalla harri (2.5)  
 04 HARRI HAKEE PAPERINSA  
 05 OP emilia ei op paikalla terhi (7.5)  
 06 TERHI HAKEE PAPERINSA  
 07 OP olehyvä (1.0) sari (3.0)  
 08 SARI HAKEE PAPERINSA  
 09 OP olehyvä (1.0) juha (2.5)  
 10 JUHA NOUSEE PAIKALLAAN OTTAMAAN PAPERINSA  
 11 OP suvi ei op paikalla pirkko-liina (3.5) elina (3.5)  
 12 PIRKKO-LIINA JA ELINA HAKEVAT PAPERINSA  
 13 OP olehyvä (1.0) laura (2.0) [OPETTAJA KÄVELEE LUOKAN TOISELLE  
 14 PUOLELLE, JOSSA ANTAA PAPERIN LAURALLE]  
 15 OP hyvä amy (1.5) mija (1.5) [ANTAA PAPERIT AMYLLE JA MIIALLE JA  
 16 OP LÄHTEE KÄVELEMÄÄN PÖYTÄÄNSÄ KOHTI, VILKAISTEN CHAN  
 17 OP MONIIN PÄIN] [\*oliks?] nyt tässä\* (7.0) [LAITTA YLIMÄÄRÄISET  
 18 OP KOEPAPERIT PAPERIN VÄLIIN JA KATSOO SITTEN CHAN MONIA]  
 19 OP chan teiksää tämä, ooksää tehny tän kokee? (1.0) etkössää tehny? (1.5)  
 20 CM [xxxxxxxxxxxx]  
 21 OP mitä? (1.5)  
 22 CHAN MON KÄVELEE OPETTAJAA KOHTI  
 23 OP mää tarkota et ootsä oletsä tehny tämmösen kokee? [KÄVELEE  
 24 PUHUESSAAN KOHTI CHAN MONIA]  
 25 CM \*kyllä mä oon\*[?]  
 26 OP olet, niin sää teit sen tuola, joo  
 27 CM \*eskon kanssa\*[?]  
 28 OP joo, mutta mä en os saanus sitä sun koetta vielä niim mää palautan kum  
 29 OP mää saan sen, joo.  
 30 CHAN MON KÄÄNTYY LÄHTEMÄÄN OPETTAJAN SANOTTUA "en  
 31 os saanus", MUTTA KUUNTELEE LOPPUUN OPETTAJAN PUHEEN,  
 32 SANOO EHKÄ "okei" JA KÄVELEE POIS. MYÖS OPETTAJA KÄÄNTYY  
 33 POISPÄIN.

Ennen kuin kokeen tehtäviä ryhdytään käsittelemään yhdessä, opettaja jakaa oppilaille takaisin korjatut koepaperit (rivit 1–15). Tässä vaiheessa opettaja huomaa, että kaikki eivät saaneet koepaperia (rivi 17), ja hetken päästä hän kohdistaa Chan Monille kokeen tekemiseen liittyvän kysymyksen (rivi 19). Opettajan ja Chan Monin lyhyestä dialogista (rivit 19–29) käy ilmi, että opettaja ei ole saanut Chan Monin koetta tarkistettavaksi eikä siis pysty antamaan sitä tälle takaisin. Sitä, että oppilaalta jää koepaperi saamatta, voi pitää melko vähäpätöisenä asiana. Esimerkissä kuvatuunlainen tilanne kuitenkin nostaa kyseisen oppilaan esiin – tässä tapauksessa konkreettisesti – ja merkitsee hänet erilaiseksi kuin muut. Oppilas, joka on ennestään tietoinen erilaisuudestaan, ei välttämättä kaipaa tällaista huomiota. Kyse ei ole kuitenkaan pelkästään erilaisuuden korostumisesta vaan myös tasavertaisista osallistumisen mahdollisuuksista. Tämä tulee esiin seuraavassa esimerkkikatkelmassa, joka on hieman myöhem-

min samalta tunnilta. Katkelmassa käsitellään koetehtävää neljä<sup>62</sup>, ja oppilaat tekevät korjauksia papereihinsa.

#### Esimerkki 44 Chan Mon ja kokeen tarkistus [tunti 2]

- 01 OP --- NO mitä muuta? (4.0) jos ei saakaan ansiopäivärahaa vaan on vaan tän  
 02 OP peruspäivärahan (1.5) varassa niin (2.0) mitä sitten? jos rahat ei  
 03 OP kertakaikkiaar riitä elämiseen? nii?  
 04 Mii asumistukee xxxxxxxx [xxxxxxx  
 05 OP |no, yhtä lailla tässäki om mahdollisuus saada lisäs  
 06 OP MUIta sosiaalituem muotoja. an- tuota asumistukea, toimeentulotukea, ja  
 07 OP niim poispäin. eli (1.0) nää eivät (1.0) nää sosiaalitet liity vain yhteen  
 08 OP elämäntilanteeseen, sihe että lapset esimerkiksi ois pieniä vaan,  
 09 OP työttömyys, sairaus (1.0) ää tapaturmat kaikki ne voi oikeutta näihi, muihi  
 10 OP sosiaalituem muotoihin. eli monesti jossaki ♦ elämävvaiheessa voi joutua  
 11 OP nihi turvautumaa sitte. eli (2.0) [ALKAA KIRJ. TAULULLE JA JATKAA  
 12 OP PUHUESSAAN] pistetään nyt lyhyesti muuta, sosiaalitetukia. ♦ (10.5) [KIRJ.  
 ♦-♦ = CM KATSOO OPETTAJAAN/TAULULLE PÄIN. HÄN EI KIRJOITA  
 TAULULTA VIHKOONSA, VIHKO ON SULJETTUNA PULPETILLA.  
 13 OP LOPPUUN TAUON AIKANA: - muuta sosiaalitetukia] ---

Esimerkin tilanteessa opettaja kirjoittaa taululle tehtävän oikeat vastaukset ja oppilaat korjaavat ja täydentävät vastauksiaan koepapereihinsa. Koska Chan Mon ei saa alkutunnilla koepaperiaan takaisin, hän ei pysty muiden tavoin osallistumaan tähän tekstitapahtumaan, vaikka se tuntuisi esimerkin 42 kuvauksen valossa olevan nimenomaan hänelle tärkeää. Esimerkkikatkelma 44 osoittaa näin, että toisella kielellä opiskelun tukeminen edellyttää sitä, että tietyn käytänteen eri vaiheiden toimivuus suunnitellaan ja varmistetaan. Niinpä tuetun kokeen tekemisen käytänteessä ei riitä, että toisella kielellä opiskelevälle järjestetään erillinen koetilanne avustajan kanssa. Tämän jälkeen opettajan ja avustajan välillä on oltava jonkinlainen yhteys, jotta oppilaalla on tasavertaiset mahdollisuudet muiden oppilaiden kanssa, kun hän taas palaa luokkaan. Muutoin siltanrakentaminen näiden eri tilanteiden välille jää oppilaan itsensä vastuulle (ks. Pöyhönen ja Saario 2009 oppitunnin ja läksykerhon välisestä yhteyden puutteesta), jolloin alkuperäinen opiskelun tukemisen ajatus vesittyy.

#### 8.2.3.7 Yhteenveto

Esimerkkien 36–44 analyysien myötä on rakentunut monitahoinen kuva Chan Monista yhteiskuntaopin opiskeluun osallistujana. Chan Mon ei ota tunneilla osaa merkitysten rakentamiseen luokkakeskustelussa mutta näyttää pystyvän seuraamaan sitä ainakin osittain. Hän orientoituu välillä vahvasti kirjoitettuun tekstiin mutta pyrkii kuitenkin olemaan mukana niissä tekstitapahtumissa, joissa taululta tai piirtoheitinkalvolta kirjoitetaan tekstiä vihkoon. Tämä osoittaa, että hän hallitsee vähintäänkin mekaanisen kirjoitustaidon. Varsinkin esimer-

<sup>62</sup> Tehtävässä kysytään suomalaisesta sosiaaliturvasta, jos joutuu työttömäksi. Saman tehtävän käsittelystä on kuvaus Chan Monin kokeentekotilanteessa esimerkissä 42.

kistä 38 käy ilmi, että Chan Monilla on ymmärtämisvaikeuksia, jos esimerkiksi ohjeistus tapahtuu pelkästään suullisesti. Esimerkkikatkelma 42 kokeentekotilanteesta puolestaan paljastaa, että jopa lyhyen tekstin lukeminen voi olla hänelle haaste ja että hän tarvitsee apua muun muassa käsitteiden avaamiseen.

Aineiston analyysistä rakentuva kuva Chan Monin tekstitaidoista on hyvin samansuuntainen kuin arvio, jonka äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja sekä S2-opettaja tekivät haastatteluissa (ks. edellä luku 8.2.3). Tämä tulee näkyviin kuviossa 34, jossa olen suhteuttanut Chan Monin tekstitaitoprofiilia opetussuunnitelman perusteissa esitettyihin S2-oppimäärän tavoitteisiin, jotka liittyvät muiden oppiaineiden opiskeluun (vrt. kuvio 12 luvussa 4.2.3). Kussakin lohossa ylimpänä on opetussuunnitelmatekstin tavoitelause, ja nuolen jälkeen tulee ensin opettajien arvioihin perustuva kuvaus ja sen perään, kapiteelilla kirjoitettujen konjunktioiden jälkeen, aineiston analyysiin perustuva kuvaus.

### oppilaan tulee oppia

SUULLINEN	<p><b>saamaan</b> hyvin <b>selvää</b> opettajan <b>puheesta</b> eri aineiden tunneilla</p> <p>→ Chan Monilla <b>on vaikeuksia</b> saada selvää opettajan puheesta, MUTTA hän pystyy seuraamaan opetuskeskustelua ainakin osittain.</p>	<p><b>ymmärtämään</b> eri oppiaineita käsitteleviä <b>tekstejä</b></p> <p>→ Chan Mon <b>tarvitsee apua</b> oppikirjan tehtävissä JA esimerkiksi kokeen tehtävänänoissa erityisesti käsitteiden ymmärtämisessä.</p>	KIRJALLINEN
	<p><b>selviämään</b> käytännön <b>puhetilanteista</b> koulussa</p> <p>→ Chan Mon <b>selviää</b> arkipäivän puhetilanteista kohtuullisesti MUTTA ei osallistu luokkakeskusteluun.</p>	<p><b>kirjoittamaan</b> opetukseen liittyviä <b>tekstejä</b></p> <p>→ Chan Mon <b>ei pysty</b> kirjoittamaan yhtenäisiä tekstejä MUTTA hallitsee mekaanisen kirjoitustaidon.</p>	

**kehittämään kielitaitoaan** myös muiden oppiaineiden tunneilla

KUVIO 34 Chan Monin suomen kielen tekstitaidot muiden oppiaineiden näkökulmasta sekä opettajien arvioimina että analyysien perusteella.

Kuvio vahvistaa sitä tutkimuksissa (esim. Cummins 2000; Collier 1989) esiin tullutta seikkaa, että monitahoinen opiskelukielitaito ei ole saavutettavissa muutamassa vuodessa, vaikka tarjolla olisi tukitoimia<sup>63</sup>. Chan Mon opiskeli aineistonkeruun aikaan lukuvuonna 2004–2005 pääosin yleisopetuksessa, mutta

<sup>63</sup> Kuten luvussa 3.3.1 on tullut esiin, Chan Mon oli saapunut Suomeen alakoulun lopulla ja asunut täällä nelisen vuotta siihen mennessä, kun osallistui tutkimukseen. Alussa hän oli opiskellut valmistavassa opetuksessa, ja hän sai erillistä S2-opetusta, mutta oman äidinkielen opetukseen hänellä ei ollut mahdollisuuksia.

kuten kuviosta käy ilmi, hänen opiskeluunsa sisältyy edelleen monenlaisia tekstityöhaasteita sekä suullisissa että kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa. Tästä huolimatta vaikuttaa siltä, että Chan Mon on ainakin osittain saavuttanut joitain opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) esitettyjä yhteiskuntaopin opiskelun tavoitteita. Kuvioon 35 on lihavoitu ne tavoitteet, jotka Chan Mon analyysin perusteella näyttäisi jossain määrin saavuttaneen. Tämä tulkinta perustuu pääasiassa haastatteluanalyysiin (esimerkki 41), koska Chan Monin ääni ei kuulu oppituntien luokkakeskusteluissa.

YLEISTASON  
TAVOITTEET

- **informaation hankkiminen** ja sen kriittinen soveltaminen
- **median välittämien tietojen**, tilastojen ja graafisten esitysten kriittinen tulkinta
- omien käsitysten perustelu
- erilaisten vaihtoehtojen ja niiden seurausten vertailu

KUVIO 35 Chan Monin tekstitoiminta suhteessa opetussuunnitelman perusteissa esitettyihin yhteiskuntaopin tavoitteisiin.

Esimerkkien perusteella muodostuu käsitys, että Chan Mon pystyy hankkimaan esimerkiksi luokkakeskusteluista jotain informaatiota ja myös liittämään sitä mediasta hankkimaansa tietoon. Muiden oppiaineelle asetettujen tavoitteiden saavuttamista ei esimerkkien tilanteista pysty päättelemään. Jos tien kriittisiin tekstityötilanteisiin nähdään kulkevan niin sanottujen yleisten tai perustekstityötilanteiden kautta (ks. Macken-Horarik 1998, 78), ei liene relevanttia olettaakaan esimerkiksi kriittistä tekstin tulkintaa ja informaation soveltamista, jos pelkästään käsitteellisen tekstin lukeminen tai suullisten ohjeiden ymmärtäminen tuottavat vielä vaikeuksia. Mekaaninen lukutaito ei mahdollista kriittisten tulkintojen tekemistä etenäkään silloin, kun tekstien kanssa ollaan tekemisissä enimmäkseen yksinään.

Olennaista on pohtia myös sitä, missä määrin kuviossa 34 alimmaisena esitetty tavoite kielitaidon kehittämisestä muiden aineiden tunneilla toteutuu Chan Monin osalta. Toteutuuko oppitunneilla kielipoliittisen toimintaohjelman (Suomen kielen tulevaisuus 2009, 92) väite, että ”Maahanmuuttajataustaiset koululaiset oppivat suomen yleiskieltä kaikilla tunneilla, kaikesta oppimateriaalista, mitä käsiinsä saavat, kaikista kirjallisista ja suullisista tehtävistä, joita eteensä saavat.”? Aineistoesimerkit paljastavat, että yhteiskuntaopin tunneilla Chan Mon on runsaan puhutun kielellisen tarjonnan<sup>64</sup> ympäröimänä. Kielellistä tarjontaa hallitsee opettajan puhe, mutta kaikilla tunneilla on myös opettajan ja oppilaiden välistä luokkakeskustelua. Kirjoitetussa muodossa olevaa kielellistä

<sup>64</sup> Kognitiivisesti painottuneessa toisen kielen oppimisen tutkimuksessa puhutaan syötöksestä eli inputista. Krashenin (1985) input-hypoteesin mukaan kielenoppiminen edellyttää syötöstä (i+1), joka on sopivassa määrin haastavaa suhteessa oppijan senhetkiseen tasoon. Nykyään tätä näkemystä pidetään riittämättömänä toisen kielen oppimisen selittämiseen (ks. esim. Mitchell & Myles 2004, 164–166).

ainesta on puolestaan tarjolla esimerkiksi oppikirjassa, johon Chan Mon joillain tunneilla suuntaa valtaosan huomiostaan.

Tarjolla oleva kielellinen materiaali on kielenoppimisen kannalta olennaista, mutta kaikkea tarjontaa oppija ei kuitenkaan pysty hyödyntämään niin saottuna affordanssina (ks. Suni 2008, 201–202). Esimerkkien perusteella ei pysty päättämään, mitä tarjolla olevasta kielellisestä materiaalista Chan Mon pystyy käyttämään hyödykseen, mutta päinvastaisesta on viitteitä. Ainakin esimerkkien 39 ja 42 tilanteista näkyy, että kielellinen tarjonta, puhuttuna ja kirjoitettuna, aiheuttaa Chan Monille sellaisia ymmärtämisvaikeuksia, että tilanteissa ei auta kontekstin tukikaan. Kyse näyttää olevan samasta kuin esimerkiksi Harklaun tutkimuksessa käy ilmi. Jos opettaja (ja oppilaat) suuntaavat puheen ensisijaisesti äidinkielellä opiskeleville oppilaille, ei ole tarpeen hidastaa puhenopeutta eikä myöskään lisätä toistoa ja taukoja. Tällöin saattaa myös unohtua varmistaa, että kaikki ymmärtävät, mistä on kyse (vrt. Nikula & Marsh 1997, 56–58). Puhe-tempon hidastamisella, toistamisella ja taukojen pitämällä sekä ymmärryksen varmistuksilla on toisella kielellä opiskelevälle suuri merkitys, ja ilman niitä opetuspuheen seuraaminen voi olla hyvin vaikeaa. (Harklau 1994, 249.) Tämä tulee esiin myös luvussa 4.3.1, jossa käsittelem vieraskielisen opetuksen opetuskäytänteitä.

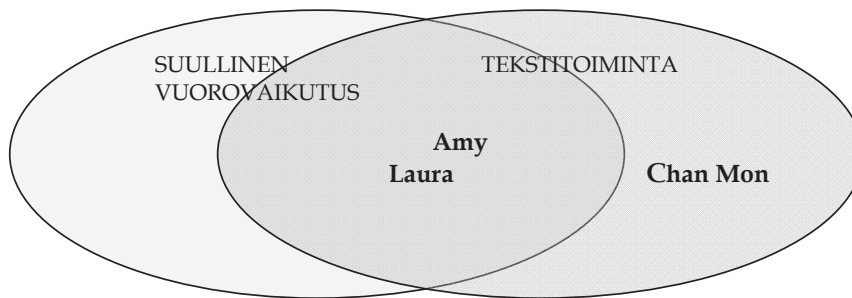
Kielellisen tarjonnan lisäksi tärkeänä kielen oppimisen tekijänä pidetään sitä, että oppijalla on itse tilaisuus tuottaa kieltä eli harjoitella kielenkäyttöä. Tätä on pidetty olennaisena etenkin kielenkäytön sujuvuuden kehittymisen kannalta (ks. esim. Spolsky 1989, 170). On kuitenkin esitetty, että tuottamisella on merkitystä myös kieliopillisen tarkkuuden kehittymiselle, koska itse kieltä tuottaessaan oppija tiedostaa kielenkäyttöään aktiivisemmin, pystyy testaamaan hypoteesejaan ja voi myös reflektoida toimintaansa (Swain 1995; 2001). Koska Chan Mon ei koskaan osallistu luokkakeskusteluihin, hänellä ei ole yhteiskuntaopin oppituntien puitteissa tilaisuuksia suullisen tuottamisen harjoitteluun. Itsenäisempi kirjallinen tuottaminen taas keskittyy etupäässä monisteiden ja oppikirjan tehtävien tekoon, sillä luokkakeskusteluihin usein liittyvä taululta tai kalvolta kirjoittaminen kehittää lähinnä mekaanista kirjoitustaitoa. Kirjallisenkaan tuottamisen harjoitteluun ei siis tarjoudu kovin runsaasti tilaisuuksia oppituntien puitteissa.

Analyysin perusteella yhteiskuntaopin oppitunnit muodostavat kielenoppimisympäristön, jossa Chan Monille on tarjolla runsaasti kielellistä ainesta mutta vain vähän tilaisuuksia itse käyttää kieltä. Kun kielenoppimista tarkastellaan sosiokulttuurisesta näkökulmasta, näillä molemmilla on merkitystä mutta olennaisinta on kuitenkin mahdollisuus vuorovaikutukseen muiden kanssa (Haneda & Wells 2008). Sosiokulttuurisessa kielenoppimisen tutkimuksessa näet ajatellaan, että oppiminen on ensin sosiaalista ja vasta myöhemmin yksilöllistä, joten sen lähtökohta on vuorovaikutuksessa. Osallistuessaan vuorovaikutukseen vertaistensa tai opettajan kanssa oppijalla on mahdollisuus saada tukea (scaffolding) ja vähitellen ottaa haltuunsa ne symboliset työkalut, joiden avulla hän pystyy toimimaan itsenäisesti ja muodostamaan omia merkityksiä. (Lantolf & Thorne 2006). Tästä näkökulmasta Chan Monin mahdollisuudet kielenoppi-

miseen yhteiskuntaopin tunneilla vaikuttavat vähäisiltä. Luokkakeskusteluihin hän ei osallistu, ja koska oppikirjan tai monisteiden tehtäviä tehdään yleensä yksinään, kirjoitetun tekstin tuottamiseenkaan ei ole tarjolla tukea. Toisin kuin Amylla, Chan Monilla ei myöskään ole vertaiskumppania, jonka puoleen kääntyä ongelmatilanteissa. Oppituntien kielellinen ympäristö voi siis tuen puutteen vuoksi jäädä häneltä monilta osin hyödyntämättä.

#### 8.2.4 Yhteenveto

Edellisten lukujen analyysissä on tullut esiin, miten eri tavoin Laura, Amy ja Chan Mon osallistuvat yhteiskuntaopin tunneilla. Heitä tosin yhdistää se, että kukaan ei kuulu niihin luokan oppilaisiin (ks. taulukko 14 ja 15 luvussa 7.4.3), jotka jatkuvasti osallistuvat tai ainakin pyrkivät osallistumaan aktiivisesti luokkakeskusteluihin. Laura ja Amy kuuluvat kuitenkin siihen oppilasryhmään, joka on säännöllisesti mukana suullisessa merkitysten rakentamisessa. Chan Mon sen sijaan ei ota kertaakaan osaa luokkakeskusteluihin, joten hänen osallistumisensa rajoittuu vain kuunteluun sekä kirjoitettuun tekstitoimintaan. Alla oleva kuvio 36 havainnollistaa tätä yhtäältä Lauran ja Amyn ja toisaalta Chan Monin yhteiskuntaopin tekstitapahtumiin osallistumisen tapaa.



KUVIO 36 Laura, Amy ja Chan Mon yhteiskuntaopin tuntien tekstitapahtumiin osallistujina.

Lauran ja Amyn voi siis sijoittaa osallistumisen määrän mukaan samaan ryhmään, mutta heidän tavassaan osallistua merkitysten rakentamiseen on eroa. Lauran osallistumista voi luonnehtia moniulotteisemmaksi: hän yhdistää niin sanottua populaaria tietoa koulun tietoon ja osallistuu myös silloin, kun opettaja pyrkii haastamaan oppilaita muillakin kuin yksinkertaisilla nimeämis- tai tunnistamiskysymyksillä. Amyn osallistuminen puolestaan perustuu melko usein valmiiksi muotoillun tekstin kaiuttamiseen, mutta hän pystyy kyllä reagoimaan spontaanimminkin. Amy on myös se, joka useammin turvautuu Lauran vertaistukeen. Tämä voi tietysti johtua myös siitä, että Amy kaiken kaikkiaan pyrkii Lauraa enemmän vuorovaikutukseen, mutta ainakin osittain se implikoinee myös avun tarvetta. Analyysin perusteella Laurasta muodostuukin kuva itsenäisemmästä osallistujasta. Sosiokulttuurisen oppimisteorian mukaisin termein Lauran ja Amyn eroa voisi luonnehtia niin, että yhteiskuntaopin teksti-

taitovaatimusten näkökulmasta Aryn lähikehityksen vyöhyke on laajempi. Näin ollen hän tarvitsee enemmän tukea opiskelussa kuin Laura, joka pystyy medioimaan toimintaansa omaehtoisemmin.

Tämän yksilölähtöisen näkökulman lisäksi osallistumista on syytä tarkastella myös yhteisön ja sen tarjoamien tilaisuuksien näkökulmasta. Parinkymmenen oppilaan koululuokassa osallistumista näet kehystävät monet oppilaasta itsestään riippumattomat, yhteisön toimintaan liittyvät tekijät. Koulun institutionaaliset reunaehdot kuten oppilaan ja opettajan roolit samoin kuin esimerkiksi aikaan ja tilaan liittyvät rajoitukset vaikuttavat yksittäisen oppilaan osallistumismahdollisuuksiin. Niinpä se, että luokan aktiiviset osallistujat (Saana, Miia, Teemu ja Harri) saavat paljon puheaikaa, väistämättä vähentää muiden tilaisuuksia osallistua keskusteluun. Lauran, Aryn ja Chan Monin tapa osallistua yhteiseen (suulliseen) tekstitoimintaan on siis vain osittain heidän omaa valintaansa. Viittaaminen ei takaa tilaisuutta päästä ääneen eikä viittaamattomuus toisaalta varmistaa sitä, ettei tarvitse osallistua, koska molemmissa tapauksissa valinnan tekee opettaja.

Viittaamisen ja viittaamattomuuden suhteen huomio kiinnittyy edellisten ja luvun 7 analyysien perusteella yhteen seikkaan: vaikka puheenvuoro saadaan luokassa yleensä viittaamalla, opettajalla on valta valita puhujia myös muiden kuin viittaneiden joukosta. Näin käy sekä Lauralle että Amylle kuten monille muillekin luokan oppilaille mutta ei kertaakaan Chan Monille. Tämän voi tulkita Chan Monin kielellisten haasteiden huomioon ottamiseksi, mutta samalla se korostaa hänen erilaisuuttaan ja osallisuutensa tai jäsenyytensä rajallisuutta, samalla tavoin kuin erilliseen koetilaisuuteen osallistuminen. Tällaiseen käytänteeseen sisältyy myös eräänlaisen noidankehän vaara. Jos oppilaalla ei ole luokassa tilaisuuksia puhua, opettajalla ei voi olla selkeää käsitystä oppilaan (kielellisestä) osaamisesta (vrt. Swain 1995, 127) eikä tuen tarpeista (Barnes & Todd 1995, 16). Näin ollen opettaja ei myöskään tiedä, milloin tai millaisin ehdoin oppilas pystyisi osallistumaan suulliseen vuorovaikutukseen ja näin laajentamaan osallisuuttaan. Seurauksena voi tällöin olla, että oppilaan osallisuus ei koskaan kehity rajoittuneesta täysivaltaiseksi<sup>65</sup>, mikä vaikuttaa myös hänen opiskelumahdollisuuksiinsa. Joidenkin toisella kielellä opiskelevien tilannetta voisi nimittää Kalantzisin ja Copen (2000, 142–143) termein inklusiiviseksi eksklusiiviseksi: oppilaat ovat (näennäisesti) mukana ja osallisena toiminnassa mutta heidän äänensä eivät pääse kuuluviin eikä heillä näin ole mahdollisuutta vaikuttaa omaan tilanteeseensa.

<sup>65</sup> Lave & Wenger (1991) puhuvat legitiimisti osittaisesta osallistumisesta (legitimate peripheral participation), joka viittaa siihen, että oppija osallistuu alusta saakka yhteisön toimintaan. Aluksi hänellä on legitiimi oikeus vain osittaiseen osallistumiseen, joka ajan myötä laajenee ja muuttuu vähitellen täysivaltaiseksi.

### 8.3 Kieli ja käytänteet opiskelumahdollisuuksien muovaajina

Edellisissä alaluvuissa olen lähestynyt yhteiskuntaopin merkitysten rakentamista ja opiskelun tekstitoimintaa yksittäisten toisella kielellä opiskelevien oppilaiden näkökulmasta. Olen tuonut esiin, miten erilaisia oppilaita kategoriiaan ”maahanmuuttajataustaiset oppilaat” tai ”toisella kielellä opiskelevat” voi kuulua ja miten nämä erilaiset yksilöt osallistuvat toimintaan yleisopetuksen luokassa, joka lähtökohtaisesti tarjoaa kaikille samanlaisen opiskeluympäristön. Samanlaisuudella en tarkoita absoluuttista samanlaisuutta vaan viittaa siihen, että yleisopetuksen tunneilla ei useinkaan ole mahdollista vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin.

Tässä luvussa tarkennan vielä fokusta yksilöistä yhteen yksilöön ja keskityn ainoastaan Chan Moniin, jolle yhteiskuntaopin opiskelu analyysin perusteella asettaa kaikkein suurimmat haasteet. Edellä pyrin tietoisesti tarkastelemaan mahdollisimman monenlaisia tilanteita ja tekstitapahtumia, jotta opiskelun haasteista syntyisi monipuolinen kuva. Nyt vaihdan näkökulmaa ja lähdän liikkeelle yhdestä tekstitapahtumasta, jossa Chan Monilla on ymmärrysongelma. Koska yksittäinen oppitunti ja sen tekstitapahtumat ovat osa tiettyihin tavoitteisiin tähtäävää jatkumoa (Hutchinson & Hutchinson 1996, 312), kyseinen tekstitapahtumakin saa jatkoa seuraavilla tunneilla. Rekonstruoin tätä jatkumoa ja tuon esimerkkikatkelmien avulla esiin niin sanotun jaetun tiedon muodostumista ja hyödyntämistä. Ensisijaisesti kiinnitän kuitenkin huomiota siihen, miten Chan Monin ymmärrysongelman käy jatkumolla edettäessä.

#### 8.3.1 Merkitysten rakentamisen jatkumoluonne

Totesin juuri, että lähdän liikkeelle Chan Monille ongelmallisesta tekstitapahtumasta, mutta ensimmäinen esimerkkikatkelma on kuitenkin vasta sitä taustoittava. Katkelma on oppitunnilta, jossa puhutaan ensin *vaaleista* ja puolivälissä siirrytään käsittelemään uutta aihetta *eduskuntaa*.

#### Esimerkki 45 *Eduskunnan* käsittely alkaa tunnilla [tunti 210405]

- |    |     |   |
|----|-----|---|
| 01 | OP  | --- se, selviää kyllä sitte mutta <u>sii</u> hem mennessä ni meidäm pitää, käydä                        |
| 02 | OP  | vielä läpi sellaset asiat ku <u>eduskunta</u> , <u>presidentti</u> ja <u>hallitus</u> . eli ne on näitä |
| 03 | OP  | oleellisia <u>demokraattise</u> , <u>poliittise</u> järjestelmä <u>elementtejä</u> (1.5) [niitte]       |
| 04 | OP  | <u>vaaliel</u> lisäksi. ää (1.0) <u>mikä</u> otsikkonume-, <u>numero</u> ?                              |
| 05 | Saa | nelo[ne   |
| 06 | Op  | [*nelone*   |
| 07 | OP  | <u>nelone</u> (36.5) [KIRJ. TAULULLE: 4] <i>Eduskunta</i> (s. KÄÄNTYY SITTEN                            |
| 08 | OP  | PÖYTÄÄNSÄ PÄIN JA ETSII KIRJASTA EDUSKUNTA-LUVUN SIVUT, JOITA   |
| 09 | OP  | ALKAA KIRJ. TAULULLE: 135-142)] joo, siellon <u>kirjassaki</u> , kiitettäväm                            |
| 10 | OP  | <u>perimpohjasesti</u> <u>selvitetty</u> eduskuntaa ja sen toimintaa, ja se om                          |
| 11 | OP  | <u>perusteltua</u> , koska <u>eduskunta</u> on kuitenkin se <u>tärkein</u> , tärkeiv valtioelin.        |
| 12 | OP  | (1.5) sillon ku (3.0) <u>halutaan</u> tait tulee <u>kiistakysymys</u> niin, viimekädessä                |
| 13 | OP  | <u>eduskunta</u> , on aina <u>vahvin</u> kaikissa asioissa. <u>eduskunta</u> voi pyyhkiä,               |
| 14 | OP  | <u>presidentillä</u> , ja ja hallituksella <u>pöytä</u> suunnillee halutessaam mut                      |



- 15 OP käytännössähän ne ovat, kaikki, läheisessä yhteistyössä. mutta jos tulee  
 16 OP sellanen tilanne että eduskunta haluaa, jonkun (1.0) päätöksem pitää tait  
 17 OP tehdä ni eduskunta ov voimakkain. perustuslaissakis sanotaa että,  
 18 OP valtiovalta Suomessa kuuluu KANsalle joka, jota edustaa ja käyttää  
 19 OP eduskunta. eli neljä, siis neljäksi vuodeksi tavallaa, äänestäjät ANtaa (1.0)  
 20 OP oman valtansa, kansaedustajien käyttöö.---

Esimerkkikatkelma 45 on jatkumon kannalta tärkeä siksi, että siinä opettaja esittelee kaikki kolme tulossa olevaa aihetta (*eduskunnan, hallituksen ja presidentin*) demokraattisen järjestelmän olennaisina osina (rivit 2–4). Hän myös määrittelee *eduskunnan* asemaa ja painoarvoa suhteessa muihin kahteen (rivit 9–17). Tällainen ennakoiva esittely voi auttaa kokonaisuuden hahmottamista myös myöhemmin, kun käsitellään muita osatekijöitä (ks. esim. Szpara & Ahmad 2007). Chan Monin opiskelua tämä ennakointi ei kuitenkaan edistä. Hän ei ole mukana tunnilla, koska hänen lukujärjestyksessään on aina tähän aikaan S2-tunti. Jos opiskelun tukeminen toteutetaan niin sanotulla ”pull-out”-periaatteella (ks. luku 2.1.1), toisella kielellä opiskeleva on väistämättä pois joiltain yleisopetuksen oppitunneilta. Jos oppilas siirtyy tukiopetus- tai S2-tunneille aina samoilta tunneilta, hänelle jää näiden oppiaineiden näkökulmasta aukkoja opiskeluunsa. Pyrkimys helpottaa opiskelun kielellisiä ongelmia voi siis johtaa käytänteeseen, joka osaltaan myös lisää opiskeluhaasteita.

Esimerkki 46 on seuraavalta oppitunnilta, jolla Chan Mon on jälleen mukana ja joka varsinaisesti aloittaa tässä tarkasteltavan jatkumon. Tällä tunnilla on sijaisopettaja, joka on saanut varsinaiselta opettajalta ohjeet tunnin pitoon. Kotitehtävien tarkastuksen jälkeen oppilaiden tehtävänä on lukea kirjasta Eduskunta-luku ja tehdä siihen liittyviä tehtäviä kirjasta ja monisteesta. Esimerkkikatkelma on tunnin loppupuolelta tästä tehtävien tekemisen tekstitapah- tumasta.

**Esimerkki 46 Chan Monin avunpyyntö tehtävän tekemiseen [tunti260405]**

- 01 --- **CHAN MONILLA** ON KIRJA AUKI TEHTÄVÄSIVULTA 142 JA HÄN  
 02 KIRJOITTA ALUKSI VIHKOONSA/PAPERILLE. HÄN NOSTAA KYNÄN  
 03 PAPERISTA JA JÄÄ KATSOMAAN TEHTÄVÄSIVUA. VAIKUTTA SILTÄ,  
 04 ETTÄ HÄN LUKEE JOTAIN TEHTÄVÄNANTOJA[?]. HÄN VILKAISEE  
 05 OPETTAJAAN PÄIN, NOSTAA TOISEN KÄDEN YLÖS PULPETILLA JA  
 06 KÄÄNTÄÄ SITTEN TAAS KATSEEN KIRJAAN. KOHTA HÄN VILKAISEE TAAS  
 07 NOPEASTI OPETTAJAAN/EDESSÄISTUVIIN MUTTA KÄÄNTÄÄ HETI  
 08 KATSEEN TAKAISIN KIRJAAN. CHAN MON NÄYTTÄÄ HIEMAN  
 09 TUSKASTUNEELTA[?], HÄN VÄÄNTELEHTII PAIKALLAAN, KATSE  
 10 KIRJASSA. PIAN HÄN NOSTAA TAAS KATSEEN OPETTAJAAN, JA KUN  
 11 SAA KATSEKONTAKTIIN[?], HYMYILEE VÄHÄN JA NOSTAA KÄDEN  
 12 VIITTAUKSEEN. SITTEN HÄN KÄÄNTÄÄ KATSEEN UUDESTAAN KIRJAAN.  
 13 **OPETTAJA** TULEE CHAN MONIN PULPETIN VIEREEN.  
 14 **CHAN MON** VETÄÄ KIRJAN LÄHEMMÄS ITSEÄÄN JA VIERESSÄ SEISOVAA  
 15 OPETTAJAA. HÄN KYSYY/SANOO[?] JOTAIN JA NÄYTTÄÄ SAMALLA  
 16 KIRJASTA TEHTÄVÄNANTOJA KYNÄLLÄÄN.  
 17 **OPETTAJA** OSOITTA SORMELLA SAMAA[?]TEHTÄVÄNANTOJA JA  
 18 KYSYY ”tämä”?  
 19 OP mitä tarkoittaa oppositio[puolue?], tiiätsää sen?

- 20 CM PUDISTAA PÄÄTÄÄN.  
 21 OP osa, puolueista, on sillee et ne on niinku hallituksessa. ne päättää asioista  
 22 ja sitte, jotkut puolueet, on jääny [kenties?] hallituksen ulkopuolelle. ne  
 23 on niinku oppositiossa sillon, ne ei pääse määrään asioista, [mut?] ne voi  
 24 esittää mielipiteitä, kommenttoja, hallitusta.  
 25 Em se on neljäkymmentäyksi jo  
 26 Su hei? päästäänkö jo [pena?]  
 27 OP oppositiopuolue, nää on niinku,  
 28 Em penasetä päästäänkö?  
 29 OP no, mä en osaa selittää sitä [nyt?] ette te ihav vielä pääse ---  
 30 OPETTAJA KÄVELEE POIS CHAN MONIN PULPETIN LUOTA. HÄN PÄÄTTÄÄ  
 31 OPPITUNNIN MUUTAMAN MINUUTIN KULUTTUA.

Esimerkin 46 tilanteessa Chan Monilla on oppikirjan tehtävään liittyvä ongelma, joka saa hänet pyytämään apua opettajalta. Opettajan ja Chan Monin dialogin (rivit 19–23) perusteella pystyy päättämään, että ongelma on ainakin lähtökohdiltaan kielellis-käsitteellinen. Chan Monin avunpyynnön aiheuttanut tehtävänanto kuuluu seuraavasti: ”Millä oppositiopuolueilla on nykyisessä eduskunnassa riittävästi paikkoja välikysymyksen tekemiseen yksinkin?”. Esimerkistä käy ilmi, että Chan Mon ei tunne käsitteen *oppositiopuolue* merkitystä, mutta sen lisäksi tehtävänannossa voi olla muitakin tuntemattomia käsitteitä, kuten *eduskunta* ja *välikysymys*. Mahdollisesti tutun *paikka*-sanan merkityskään ei välttämättä avaudu tehtävän kontekstissa. Lisäksi tehtävänannon ymmärtäminen edellyttää suhdekäsitteiden *riittävästi* ja *yksinkin* ymmärtämistä. Tehtävänannon käsitteellinen kuorma on siis suuri, mutta yksittäisten käsitteiden ymmärtäminen ei vielä edes riitä. Lisäksi on pystyttävä ymmärtämään koko tehtävänanto eli se, mitä siinä kysytään. Esimerkin 46 lopusta (rivit 28–30) näkyy, että Chan Monille tehtävänanto ei kyseisellä tunnilla aukea, koska *oppositio*-käsitteen selvittäminenkin jää puolitiehen.

Opiskelun kielellisten haasteiden lisäksi esimerkissä tulee hyvin esiin erilaisten käytänteiden toimivuus opettajan huomion saamisessa. Chan Mon on sosiaalistunut perinteiseen viittauskäytänteeseen. Hän pyrkii kiinnittämään opettajan huomion katsekontaktin avulla ja nostaa vasta sitten käden viittaukseen. Tällainen pelkästään katseeseen ja viittaamiseen perustuva käytänne tuottaa tulosta hitaasti (rivit 4–10), kun sitä vertaa Chan Monin edessä istuvien Emilian ja Suvin suulliseen käytänteeseen. Tytöt saavat käännettyä opettajan huomion nopeasti itseensä ja samalla pois Chan Monista sekä tämän avuntarpeesta. Myös oppitunnin aikarajat tulevat vastaan. Toimintaa raamittavat oppitunnin pituuden kaltaiset institutionaaliset reunaehdot oppilaiden tarpeiden tai sisällöllisten tavoitteiden sijaan: kun kello soi, tunti loppuu, vaikka asian käsittely jäisi kesken.

Jatkumon toinen etappi on seuraavalla tunnilla, jolla yhteiskuntaopin opettaja on taas mukana. Chan Mon sen sijaan ei ole paikalla, koska hänellä on jälleen S2-tunti samanaikaisesti. Esimerkin 47 katkelmassa käsitellään kotitehtävää, johon Chan Mon edellisellä tunnilla pyysi apua.

**Esimerkki 47 Kotitehtävän tarkistus tunnilla [tunti 3]**

- 01 OP --- (2.0) KOLme, @millä oppositiopuolueella on nykyisessä eduskunnassa  
 02 OP riittävästip paikkoja välikysymyksen tekemiseen yksinkin?@ [LUKEE  
 03 OP KYSYMYKSEN SUORAAN KIRJAN SIVULTA 142] (1.0) miia.  
 04 Mii kokoomuksella  
 05 OP kokoomuksella (1.0) eli oppositiopuolue mitäs se tarkottikaa? (1.0) nii?  
 06 [TEEMULLE, JOKA ON VIITANNUT]  
 07 Tee ei kuulu hallitukseen  
 08 OP ei kuulu hallitukseen. montako, kansaedustajapaikkaa pitää olla että voi  
 09 OP tehdä välikysymyksen? (1.0)  
 10 SARI VIITTAA  
 11 OP ää, toi toi, sari  
 12 Sa [onko?] kaksikymmentä  
 13 OP kaksikymmentä. eli, mites ov vasemmistolaiitol laita? (1.0) pystyykö se  
 14 OP yksin tekeev välikysymyksen?  
 15 Mii ei  
 16 Ha niilloli muistaakseni yheksäntoista [paikkaa?]  
 17 OP joo hyvä yheksäntoista paikkaa  
 18 OP heillä eli eivät yksim pysty. eli kokoomus on ainoo oppositiopuolue joka  
 19 OP yksim pystyy tekemään. nyt tam päiväl lehdessä oli juur em muistanu  
 20 OP ottaa sitä leikettä tai kalvoo siitä ni, nimenomaan, oli, monen, puolueen  
 21 OP kokoomuksen, ja nii edelleem monem puolueen tekemä välikysymys  
 22 OP käsittelyssä (1.5) eduskunnassa eli siinä keskusteltiin siitä väli-  
 23 OP kysymyksestä. välikysymys koski sitä että, millonka hallitus aikoo nostaa  
 24 OP kehitys-, kehitys-, yhteistyö tai kehitysmäärärahat nolla piste seitsemään  
 25 OP prosenttiin bruttokansantuotteesta niinku ykkoon, ykkoo o suositannu.  
 26 OP suomi, tälläki hetkellä maksaa vaav vähä yli nolla piste neljä prosenttia.  
 27 OP oppositio hiillostaa hallitusta nyt sillä että hall-, miksei hallitus, tee niinkun  
 28 OP on luvannu ja nosta niitä (1.5) kehitysyhteistyömäärärahoja. ja (1.0) mitäs  
 29 OP sitten kun asiasta on keskusteltu, mitäs tapahtuu seuraavaksi? (3.0) tässä,  
 30 OP ens viikolla muistaakseni sitten, jatkuu tää homma (3.5) no, hallitus antaa  
 31 OP (1.5) välikysymykseev vastauksen, sej jälkeen äänestetään, siitä että  
 32 OP tyydyttääkö se vastaus kansaedustajia. jos yle-, yli puolet kansaedustajista  
 33 OP äänestää nii että ei tyydyttänyt nii hallitus joutuu eroamaan. eli väli-  
 34 OP kysymyksen, yks tarkotus, on saadakkin, hallitus erurin, ja nii että oppositio  
 35 OP pääsis itse hallitukseen. mutta koska hallituksella on niiv vankka,  
 36 OP enemmistö eduskunnassa, niin tääkääv välikysymys tuskij johtaa  
 37 OP mihinkää. mutta oppositio saa itseää esille, ääntään kuuluvii. (1.0) siitä on  
 38 OP siitä on siinä kysymys [myös?]. mut mää koetan ens viikoks (1.0) muistaa  
 39 OP ottaam mukaan tuota sen (3.0) ja vähän seurakaa vaikka itsekin että mitä  
 40 OP siitä välikysymysasiasta kerrotaan. ---

Katkelman alussa opettaja lukee tehtävänannon suoraan kirjasta ilman johdatte-  
 lua ja ilmaisee näin, että odottaa valmista vastausta. Kun Miia on vastannut oi-  
 kein (rivi 4), opettaja kuitenkin alkaa purkaa tehtävää osiin ja varmistaa lisäky-  
 symyksillä (rivit 5, 8–9 ja 13–14), että oppilaat ymmärtävät, mistä tehtävässä on  
 kyse. Opettajan lisäkysymysten perusteella tehtävän mahdolliset ongelmat  
 kulmineituvat käsitteen *oppositio*puolue ymmärtämiseen sekä välikysymyksen  
 tekemisen ehtojen muistamiseen. IRF-dialogin mekaanisuuden ja käsittelyn ly-  
 hyiden vuoksi syntyy vaikutelma, että opettaja olettaa oppilaiden hallitsevan  
 asian: hän hyväksyy oppilaiden lyhyet vastaukset toistamalla ne ja muotoilee

lopuksi tehtävän oikean vastauksen uudelleen (rivit 18–19). Eduskunta-luvun tehtävä kolme on tässä vaiheessa käsitelty loppuun, mutta opettaja ei siirrykään uuteen asiaan, vaan esittää välikysymyksen tekemistä havainnollistavan ajan-kohtaisen esimerkin (rivit 19–28). Opettaja yrittää muutta monologinsa luokkakeskusteluksi (rivit 28–30), mutta kun oppilaat eivät viittaa, hän selittää itse välikysymysprosessin loppuvaiheet (rivit 30–33). Sen jälkeen hän arvioi välikysymyksen yleistä poliittista merkitystä (rivit 33–35, 37–38) sekä puheena olevan välikysymyksen läpimenon mahdollisuuksia (rivit 35–37). Kotitehtävän tarkistaminen laajenee näin ollen *välikysymys*-käsitteen sekä *eduskunnan* ja *hallituksen* valtasuhteiden määrittelyksi, vaikka opettaja ei sitä eksplisiittisesti ilmaisekaan.

Jatkumon kolmas ja viimeinen tunti on seuraavalla viikolla, ja tällä kertaa Chan Mon on jälleen luokassa. Nyt käsitellään uutta aihetta eli *hallitusta*, johon siirryttiin edellisen tunnin loppupuolella. *Eduskunta*-aihe on siis käsitelty loppuun, mutta siihen viitataan hallituksen valvonnasta puhuttaessa.

#### Esimerkki 48 Välikysymys hallituksen valvonnan keinona [tunti 4]

- 01 OP ---@hallituksen on nautittava, eduskunnan luottamusta@. (1.5) ja, kuinka♦  
 02 OP monta kansaedustajaa vaadittiinkaa siihe että, voidaan tehdä välikysymys  
 03 OP jonka (2.0) tavotteena voi olla (1.5) jopa hallituksen kaatamine? Miia?  
 04 Mii kakskyt  
 05 OP nii♦ (4.0) kakskymmentä kansanedustajaa vaaditaan siihe (2.0) ja tällä  
 ♦-♦ = CM KIRJOITTA VIKKOONSA. HÄN KATSOO VÄLILLÄ TAULULLE JA  
 JATKAA KIRJOITTAMISTA.  
 06 OP hetkellähä em muista oliko siitä jo puhetta ni tällä hetkellähän (2.0)  
 07 OP oppositio ov välikysymyksen tehnyt ja (1.0) tällä viikolla vai nyt saattaa  
 08 OP olla [tietysti?] ku om poikkeuksellinev viikko ku on toi helatorstai em  
 09 OP muista tarkkaa että miten se oli millo (1.0) millonka hallitus antaa  
 10 OP lopullisev vastauksen millon äänestetään siitä että nauttiikko hallitus  
 11 OP eduskunnal luottamusta. mutta taas kerram mistäs me voidaan päätellä  
 12 OP että, mitä todennäköisimmin hallitus jatkaa täv välikysymykej jälkeen?  
 13 TEEMU VIITTA  
 14 OP nii?  
 15 Tee koska: yli puolet niistä on hallituksessa  
 16 OP jo, hallituspuolueiden kannattajia, kannattajie kannattajina,  
 17 OP [NAURAHTAA] kannattajina on yli, sata kansaedustajaa reilusti. suomen  
 18 OP keskustan ♦ sosiaalidemokraattien ruotsalaisen kansampuolueen  
 19 OP kansaedustajat siitähän tulee melkei se, se satakaksykymmentä  
 20 OP kansaedustajaa. (1.0) eli, siinä mielessä niin tuota, vanhanev voi olla aika  
 21 OP rauhallisim mielin että, välikysymys ei johda♦, mihinkää sen  
 ♦-♦ = CM KATSE ON ENIMMÄKSEEN ALASPÄIN. HÄN PYÖRITTELEE KY-  
 NÄÄ KÄSISSÄÄN, VILKAISEE VÄLILLÄ OPETTAJAA MUTTA LASKEE TAAS  
 KATSEEN KÄSIIN.  
 22 OP kummempaan minkäs takia, oppositio näitä välikysymyksiä aina (1.5)  
 23 OP melko säännöllisiv väliajoin tekee?  
 24 HARRI JA MIIA VIITTA AVAT  
 25 OP nii?  
 26 Ha että ne sais ittensä kuuluville  
 27 OP ky:llä, ettei tosiaa, valitsijat äänestäjät luulis että se oppositio on iha  
 28 OP hampaaton se ei mitään siellä (1.0) sitten saa aikaseks ja niim poispäin.  
 29 OP kyllähän siinä nimeomaan sitä omaa (2.0) omaa kuuluvuutta lisätään se o  
 30 OP aika tehokas tapa. [OPETTAJA SEISOO PÖYTÄNSÄ TAKANA JA KATSOO

- 31 OP KIRJAAN?] (3.0) no joo mutta, tästä on siis kysymys tuossa  
 32 OP parlamenttarismissa. ---

Ennen esimerkkikatkelman alkua opettaja on ottanut puheeksi *hallituksen* valvonnan. Hän on määritellyt *parlamentarism*in käsitettä ja kirjoittanut taululle määritelmän, jonka hän vielä toistaa suullisesti sanasta sanaan (rivi 1). Sen jälkeen hän ryhtyy käymään yksityiskohtaisemmin läpi, mitä *parlamentarism*in käsite tarkoittaa. Kysymyksiin (rivit 1–3, 11–12 ja 22–23) sisältyvät implisiittiset viittaukset<sup>66</sup> edelliseen tuntiin paljastavat, miten aiemmin käsitelty oletetaan jaetuksi tiedoksi. Opettaja käy läpi saman selostuksen *väläkysymys*-prosessista ja sen merkityksestä, jonka hän edellisellä tunnilla esitti yksinään, mutta nyt hän tekee sen Miian, Teemun ja Harrin avustuksella. Harri esimerkiksi (rivi 26) kaituttaa opettajan aiempaa puhetta (*mutta oppositio saa itseä esille, ääntään kuuluvi.*), vaikka käyttääkin hieman erilaista muotoilua. Esimerkissä kiinnittää huomiota erityisesti se, että vaikka *väläkysymys*-asiaa käsitellään nyt eri yhteydessä kuin edellisellä tunnilla, tätä näkökulman vaihtumista ei tuoda esille.

Esimerkkien 46–48 jatkumo kolmelta oppitunnilta osoittaa, miten melko mekaaniselta vaikuttava oppikirjan tehtävä voi tarjota lähtökohdan olennaisen käsitteen (*väläkysymys*) syvempään käsittelyyn. Vaikka tehtävän myötä käydään läpi kahden keskeisen instituution (*eduskunta, hallitus*) välinen tärkeä yhteys, tämä tapahtuu kuitenkin ikään kuin ohimennen. Ensinnäkin asia käsitellään pelkästään suullisesti, mikä vähentää sen suhteellista painoarvoa, koska kirjoitetulle tekstille annetaan näillä tunneilla puhuttua korkeampi status. Lisäksi käsittelyn yhteydessä jää eksplikoimatta asian merkitys kokonaisuuden, tässä tapauksessa demokraattisen hallintojärjestelmän, kannalta. Opettaja nostaa kylä esiin väläkysymyksen merkityksen oppositiolle, mutta laajempien yhteyksien hahmottaminen jää oppilaiden tehtäväksi.

Chan Monin kannalta esimerkkien 46–48 jatkumoa voi pitää sekä kielellisenä että käytänteellisenä haasteena. Kuten esimerkin 46 katkelmasta käy ilmi, hänen alkuperäinen ongelmansa näyttää olevan ennen muuta kielellis-käsitteellinen, ja koska ongelma ei kyseisessä tilanteessa ratkea, kielellinen ongelma ei näin ollen häviä. Jatkumon seuraavassa vaiheessa, jolloin kielellisen vaikeuden aiheuttamaan ongelmaan voisi periaatteessa löytyä ratkaisu, esteen muodostaa käytännötason seikka: samanaikainen S2-tunti estää osallistumisen kotitehtävän tarkastamisen tekstitapahtumaan. Kolmannessa ja viimeisessä vaiheessa Chan Monin tilanteeseen vaikuttavat sekä käytänteet että kielelliset seikat. Käytänteiden näkökulmasta se, että aiemmin käsitelty oletetaan jaetuksi tiedoksi tarkoittaa sitä, että esimerkiksi tuntien alussa ei tehdä selkeää kertausta edellisen tunnin keskeisistä asioista eikä varmisteta, että kaikki tietävät, missä ollaan menossa. Näin ollen poissa olleiden omalle vastuulle jää selvittää, mistä he ovat jääneet paitsi, mikä puolestaan edellyttää joko opettajaan turvautumista tai yhteistyötä jonkun toisen oppilaan kanssa. Chan Monilla ei ole luokassa täl-

<sup>66</sup> Kaikissa kolmessa kysymyksessä (*kuinkas monta kansaedustajaa vaadittiinkaa---*; *taas kerran mistäs me voidaan päätellä---*; *minkäs takia, oppositio --- tekee---*) viittaus ilmenee kysymyksen s-litteestä. Ensimmäiseen kysymykseen sisältyvä *kaan*-liitepartikkeli ja toisen kysymyksen *taas kerran* implikoivat niin ikään paluuta aiemmin käsiteltyyn.

laista vertaiskumppania, joten poissaolo tunnilta merkitsee hänelle käytännössä aukkoa kyseisen tunnin sisällöistä.

Käytänteisiin liittyvän ongelman lisäksi Chan Monin opiskelumahdollisuuksiin vaikuttavat esimerkin 48 tilanteessa myös kielelliset seikat. Hänen alkuperäinen vaikeutensa – käsitteen *oppositio* merkitys – ei ole edelleenkaan ratkennut ainakaan oppituntien puitteissa. Esimerkin 48 katkelmassa on *opposition* lisäksi tiedettävä ainakin käsitteiden *hallitus*, *eduskunta*, *kansanedustaja* ja *väliky-symys* merkitykset, jotta pystyy seuraamaan keskustelua *parlamentarismista*. Niin ikään on kyettävä ymmärtämään monikerroksiseksi rakentuvaa puhuttua tekstiä, johon sisältyy viittauksia edeltävään tuntiin ja median välittämään tietoon, ilman kirjoitetun tekstin tai havainnollistavien kuvioiden tai piirrosten tarjoamaa tukea. Tämä on varsin suuri haaste Chan Monin kaltaiselle oppilaille, jolle käsitteet ja opetuspuheen seuraaminen tuottavat vielä suuria vaikeuksia. Seuraavassa luvussa muodostuu hieman tarkempi kuva tämän haasteen ulottuvuuksista.

### 8.3.2 Tehtävän/annon purku osiin

Edellä käsitelty jatkumo valaisee yhden esimerkin avulla, miten käsitteen merkityksen rakentaminen etenee oppitunnista toiseen ja miten toisella kielellä opiskelevan tilanteeseen voivat vaikuttaa sekä kielelliset että käytänteisiin liittyvät, osittain myös toisiinsa kietoutuneet seikat. Tässä alaluvussa palaan uudestaan jatkumon alkuun eli oppitunnilla 260405 ongelmalliseksi osoittautuneeseen tehtävänantoon, jota käsitelimme Chan Monin kanssa haastattelussa edellä esitellyn jatkumon viimeisen (030505) oppitunnin jälkeen. Toisin kuin oppitunneilla, seuraavissa haastattelukatkelmissa<sup>67</sup> 49–53 Chan Monin omakin ääni kuuluu hieman.

#### Esimerkki 49 Oppikirjan tehtävän käsittely 1 haastattelu 030505

- 01 JP sillon, viime viikon, tiistaina, kun oli pena [...] teillä oli sijaisopettaja [...]  
 02 JP ja sä kysyit häneltä, lopputunnilla, jotain,  
 03 CM yhym  
 04 JP teillöli sillon eduskunta, --- muistakko? --- muistatko sä mitä sä kysyit?  
 05 CM nii se, viime[?], se mitä xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx [LEHTEILEE KIRJAA?]  
 06 JP mä mietin että jäikö sulle epäselväksi se --  
 07 CM -- yks, mitäs[? tämä on?] --- millä oppo-, [sitio?]puolue [LUKEE TEHT.  
 08 CM ANTOA KIRJASTA] -- siis mä en taju, mitä kysymys, tarkoita  
 09 JP elikkä [LUKEE SUORAAN KIRJASTA SELKEÄSTI ARTIKULOIDEN TEHT.  
 10 JP ANNON s. 142] millä oppositiopuolueella, on nykyisessä eduskunnassa,  
 11 JP riittävästi paikkoja väliky-symyksen tekemiseen yksinkin, yym, mitä sä et  
 12 JP ymmärrä mitä sanoja sä et ymmärrä, siitä? tai, mikä siinä ov vaikeeta?  
 13 CM se on vaikee sana, kaikki, ---  
 14 JP kaikki?  
 15 CM emmä -- nii ---

<sup>67</sup> Nämä viisi katkelmaa voisi esittää myös yhtenä kokonaisuutena, mutta koska nytkin osa esimerkeistä on melko pitkiä, päätin seurattavuuden vuoksi esittää ne lyhyempinä jaksoina. Tämä on perusteltua myös siksi, että kiinnitän kussakin katkelmassa huomiota hieman eri asioihin.

Tässä ensimmäisessä haastattelukatkelmassa Chan Mon palaa pyynnöstäni kirjan tehtävänantoon ja luettuaan sen toteaa yskantaan, ettei hän ymmärrä kysymystä (rivi 8). Kun pyydän häntä tarkentamaan, miksi tehtävä on vaikea, hän toteaa, että kaikki sanat tehtävässä ovat vaikeita. Haastattelukatkelma tarjoaa näin jälkikäteen kurkistusaukon siihen tilanteeseen, jossa Chan Mon viikkoa aiemmin kysyi opettajalta neuvoa tehtävään. Samalla katkelmasta käy ilmi, ettei hän ymmärrä tehtävänantoa nyt yhtään sen paremmin kuin tuolloin.

Käymme haastattelun aikana Chan Monin kanssa läpi vaikean tehtävänannon. Samoin kuin sijaisopettaja viikkoa aiemmin, lähdemme liikkeelle *opposition* käsitteestä. Tämä on luonteva lähtökohta siksi, että se on tehtävänannon ensimmäinen sisältökäsite.

### Esimerkki 50 Oppikirjan tehtävän käsittely 2 haastattelu 030505

- 01 JP yym, oppositio,  
 02 CM nii, oppositi puolue xxxxxxxxxxxx  
 03 JP **m-, ymmärräksää puolue?**  
 04 CM **joo**  
 05 JP **puolue tiedät, mut entäs oppositio?**  
 06 CM **en tie**  
 07 JP yym-- on se hallitus [PIIRTÄÄ/KIRJOITTA SAMALLA] --- öö, täällöli tää  
 08 JP eduskunta [KÄÄNTÄÄ KIRJAN SIVUA] täällä, tässon, kaikki, eduskunta-,  
 09 JP puolueet -- ja, nyt, nyt, tässä, hallituksessa, on,  
 10 CM yym  
 11 JP keskustapuolue, ja, äsdeepee, ja, ruotsalainen kansanpuolue,  
 12 CM yym  
 13 JP elikkä he on ha- nämä, puolueet on hallituksessa, ja, kokoomus --  
 14 CM äs[koo?]  
 15 JP kristillisdemokraatit, perussuomalaiset, vihreät, ja vasemmistoliitto,  
 16 JP ovat oppositiossa.  
 17 CM yym[?]  
 18 JP ymmärrätkö?  
 19 CM jo  
 20 JP elikkä he on ikään kuin, hallituksen, vastapuolella. -- kaikki, eduskunta,  
 21 CM **vastapuolella?**  
 22 JP n-, nii se tarkoittaa tavallaav vastapuolella. -- kaikki eduskunnassa olevat,  
 23 JP eivät, voi olla hallituksessa, [vaan?] sitten on liian suuri hallitus  
 24 CM yhy  
 25 JP niin, osa, puolueista, on, hallituksessa [KIRJOITTA SAMALLA] ja osa, on  
 26 JP oppositiossa [KIRJOITTA EDELLEEN]  
 27 CM **kaksi osaa, ni[?]**  
 28 JP joo. -- niinkus-, tämä äsdeepee, keskustapuolue, ja ruotsalainen  
 29 JP kansanpuoluee nämä on hallituksessa,  
 30 CM yym  
 31 JP ja, kokoomus, kristillisdemokraatit perussuomalaiset vihreät, ja  
 32 JP vasemmistoliitto, on oppositiossa  
 33 CM oppositio  
 34 JP elikkä, kaikkien -- puolueiden, täytyy olla joko hallituksessa, tai  
 35 JP oppositiossa. -- elikkä eduskunta, niin siitä, on osa täällä, ja osa, täällä.  
 36 CM yh[?]  
 37 JP ymmärrätkö?  
 38 CM [hjo?]

Pitkähkön katkelman alussa (rivit 3–6) Chan Mon toteaa tietävänsä *puolue*-käsitteen mutta ei *oppositiota*, joten puhumme sen merkityksestä. Chan Monin oma-aloitteisesta kommentista *kaksi osaa, ni* (rivi 27) syntyy vaikutelma, että hän ainakin sillä hetkellä oivaltaa eduskunnan kaksijakoisen luonteen ja kenties ymmärtää hieman paremmin *opposition*<sup>68</sup> käsitettä. Käsitteen merkityksen selvittäminen haastattelussa perustuu melko pitkälti puheeseen, mutta katsomme myös kirjan Eduskunta-luvussa olevaa havainnekuvaa eduskunnan istuntosalin paikkajaosta. Lisäksi kirjoitan paperille hallitus- ja oppositiopuolueiden nimet kahdeksi ryhmäksi. Chan Monin rooli *oppositio*-käsitteen avaamisessa jää melko vähäiseksi, mutta toisin kuin oppitunneilla, hän ei jää täysin merkityksen rakentamisen ulkopuolelle. Vuorovaikutus on kuitenkin myös haastattelutilanteessa epäsymmetristä, eli olen haastattelijana omaksunut samantapaisen roolin ja vallan kuin opettajalla on luokkatilanteessa (ks. Van Lier 2001, 102). Toisella kielellä opiskelun näkökulmasta tilanne ei myöskään ole kovin hedelmällinen siinä mielessä, että ymmärryksen varmistukset puuttuvat ja käsittelemme aihetta hyvin abstraktilla tasolla. Oppituntien piilo-opetussuunnitelma on siis hiipinyt myös haastattelutilanteeseen.

Kun olemme puhuneet *oppositio*-käsitteen merkityksestä ja Chan Mon on ainakin sanonut ymmärtävänsä sen (rivi 38), siirrymme tehtävänannossa eteenpäin.

### Esimerkki 51 Oppikirjan tehtävän käsittely 3 haastattelu 030505

- 01 JP ja nyt se kysymys oli että --- [LEHTEILEE SIVUJA] millä, oppositio-  
 02 JP puolueella, eli mikä ne mitkä mä näytin, äsken,  
 03 CM joo, ni[?]  
 04 JP on nykyisessä eduskunnassa, riittävästi paikkoja eli mikä tarpeeksi,  
 05 CM yym  
 06 JP tarpeeksi kansanedustajia -- että he, voivat tehdä yksinään, väli-  
 07 JP kysymyksen, tiedäksä mikä tää välikysymys on?  
 08 CM en[?]  
 09 JP siitäki puhuttiin nyt tunnilla  
 10 CM välikysymys  
 11 JP välikysymys  
 12 JP se on varmaan sanottu täällä jossakin [LEHTEILEE SIVUJA] --- tuossa  
 13 CM [ni?] --- [LUKEE KIRJAN SIVULTA 141] oppositio[n?], j- [NAURAAEN] jähreä,  
 14 JP [NAURAA MYÖS]  
 15 CM ase on, valikysymys.  
 16 JP yym [...] eli mikä, m- kuvaannollisesti, tärkein keino --- katotaan mitä täällä  
 17 JP sanotaav välikysymys [SELAA OPPIKIRJAN SANASTOA]  
 18 CM [HUOKAISEE]  
 19 JP eikö täällä sanota on  
 20 CM xxxxxxxxxxxx  
 21 CM [LUKEE KIRJAN SANASTOSTA SIVULTA 204] välikysymys vähintä kaks  
 22 CM kansa-, kansaedustaja, allekirjoitama, kysymys jolla, phyrritään,  
 23 CM hallituksen, kantamiseen  
 24 JP se on semmonen kysymys, jonka kaksikymmentä kansanedustajaa,

<sup>68</sup> Valitettavasti en osaa haastattelutilanteesta hyödyntää tätä Chan Monin itse tarjoamaa määrittelyä vaan pitäydyn puoluelähtöisessä selityksessä.



- 25 CM kaksikymmentä kansan  
 26 JP allekirjottaa,  
 27 CM joo  
 28 JP vähintään, ainakin kaksikymmentä  
 29 CM yym  
 30 JP ja yritetään kaataa -- hallitus  
 31 CM **joku phois[?]** [NAURAHTAEN]  
 32 JP nii se hallitus pois. ymmärrätkö nyt?  
 33 CM yym

Esimerkin 51 alkupuolella (rivit 7–8) käy ilmi, että myös *välikysymys* kuuluu Chan Monin aiemmin mainitsemiin ”vaikeisiin sanoihin”. Katsomme ensin Eduskunta-luvun tekstistä ja sen jälkeen kirjan lopussa olevasta sanahakemistosta<sup>69</sup> *välikysymyksen* määrittelyä. Katkelmasta näkyy (rivit 21–23), että Chan Mon hallitsee mekaanisen lukutaidon kohtalaisen hyvin mutta ei ongelmitta, mikä lisää luetun ymmärtämisen haastetta (vrt. taulukko 11 luvussa 6.6). Chan Monin oma-aloitteinen kommentti (rivi 31) tuntuu kuitenkin osoittavan, että hän nyt ymmärtää ainakin osittain välikysymyksen tekemisen merkityksen. Edellisen esimerkin 51 alussa luen uudestaan tehtävänannon kirjasta, ja myös esimerkin 52 katkelma alkaa paluulla tehtävänantoon (rivit 1–2). Tehtävän käsittely haastattelun aikana muotoutuu siis sykliseksi prosessiksi, jossa palataan aina alkuun, kun on saatu joku tehtävänannon käsite selväsi. Esimerkissä 52 siirrytään kuitenkin tehtävänannosta varsinaisen tehtävän käsittelyyn.

#### Esimerkki 52 Oppikirjan tehtävän käsittely 4 haastattelu 030505

- 01 JP ja nyt se kysymys oli siis --- [LEHTEILEE SIVUJA] että, mikä, oppositio-  
 02 JP puolue, on niin iso -- että se voi yksinään, tehdä, välikysymyksen.  
 03 JP **m- montako, kansanedustajaa piti allekirjottaa?**  
 04 CM **kaksikymmentä**  
 05 JP kaksikymmentä - [LEHTEILEE SIVUJA] ja jos sä nyt katsot täältä -- niin,  
 06 JP **jokainen ruutu, on yksi, kansanedustaja. [OPPIKIRJAN SIVULLA 136]**  
 07 CM **jokaine ru-?**  
 08 JP **jokainen näistä, ruuduista, on yks kansanedustaja**  
 09 CM **nii, yks kansa-[?]**  
 10 JP ja, tämä -- ja tämä vihreä, ja, tämä, oranssi nää on hallituksessa,  
 11 CM hallituks-, ja  
 12 CM toine oli,  
 13 JP eli  
 14 JP ja muut  
 15 CM oppositio  
 16 JP niin. -- mikä näistä, oppositio-, puolueista -- on niin suuri -- että se voi  
 17 JP yksinään, tehdä, välikysymyksen? -- että heillä on tarpeeksi,  
 18 CM tehdä yksin  
 19 JP tehdä yksinään sen välikysymyksen  
 20 CM hm[?]  
 21 JP **eli heillä pitää olla kuinka monta kansanedustajaa?**  
 22 CM **aika paljon**  
 23 JP **m- muistatko? täällä**

<sup>69</sup> Sanahakemistossa välikysymys määritellään seuraavasti: *vähintään 20 kansanedustajan allekirjoittama kysymys, jolla pyritään hallituksen kaatamiseen.*

- 24 CM **kakskymmentä**  
 25 JP kakskymmentä. no, mi- mitä luulet -- jos sä lasket tästä -  
 26 CM tämä  
 27 JP ykskakskolnelviiskuuseittemän ei, ei riitä yksinään,  
 28 CM [-semän?]  
 29 CM tai, oot[?] [LASKEE RUUTUJA SIVUN 136 KUVASTA] **ehei riitä** [HYMÄHTÄÄ]  
 30 JP ei riitä  
 31 CM onks tämä?  
 32 JP katoppas  
 33 CM nii, ehkä tämä riittää[?]  
 34 JP kokeileppa[?]  
 35 CM ---- [LASKEE TAAS RUUTUJA] kymmenen --- täällä yheksänt[oista?]  
 36 JP yheksätoista, no mut onko vielä joku? -- kokoomus  
 37 CM aha [NAURAHTAEN], niini[?] --- [LASKEE TAAS] **ei, tää o yli, kakskyt**  
 38 JP elikkä tällä riittää, heit on yli kakskymmentä, piti olla vähintään, ainakin  
 39 JP kakskymmentä,  
 40 CM **vahintaan**  
 41 JP yym  
 42 CM **mutta se on yli**  
 43 JP **joo mut ei se haittaa,**  
 44 CM **eikö ha[itta?]**  
 45 JP **saa olla enemmän kun kakskymmentä, mutta ei voi olla vähemmän,**  
 46 CM **ahaa**  
 47 JP ku kakskymmentä  
 48 CM jos on sata [ALKAA NAURAA]  
 49 JP vaikka sata [HYMYILLEN]

Katkelman alun perusteella vaikuttaa, että Chan Mon on oppinut haastattelun aikana välikysoymyksestä jotain. Hän tietää, montako kansanedustajaa vaaditaan sen allekirjoittamiseen (rivit 3–4), joten tehtävän varsinainen ratkaiseminen on näin päässyt alkuun. Tämän jälkeen täytyy saada selville, millä puolueella on vaadittava määrä kansanedustajia. Tätä varten lehteilen jälleen esiin oppikirjasta havainnekuvan, jossa on erivärisillä ruuduilla merkitty kunkin puolueen istumapaikat eduskunnan istuntosalissa. Chan Monille tieto kuvan sisältämästä informaatiosta tulee uutena, mutta hän oivaltaa nopeasti piirroksen funktion tehtävän ratkaisemisessa ja ryhtyy laskemaan oppositiopuolueiden paikkamääriä (rivit 29–37). Viimeisen laskennan suoritettuaan Chan Mon toteaa, ettei myöskään kyseinen puolue täytä ehtoja (rivi 37). Tätä toteamusta seuraava dialogi (rivit 38–46) osoittaa, että niin sanottujen sisältökäsitteiden (*oppositio, välikysoymys*) merkitysten lisäksi myös suhde- tai määrittelykäsitteiden (esimerkiksi *vähintään, ainakin*) merkitykset voivat olla outoja ja osaltaan vaikeuttaa tehtävien ratkaisemista. Esimerkkikatkelman lopussa (rivit 46–48) tulee esiin, että ainakin tässä tilanteessa Chan Mon näyttää oivaltavan, mitä *vähintään* tarkoittaa. Kun olemme puhuneet *oppositio*-käsitteen merkityksestä ja Chan Mon on ainakin sanonut ymmärtävänsä sen (rivi 38), siirrymme tehtävänannossa eteenpäin.

Tehtävän käsittely päättyy esimerkkikatkelmassa 53. Edellä on käyty läpi tehtävän ratkaisemisen vaatimat vaiheet, ja nyt tehdään koonti eli kirjataan – tosin vain suullisesti – tehtävän ratkaisu.

**Esimerkki 53** *Oppikirjan tehtävään käsittely 5* **haastattelu 030505**

- 01 JP elim-, mikä nyt on sit vastaus tähän? ---  
 02 CM vastaus  
 03 JP mikä mikä puolue -- oppositiopuolue,  
 04 CM se tämä  
 05 JP se --- [LEHTEILEE SIVUJA]  
 06 JP kokoomus  
 07 CM ko, kokoomus, nii  
 08 JP aivan oikein, no, ymmärrätkö nyt [se?]  
 09 CM **se on se vasta kokoomus?**  
 10 JP **se on vastaus**  
 11 CM [”MAISKAUTTAEN”] **ai jaa**  
 12 JP yym  
 13 CM **jos tajuu niin helppo, jos ei tajuu nii, iha vaikee**

Chan Mon näyttää tehtävän käsittelyn edetessä pääsevän jyvälle tehtävänannon vaikeista käsitteistä ja siitä, mitä tehtävässä odotetaan, mutta silti hän ei hahmota tehtävän kokonaisuutta siinä määrin, että osaisi lopussa antaa tehtävässä pyydetyn vastauksen. Tämä näkyy hänen kysymyksestään (rivi 9), joka tuntuu pyrkivän varmistamaan, että hänen tulkintansa on tosiaan oikea. Lopussa Chan Mon kiteyttää omin sanoin (rivi 13) opiskeluhaasteidensa olemuksen: tehtävä on vaikea, jos ei ymmärrä, mistä siinä on kyse.

Edellisistä esimerkeistä tulee hyvin esiin se, että oppiaineen opinnoista selviytyminen edellyttää opiskelukielen tiedon lisäksi tietoa oppiaineen sisällöistä sekä tehtävien ratkaisemisesta (ks. Short 1998). Esimerkkien pohjalta voi hahmotella sitä polkua, jonka oppilas saattaa joutua käymään yhdenkin tehtävän tekemiseksi. Näin saattaa olla etenkin silloin, kun hänellä on vaikeuksia ymmärtää useita tehtävänantoon sisältyviä käsitteitä (*oppositio, hallitus, välikysymys; riittävästi*). Jos tuntemattomia sanoja on useita, ei pysty käyttämään kontekstia apuna sanojen merkitysten arvaamisessa (Laufer 1997, 28–29). Tällöin ei myöskään pysty ymmärtämään kysymystä eikä osaa etsiä vastausta siihen.

Polun ensimmäinen etappi on luetun ymmärtämisen haaste eli tehtävänannon avaaminen niin, että oppilas ymmärtää keskeisten käsitteiden merkitykset ja hahmottaa kysymyksen. Myös toinen vaihe edellyttää lukemista eli vastauksen etsimistä oppikirjasta tai muusta mahdollisesta lähteestä. Kuten esimerkeissä näkyy, pelkkä kirjoitetun tekstin lukeminen ei välttämättä riitä, vaan tarvitaan myös visuaalista lukutaitoa. Vastauksen löytämisen jälkeen seuraa yleensä tuottamisvaihe eli suullisen tai kirjallisen vastauksen muotoilu, joka saattaa edellyttää esimerkiksi syy-seuraussuhteiden selittämistä, vertailua tai mielipiteen perustelemista. Ja vaikka tämäkin onnistuisi tehtävän odotusten mukaisesti, ei ole lainkaan varmaa, että oppilas on todella ymmärtänyt tehtävän. Vaikka Chan Mon saa selville, että Kokoomus pystyy tekemään yksinään välikysymyksen, tämän tiedon laajempi merkitys esimerkiksi Suomen hallintojärjestelmän kannalta ei ehkä avaudu lainkaan. Polun kulkeminen saattaa siis johtaa tehtävän mekaaniseen ratkaisemiseen mutta oppiaineen laajemmat tavoitteet, kuten yhteiskunnan jäsenenä tarvittavien valmiuksien kehittäminen, jäävät ehkä kokonaan saavuttamatta.

Haastattelukatkelmat paljastavat myös tekstikäytänteisiin liittyvän ongelman, joka ei tule esille oppitunneilla. Tehtävää käsiteltäessä käy ilmi, että Chan Mon ei ole huomannut kirjan visuaalisen informaation merkitystä (esimerkki 52), vaan näyttää keskittyneen pelkästään kirjoitettuun tekstiin. Kuten luvussa 7 kävi ilmi, oppikirja on useimmilla aineiston tunneilla sivuroolissa. Se ei ole tiiviisti mukana tekstitoiminnassa esimerkiksi luokkakeskustelua ohjailmassa, vaikka saakin tärkeän tietolähteen aseman. Tämä rooli sillä on kuitenkin lähinnä oppilaiden itsenäistä työskentelyä varten, eli kirjasta etsitään vain harvoin tietoa yhdessä tunneilla. Kirjan käyttöä ei myöskään tietoisesti harjoitella aineiston tunneilla, joten ainakaan kaikki oppilaat eivät osaa hyödyntää kirjan visuaalista sisältöä eivätkä havaitse kirjoitetun tekstin ja graafisesti tai visuaalisesti esitetyn tiedon välistä yhteyttä (vrt. Tang 2001, 136 – 137; ks. myös Mohan 1986, 88). Chan Monille tämä merkitsee esimerkiksi tehtävien teossa kielellisten haasteiden rinnalle lisäkuormaa.

Chan Monin kielellisten ongelmien laajuuden lisäksi oppikirjan tehtävän käsittely tuo esiin myös sen, että tuen avulla hän pystyy itsekin osallistumaan merkitysten rakentamiseen. Esimerkeissä 49–53 kuvattua tilannetta ei voi luonnehtia scaffoldingiksi sikäli, että haastattelijana dominoin tehtävän käsittelyä liikaa. Tästä huolimatta Chan Monkin pystyy välillä osoittamaan omaa osaamistaan, mihin hänellä ei oppituntien puitteissa ole koskaan mahdollisuuksia, kuten luvussa 8.2.3 tuli esiin. Haastattelukatkelma implikoikin näin, että toisella kielellä opiskelevan potentiaali voi jäädä tunnistamatta ja tunnustamatta, jos oppitunneilta puuttuvat tukemisen käytänteet, joita potentiaalinen hyödyntäminen edellyttää.

### 8.3.3 Yhteenveto

Edelliset analyysit paljastavat hyvin merkitysten rakentamisen tilannesidonnaisuuden. Oppituntijatkumon ja haastattelutilanteen reunaehdot ovat erilaiset, vaikka haastattelussakaan osallistujien roolit eivät tosin ole tasavertaiset (ks. Ruusuvuori ja Tiittula 2005). Haastattelutilanteessa on kuitenkin vain kaksi osallistujaa, joten puheenvuoroista ei tarvitse kilpailla samalla tavoin kuin luokassa. Kahdenkeskisessä tilanteessa voi myös keskittyä tiettyyn asiaan ilman, että muilta osallistujilta tulee ehdotuksia uusiksi aiheiksi (vrt. esimerkki 46). Tämä kaikki vaikuttaa oppilaan mahdollisuuksiin osallistua itse merkitysten rakentamiseen. Esimerkkien 46–48 ja 49–53 tilanteiden vertailu osoittaa havainnollisesti, mikä oppitunneilla estää Chan Monin osallistumisen: tehtävän ratkaiseminen on hänelle monivaiheinen prosessi, jossa tavallaan palataan useita kertoja takaisin alkuun. Tähän kuuluu paljon aikaa, ja kuten luvussa 5 tuli esiin, oppitunneilla puolestaan on kiire aina läsnä. Jotta Chan Monin tapainen oppilaskin pystyisi osallistumaan tunneilla, niiden lähtökohdat pitäisi miettiä uusiksi; vähemmän sisältöjä mutta perusteellisemmin (vrt. Järvinen, Nikula & Marsh 1999, 248).

Yleisten reunaehtojen lisäksi oppitunti- ja haastatteluesimerkkien analyysistä käy ilmi epäsuhta yhtäältä Chan Monin tuen tarpeen ja toisaalta tuen tar-

jonnan välillä: kysyntä ja tarjonta eivät tunneilla kohtaa. Yhden tehtävänannon avaamiseksi ja tehtävän vastauksen löytämiseksi keskustellaan monien, sekä sisällöllisten että yleisten, käsitteiden merkityksistä, ja lisäksi tutustutaan oppikirjan tekstikäytänteisiin. Oppitunneilla taas oletetaan usein sekä monien käsitteiden merkitykset että erilaiset tekstikäytänteet yhteisesti jaetuksi tiedoksi, jotka voi ikään kuin aktivoida käyttöön pelkästään suullisesti niihin viittaamalla. Chan Monin kaltaisten toisella kielellä opiskelevien kannalta olisi siis tärkeää tehdä jaetuksi oletettua tietoa oikeasti jaetuksi ja näkyväksi. Keinoja ovat muun muassa aiemmin käsitellyn kertaaminen selkeästi samoin kuin käsitteiden ja niiden välisten suhteiden visualisointi. Kun erilaiset tekstin ja käsitteiden avaamisen käytänteet ovat systemaattisia, voi jaetuksi oletettu todella muodostua jaetuksi ja yhteiseksi perustaksi – ei pelkästään toisella kielellä opiskeleville vaan kaikille oppilaille.

Edellisen luvun yhteenvedossa (8.2.4) toin esiin, että Chan Monin osallisuus tai jäsenyys luokan yhteisössä on rajoitetumpi kuin muiden oppilaiden. Hänen osallistumattomuutensa luokkakeskusteluihin johtuu osittain hänen omasta toiminnastaan mutta on myös opettajan valintojen tulos. Tämä jäsenyyden rajoittuneisuus on kuitenkin vain osittaista sikäli, että tuen tarjonnan suhteen Chan Mon näyttää olevan samalla viivalla sekä Lauran ja Amyn että kaikkien muidenkin oppilaiden kanssa. Hänellä on tosin mahdollisuus muun muassa avustettuun kokeentekoon, mutta oppitunneilla opiskelukontekstia ei yleensä muokata yksilöllisten tarpeiden mukaan. Chan Monin asema yhteiskuntaopin tunneilla onkin ristiriitainen: yhtäältä hän on marginaalinen osallistuja mutta toisaalta monien opiskeluvaatimusten suhteen täysivaltainen luokkayhteisön jäsen.

Esimerkin 53 jälkeen toin esiin niitä eri tason haasteita, joita toisella kielellä opiskeleva voi kohdata jopa yhden ainoan tehtävän parissa. Esimerkkien 45–53 analyysi kuitenkin osoittaa, että nämä kielelliset, oppiaineen käsitteelliset ja tehtävien tekemiseen liittyvät haasteet liittyvät usein laajempiin käytännötason kysymyksiin. Niinpä esimerkiksi aiemmin käsitellyn kertaamiskäytänteiden ja ymmärryksenvarmistuskäytänteiden puuttuminen voi lisätä kielellis-käsitteellisiä haasteita. Samoin koulun käytänteet, kuten pull out -periaatteella toteutettu toisella kielellä opiskelun tuki, saattavat osaltaan vaikeuttaa käsitteiden ymmärtämistä ja tehtävien tekemistä. Toisella kielellä opiskelun haasteita ei pidäkään tarkastella pelkästään kielen vaan myös ja ehkä ennen kaikkea käytänteiden näkökulmasta.

## 9 PÄÄTÄNTÖ

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaista on yhteiskuntaopin käsitteiden avaamisen kielenkäyttö, millaiseen tekstitoimintaan opiskelu sosiaalista ja millaisia tekstitaitoja se edellyttää. Vaikka tutkimus on tavallaan oppiainelähtöinen, sen fokuksessa ovat ennen kaikkea toisella kielellä opiskelun kysymykset. Koska kyseessä on tapaustutkimus, sen tuloksia ei voi yleistää samalla tavalla kuin laajojen kyselytutkimusten tuloksia. Analyyseissa esiin nousseista seikoista voi kuitenkin vetää johtopäätöksiä myös yhden luokan ja oppiaineen ulkopuolelle. Yksi tapaus ei edusta kaikkia tapauksia, mutta siitä löytyy yhtymäkohtia moniin. On kuitenkin pidettävä mielessä, että kyse ei ole yleistyksistä vaan kontekstiin kytköksissä olevista tendensseistä.

Päätännössä nostan esiin tärkeimpiä tutkimustuloksia suhteuttaen niitä kuviossa 1 (ks. luku 1.3) näkyviin kontekstin kehiin. Ensin tarkastelen yhteiskuntaoppiin ja sen käsitteisiin liittyviä tuloksia, jotka ovat yhteydessä ennen kaikkea oppikirjatekstien analyysiin. Seuraavaksi keskityn tuloksiin, jotka liittyvät oppitunteihin ja niiden tekstitoimintaan, minkä jälkeen siirrän fokuksen yleisemmälle koulun ja opiskelun tasolle. Tämän jälkeen nostan esiin vielä tuloksia, jotka ovat yhteydessä laajimpaan, kouluinstituution ja yhteiskunnan tasoon. Lopuksi pohdin tutkimuksen rajoituksia ja esitän mahdollisia suuntia uusille tutkimuksille.

### 9.1 Oppiaineen ja käsitteiden taso

Yksi syy valita tutkimuskontekstiksi nimenomaan yhteiskuntaoppi oli sen maine vaikeana oppiaineena, ja tutkimuksen tulokset tarjoavat joitain vastauksia siihen, mihin yhteiskuntaopin opiskelun koettu haastavuus saattaa liittyä. Eräs tekijä, joka ei ole aiemmissa suomalaisissa oppikirjatutkimuksissa (ks. esim. Julkunen 1989; Karvonen 1995) tullut selkeästi esiin on, että oppikirjatekstien sanasto voi olla yhtäältä todella kertaluonteista ja toisaalta hyvin käsittekohtaista. Yksittäiset sanat – joitain ydinsanoja lukuun ottamatta – toistuvat vain kerran tai pari luvussa, ja peräkkäisissä luvuissa saattaa olla varsin vähän yhteistä

sanastoa. Jopa verbit voivat vaihdella aiheesta toiseen huomattavasti. Tämän vuoksi oppilaat kohtaavat oppikirjatekstejä lukiessaan paljon uutta sanastoa. Lisäksi sanastossa on runsaasti niin sanottuja erikoissanoja, jotka eivät yleensä esiinny arjen teksteissä. Oppikirjatekstien lukeminen edellyttää siis lukijalta hyvinkin laajaa ja jopa erikoistunutta sanavarastoa.

Sanastollisesti tiheä teksti on haaste kenelle tahansa mutta erityisesti sellaiselle lukijalle, jonka luetun ymmärtämisen taito on vasta mekaanisella tasolla (vrt. A2.2-tasoinen lukijan kuvaus luvun 6.6 taulukossa 11). Tällöin ”sanoilta voi olla vaikea nähdä merkityksiä” eli esimerkiksi kappaleen tai jopa virkkeen merkitysisällön hahmottaminen saattaa olla vaikeaa. Syynä on se, että mitä useampi sana virkkeessä on tuntematon, sitä vaikeampi on hyödyntää kontekstia merkitysten arvaamisessa (Laufer 1997). Oppikirjatekstien analyysin tulokset ovatkin samansuuntaisia kuin muiden tutkimusten (ks. esim. Short 1994; Golden 2005) havainnot siitä, että etenkin toisella kielellä opiskelevien kannalta liian paljon sanastoa oletetaan merkitykseltään tutuksi. Kuten Chan Monin haastattelussa kävi ilmi (ks. esimerkki 52 luvussa 8.3.2), ongelmallisia voivat olla myös suhteita ilmaisevat sanat, eivät pelkästään niin sanotut sisällölliset sanat ja käsitteet.

Sanaston runsaus ja erikoistuneisuus ovat epäilemättä tärkeä mutta eivät kuitenkaan ainoa syy oppikirjatekstien vaikeuteen. Tulokset osoittavat myös, että *työttömyyden ja hallituksen* käsittely etenee oppikirjassa suoraviivaisen lineaarisesti sekä ilman tekstin sisältöjä ja rakennetta kommentoivaa metatekstiä. Myös esimerkiksi Hämäläinen (1987), Takala (1987) ja Rantalainen (1988) ovat jo aiemmin todenneet oppikirjatekstien metadiskurssin vähyyden. Käytännössä tämä näkyy muun muassa siinä, että yksittäisistä luvuista puuttuvat koosteet, joissa joko ennakoitaisiin tekstin alussa keskeisiä sisältöjä ja/tai tehtäisiin niistä tekstin lopussa yhteenvetoa. Tällainen kommentoiva tekstikäytännö on nykyään tavallinen esimerkiksi television uutislähetyksissä, joten sen soisi yleistyvän myös oppikirjoissa, joiden pyrkimyksenä on valmistaa oppilaita yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Erityisen tärkeää se olisi niille toisella kielellä opiskeleville, joille ymmärtävä lukeminen tuottaa vielä ongelmia.

Kolmas oppikirjojen piirre liittyy osittain edelliseen ja vaikuttaa ennen kaikkea käsitteiden ja etenkin niiden välisten suhteiden oppimiseen. Tuloksista käy ilmi, että oppikirjan yksittäisten lukujen väliltä puuttuvat eksplisiittiset viittaukset eteen- ja taaksepäin. Tämä tarkoittaa ensinnäkin sitä, että edellisessä luvussa käsitellyt asiat oletetaan yhteiseksi, jaetuksi tiedoksi. Lisäksi viittausten puuttuminen luo vaikutelmaa kussakin luvussa käsiteltävän teeman tai käsitteen irrallisuudesta. Esimerkiksi poliittisen järjestelmän toimijat *eduskunta*, *hallitus* ja *presidentti* käsitellään kukin omina lukuinaan. *Oppositio*, poliittisen järjestelmän keskeinen instituutio, käsitellään kirjassa Eduskunta-luvussa, ja ainakin Chan Monille *opposition* ja *hallituksen* suhde oli jäänyt epäselväksi (ks. esimerkki 50 luvussa 8.3.2). Tällainen ”viipaleittainen” yhteiskunnan ilmiöiden tarkastelu (ks. Löfström 2000, 89–91) johtaakin helposti siihen, että kokonaisuudet jäävät hahmottumatta. Holistisempi käsittelytapa mahdollistaisi yhteyksien luomisen. Esimerkiksi lakien säätämisen prosessi tarjoaisi erinomaisen tilaisuuden tarkastella poliittisen järjestelmän eri toimijoiden rooleja ja keskinäisiä suhteita.

Jos tuloksia pohtii luvussa 5.3.2 esiteltyyn Dalen kokemuskartioon (ks. kuvio 17) suhteuttaen, voi todeta, että oppikirjateksteissä käsitteiden opiskelu tapahtuu ennen kaikkea verbaalisten symbolien avulla. Tällaisen abstraktin oppimisen seurauksena opiskeltavat käsitteet saattavat jäädä merkityksiltään niin ikään hyvin abstrakteiksi, vaille konkreettista yhteyttä oppilaan omaan kokemusmaailmaan. Tällöin voi olla vaikea havaita, että olennaista ei ole *työttömyys*- tai *hallitus*-käsitteen opiskelu sinänsä vaan se, miten opiskeltavat käsitteet auttavat ymmärtämään yhteiskunnallisia ilmiöitä ja toimimaan yhteiskunnassa. Tämän oivaltamisessa olisi epäilemättä hyötyä siitä, että kokemuskartion kaikki tasot olisivat käytössä. Jos tavoitellaan omakohtaisten merkitysten muodostumista, lähtökohtana voisi olla tekemällä tai havainnoimalla oppiminen, minkä jälkeen oppilaiden omakohtaisia kokemuksia voisi tarkastella yhdessä ja sen myötä nostaa käsittelyn abstraktiotasoa, siirtyä vähitellen kohti abstraktia oppimista.

Koska oppikirja liittyy tavalla tai toisella yhteiskuntaopin opiskeluun ja koska oppikirjateksti on osoittautunut vaikeaksi, miten sen kanssa toimimista voisi helpottaa? Sanaston näkökulmasta hyödyllistä olisi ensinnäkin tärkeiden sanojen ja käsitteiden nostaminen esiin, esimerkiksi taululle kirjoittamalla. Tämä auttaisi oppilaita hahmottamaan, mitkä ovat tärkeitä sisältöjä (ks. Aalto & Tukia 2009). Toisaalta, kun keskeiset sanat ovat koko ajan näkyvissä, ne on myös helpompi painaa ja palauttaa mieleen.

Pelkkä sanojen tunnistaminen ja muistaminen eivät silti vielä auta, jos ei ymmärrä merkitystä. Olennaisten sanojen määrittely yhdessä tai parittain voi kompensoida sitä, että oppikirjan tekstissä sanoja ei juuri selitetä (vrt. Short 1994, 602–604). Määrittelemällä käsitteitä itse niitä voi lisäksi yhdistää omiin kokemuksiin. Ryhmässä tai parin kanssa määrittely tarjoaa tilaisuuden myös kielenkäytön ja kielellisten valintojen pohdintaan: kieli ja sen käyttö voidaan nostaa tunneilla tietoisien tarkastelun kohteeksi. Parhaassa tapauksessa lyödään kaksi kärpää yhdellä iskulla: Yhtäältä toisella kielellä opiskelevat voivat hyödyntää yhteiskuntaopin – tai jonkun muun oppiaineen – tuntia kielen oppimiseen, kuten opetussuunnitelman perusteissa S2-oppimäärän kohdalla tavoitteena on (POPS 2004, 96–97). Toisaalta kaikki oppilaat pääsevät harjoittelemaan yhteiskuntaopin – tai muun oppiaineen – tyypillistä kielenkäyttöä, opettelemaan yhdessä yhteiskuntaopin kieltä. Tällöin myös opettaja saa käsityksen eri oppilaiden ajattelusta ja pystyy antamaan heille henkilökohtaista palautetta sekä suuntaamaan opetustaan tarpeen mukaan.

Tärkeää olisi myös oppikirjan käytön harjoittelu yhdessä tunneilla. Oppilaita voi ohjata huomaamaan, että kappaleen alussa on usein ideavirke, jonka sisältöä selitetään seuraavissa virkkeissä esimerkeillä. Lihavoitujen tai muuten korostettujen sanojen selityksiä voidaan etsiä yhdessä tekstistä ja sanastosta ja toisaalta harjoitella niiden määrittelyä omin sanoin. (ks. Aalto & Tukia 2009.) On myös varmistettava, että oppilaat osaavat hyödyntää esimerkiksi taulukoiden, graafien ja muiden visuaalisten elementtien informaatiota (vrt. Tang 2001, 136–137; ks. myös Mohan 1986, 88). Toisin kuin Hutchinson ja Hutchinson (1996, 322) esittävät, oppikirjan ei tarvitse toimia tuntien rakenteellisena viitekehys-



nä tai toiminnan karttana. Jos oppikirjalle kuitenkin suodaan tietolähteen asema, oppilaiden tulisi tuntea ja hallita sen edellyttämät tekstikäytänteet.

Sen lisäksi, että oppilaat hallitsevat oppikirjan tekstikäytänteet, heidän olisi tärkeä opetella myös arvioimaan oppikirjaa tietolähteenä, suhteuttamaan sen tietoja muiden tietolähteiden tietoon sekä omiin tietoihinsa. Kuten edellä on tullut esiin, oppikirjateksteille on tyypillistä asioiden esittäminen faktoina eli valmiina ja lopullisina. Useinkaan niissä ei tuoda esiin, että esimerkiksi käsitteiden merkitykset ovat sidoksissa aikaan ja että niihin liittyy ideologisia sisältöjä, että ne ovat arvoväritteisiä (ks. Virta 2004, 36–37). Yhteiskuntaopin opiskelun tavoitteissa mainitaan kuitenkin yksi 2000-luvun avaintaidoista eli kriittinen ajattelu (POPS 2004, 226–227), joka ei kehity itsestään. Oppikirjatekstin parissa voisikin harjoitella kriittistä suhtautumista informaatioon. Esimerkiksi oppilaiden omia *työttömyyden* määritelmiä voisi verrata oppikirjan määritelmään, minkä lisäksi voitaisiin etsiä muista lähteistä eri aikoina tai muissa maissa käytettyjä määritelmiä. Yksilöllisten, paikallisten ja ajallisten perspektiivien kautta tulisi konkreettisesti selväksi, että käsitteiden merkitykset eivät ole kiinteitä vaan ihmisten luomia ja siksi neuvoteltavia. Historiallisen perspektiivin avulla oppilaat voisivat myös huomata, että tulevaisuuteenkin voi vaikuttaa, että omalla osallistumisella saattaa olla merkitystä (ks. Van den Berg 2010, 239–241).

## 9.2 Oppitunnin ja tekstitoiminnan taso

Oppituntien analyysien tulokset osoittavat, että käsitteiden merkityksiä rakennetaan puheen ja kirjoitetun tekstin monisyisenä yhteistoimintana. Puhetta on suhteessa huomattavasti enemmän kuin kirjoitettua tekstiä, mutta kummallakin on funktionsa käsitteiden avaamisessa. Luokkakeskustelussa käsitellään esimerkiksi tapauksia, selostetaan syitä ja seurauksia, vertaillaan erilaisia tapauksia, esitetään perusteluita ja viitataan usein erilaisiin tilanteen ulkopuolisiin teksteihin. Puhella on siis monenlaisia funktioita, mutta laajasti ajatellen tavoitteena on monipuolisen kokonaiskuvan rakentaminen. Taululle tai kalvolle kirjoitetun tekstin pääfunktio taas on keskeisten seikkojen esittäminen tiiviisti ja kokoavasti, jolloin esimerkiksi lähikäsitteiden väliset suhteet voivat jäädä eksplikoimatta.

Luokkakeskustelu ja kirjoitettu teksti ovat tavallaan täydennysjakaumassa eli niiden roolit ovat koko lailla eriytyneet ja toisiaan täydentävät. Kirjoitetun tekstin suhde puheeseen voi kuitenkin vaihdella tiiviistä varsin löyhään. Joskus kirjoitettu teksti suorastaan johdattelee (opettajan) puhetta, joka pyrkii päättämään samoihin sisältöihin kuin tekstissä. Toisinaan taas taululle tai kalvolle kirjoitetaan näennäisesti aivan eri sisältöjä kuin mistä opettaja ja oppilaat keskustelevat. Jos oppilas osaa kirjoittaa taululta tai kalvolta tiivistelmät vihkoonsa mutta ei pysty seuraamaan rinnalla käytävää luokkakeskustelua, käsitteiden merkitykset jäävät väistämättä niukoiksi.

Puheen ja kirjoitetun tekstin täydennysjakauman lisäksi käsitteiden avaamista määrittää opettajajohtoisuus. Tyypillisin vuorovaikutuksen rakenne ai-

neiston tunneilla on kolmivuoroinen, opettajan avauskysymyksestä, oppilaan vastauksesta ja opettajan palautevuorosta koostuva niin sanottu IRF-vuorottelu. Tämä ei ole epätavallista, sillä joidenkin arvioiden mukaan yläkoulun luokissa jopa 70 prosenttia opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta on nimenomaan tällaista (Wells 1999, 167). Tällainen kysymys-vastaus-palauteluokkakeskustelu johtaa kuitenkin siihen, että opettajan ääni kuuluu tunneilla selvästi eniten. Myös aktiivisesti osallistuvien oppilaiden rooli käsitteiden avaamisessa on melko vähäinen, ja jotkut oppilaat eivät ole lainkaan mukana luokkakeskusteluissa, joissa käsitteistä puhutaan.

Kolmivuoroista IRF-vuorovaikutusta opetuksessa on sekä kritisoitu että puolustettu (ks. yhteenvetoa Nikula 2007, 181–182; ks. myös Wells 1999). Wellsin mukaan (1999, 168) kritisoijat tuntuvat painottavan enemmän koulutuksen kulttuuria uusintavaa ja yksilöä kehittävää tehtävää, jolloin perinteisen IRF-vuorovaikutuksen ylivaltaa voi pitää tavoitteiden saavuttamisen esteenä. Jos opiskelun tavoitteena pidetään sitä, että oppilaat ymmärtävät asioita ja osaavat soveltaa oppimaansa, heidän on tärkeä päästä itse osallistumaan merkitysten rakentamiseen, tai pikemminkin merkityksistä neuvotteluun. Tämä puolestaan edellyttää, että ilmiöitä tarkastellaan oppilaiden lähtökohdista käsin (vrt. McNaughtonin (2002, 18) ”at” principle) eikä opettajalähtöisesti, kuten IRF-vuorottelussa ainakin mekaanisimmillaan tapahtuu. Kolmivuoroista luokkakeskustelua voikin puolustaa koulutuksen yhteiskuntaan sosiaalistavan tehtävän näkökulmasta sikäli, että sen avulla opettaja pystyy sopeuttamaan oppilaat hyväksi havaitsemiinsa käytänteisiin (Wells 1999, 168). Toinen asia on sitten se, missä määrin tällainen käytänne edistää todellista oppimista ja esimerkiksi itsenäisen ja kriittisen ajattelun kehittymistä sekä tiedon yhteistä rakentelua.

Tulosten perusteella kolmas tyypillinen seikka käsitteiden avaamiselle aineiston tunneilla on oppituntien tekstitoiminnan ja oppikirjatekstin merkitysten jonkinasteinen erilaisuus. Tuloksista käy ilmi, että oppikirjan rooli tunneilla oli hieman ristiriitainen. Kirjalla ei ollut keskeistä asemaa luokkakeskustelussa, mutta sille annettiin merkittävä rooli tietolähteenä. Implisiittisenä oletuksena tuntui olevan, että tunnilla vihkoon kirjoitettujen tekstien lisäksi myös oppikirjan sisällöt tuli opetella, vaikkei niitä tunneilla yhdessä käsiteltykään. Tällaisesta tekstikäytänneestä seuraa, että oppilaiden on itse muodostettava yhteydet tunneilla ja kirjassa käsiteltyjen sisältöjen välille. Kun muistetaan, että oppitunnilla puheen ja kirjoitetun merkitykset ikään kuin täydentävät toisiaan, oppilaiden on ”fuusioitava” omat merkityksensä kolmesta suunnasta kuvion 37 tapaan.



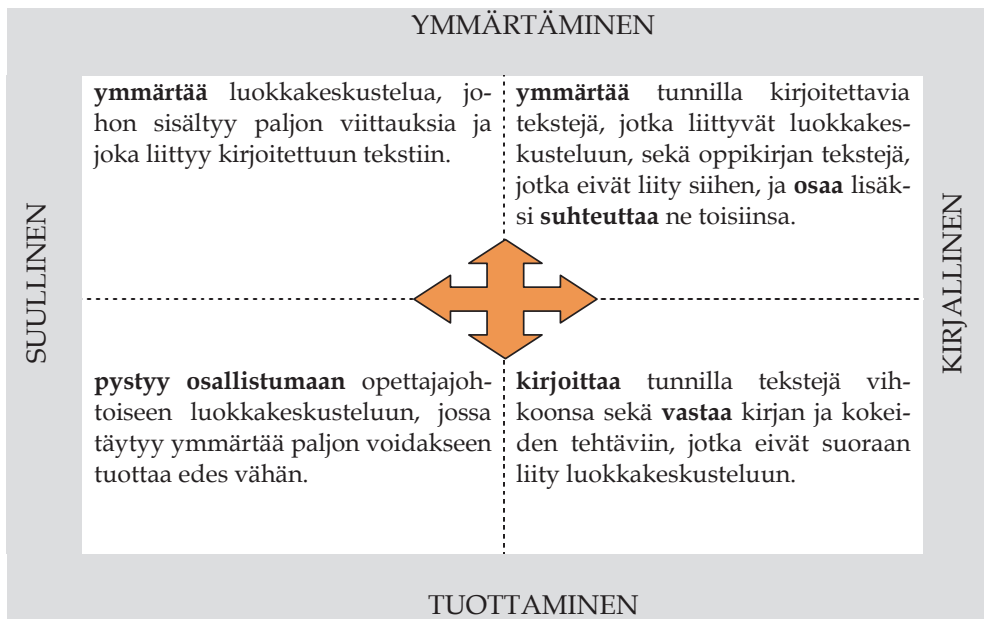
KUVIO 37 Oppilaiden omien merkitysten rakentuminen oppitunneilla.

Kuvio 37 havainnollistaa oppilaiden merkitysten muodostamisen osatekijöitä oppitunnilla, mutta todellisten merkityksen muodostamisen prosessien kuvaukseen se on liian pelkistetty ja suoraviivainen. Tulokset kyllä osoittavat, että oppituntien tekstitoiminnassa oli tarjolla kuviossa esitettyjä aineksia. Toisaalta, kuten edellä on tullut esiin, jokainen kolmesta osatekijästä on itsessään varsin monitahoinen ja myös ristiriitainen suhteessa muihin osatekijöihin. Luokkapuheella esimerkiksi on monia funktioita, tuntitekstien suhde puheeseen on vaihteleva ja oppikirja omine käytänteineen on molempiin vain löyhässä yhteydessä. Siitä, miten oppilaat rakensivat omia merkityksiään luokkapuheen, oppikirjatekstien ja tunnilla käsiteltyjen tekstien sisältöjen pohjalta, on joitain viitteitä koetekstien analyyseissa. Olennaisempi on kuitenkin se tulos, että omien merkitysten muodostaminen käsitteille on oppituntien tekstitoiminnan näkökulmasta yhtäältä hyvin opettajajohtoista ja toisaalta edellyttää huomattavan paljon oma-toimista sulatustyötä.

Kuviossa 37 ei ole mukana oppilaiden kokemuksia ja aiempia tietoja aiheesta, koska niiden merkitys ei juuri nouse esiin tunneilla. Omat kokemukset ja aiemmin hankittu tieto vaikuttavat kuitenkin siihen, miten ja millaisia merkityksiä oppilaat muodostavat. Ja jos opiskelun tavoitteena pidetään yhteiskunnassa toimimiseen valmentautumista, olisi epäilemättä tärkeää huomioida oppilaiden omatkin kokemukset ja mielipiteet (vrt. Suutarinen 2007, 21). Toimijaksi kehittyminen edellyttää, että yksilön omalla toiminnalla ja tiedoilla on merkitystä ja vaikutusta yhteisön toimintaan (ks. Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2011, 36–37).

Luvussa 2.2.1 esittelin suomi toisena kielenä -oppimäärälle asetettuja, muiden aineiden opiskeluun liittyviä tavoitteita (kuvio 3) ja täydensin niitä luvussa 4.2.3 yhteiskuntaopin opiskelun näkökulmasta (kuvio 12). Sama nelikenttä soveltuu myös yhteenvedon yhteiskuntaopin käsitteiden opiskelun tekstitaivaatimuksista. Kuvion 38 lähtökohtana ei siis ole suomi toisena kielenä -oppimäärän tavoitteiden tarkentaminen vaan yhteiskuntaopin opiskelun kielellisten vaatimusten eksplikoiminen tulosten perusteella.

Yhteiskuntaopin käsitteiden opiskelu edellyttää, että oppilas



KUVIO 38 Yhteiskuntaopin käsitteiden opiskelun tekstitaitovaatimukset tulosten perusteella.

Ensisilmäyksellä kuvion 38 sisällöt voivat vaikuttaa melko niukoilta, mutta lähemmin tarkasteltuna vaatimukset ovat varsin monimuotoisia. Vaikka kuvion perustana on perinteinen kielitaidon nelijako suulliseen ja kirjalliseen sekä ymmärtämiseen ja tuottamiseen, käytännössä tekstitaitovaatimukset limittyvät ja kietoutuvat toisiinsa. Otetaan esimerkiksi vasemman alakentän vaatimus luokkakeskusteluun osallistumisesta. Yksinkertaisimmillaankin, esimerkiksi nimeämiskysymykseen vastatessaan, oppilaan on koko ajan ymmärrettävä sekä muiden puhetta että usein myös siihen liittyviä kirjoitettuja tekstejä. Muiden puheen seuraaminen taas voi vaatia muun muassa erilaisten viittausten ja kuvallisten ilmausten ymmärtämistä ja abstraktinkin sanaston hallintaa. Vaikka oma puheenvuoro koostuisi vain yhdestä sanasta, se siis edellyttää kaiken ympärillä olevan tekstitoiminnan ymmärtämistä. Aina ei myöskään pelkkä nimeäminen tai luetteleminen riitä, vaan tarvitaan perusteluita, syiden selittämistä, eri vaihtoehtojen vertailua tai kriittistä arviointia. Nelikentän keskellä oleva nuolikuvio pyrkiikin havainnollistamaan sitä, että tekstitoimintaan osallistuminen edellyttää aina samanaikaisesti monien taitojen hallintaa.

Kuvion 38 nelikenttä piirtää siis tarkempaa kuvaa siitä, mitä kaikkea yhteiskuntaopin opiskelussa kuuluu niin sanotun akateemisen kielitaidon piiriin (ks. kuvio 10 luvussa 4.1.1). Tarkasteltavana on tietysti vain yhden käytänneyh-

teisön tekstitoiminta, mutta ainakin osittain samanlaista toimintaa on epäilemättä myös muissa yhteisöissä. Etenkin luvun 8 tulokset osoittavat, että tällaisen kielitaidon kehittyminen vie varsin paljon aikaa. Amy ja Laura, jotka molemmat ovat käyneet koko peruskoulun Suomessa, hallitsevat kaikki kuviossa 38 esitetyt akateemisen kielitaidon alueet ja niihin sisältyvän toiminnan monitahoisuuden. Sen sijaan Chan Mon, joka on opiskellut Suomessa vasta muutaman vuoden, on saavuttanut vasta osan kuviossa esitetyistä tekstitaitovaatimuksista. Näin tulokset vahvistavat aiempien tutkimusten (esim. Collier 1989; Cummins 2000; 2001) tuloksia, joiden mukaan viisikään vuotta ei välttämättä riitä kaikkien koulunkäynnin edellyttämien kielitaidon aspektien omaksumiseen.

Miten edellä kuvatun kaltainen kielenkäyttöympäristö ja tekstitoiminta siten sopivat kielen oppimiseen, johon pitäisi pystyä hyödyntämään kaikkien aineiden oppitunteja? Kielellistä tarjontaa – sekä puhetta että kirjoitettua tekstiä – on tarjolla runsaasti, mikä on yksi kielen oppimisen edellytyksiä. Toisaalta on käynyt ilmi, että oppituntien kielellistä kudelmää ei voi verrata selkeään patenttineuleeseen, vaan erilaisia silmukoita kudotaan nännäisen säännöttömästi. Näin ollen kielellisen tarjonnan käyttäminen oman kielitaidon rakennusaineena voi olla vähäistä ainakin sellaiselle oppilaalle, jolle vaikkapa luokkapuheen seuraaminen tai oppikirjatekstin lukeminen eivät ole vielä automaattistuneita prosesseja. Toinen kielitaidon kehittymistä hidastava tekijä on se, että tunneilla ei ole paljon mahdollisuuksia osallistua luokkapuheeseen. Jos osallistuminen merkityksistä keskusteluun edistää niin sanottua ymmärtävää sisältöjen oppimista, se on tärkeää myös kielenoppimisen kannalta (esim. Spolsky 1989; Swain 1995, 2001; Haneda & Wells 2008). Kielen oppiminen ei ole vain yksilöllinen prosessi, vaan jotta yksilö oppisi käytänneyhteisön kielenkäytön tavat ja käytänteet, hänellä pitäisi olla aktiivinen osallistujan rooli ja yhteys muihin yhteisön jäseniin.

### 9.3 Koulun ja opiskelun taso

Luvun 8 tulokset osoittavat, että toisella kielellä opiskelun tukeminen on monitahoinen kysymys. Tukiopetus tai nivelopetus mahdollistaa oppilaalle opiskelutilanteita, joissa voidaan keskittyä hänelle vaikeisiin asioihin ja edetä hitaampaan tahtiin. Samoin kokeen tekeminen kahdestaan tukiopettajan kanssa tarjoaa tilaisuuden sellaiseen apuun, johon tavallisessa koetilanteessa ei olisi mahdollisuutta. Koska molemmat näistä ovat niin sanotun ”pull out” -tuen muotoja, ne vievät oppilaan pois luokan eli käytänneyhteisön yhteisistä tekstitapahtumista. Niissä taas rakentuu kaiken aikaa uutta jaettua tai yhteistä tietoa, jonka puitteissa seuraavissa tekstitapahtumissa toimitaan. Poissaolot tunneilta muodostavat siis aukkoja oppilaan käytänneyhteisössä tarvitsemiin resursseihin.

Koska tukiopetuksesta ja muista tilaisuuksista edetä omaan tahtiin on monille toisella kielellä opiskeleville oppilaille varmasti hyötyä, miten tukemisen käytänteisiin sisältyviä riskejä voitaisiin sitten vähentää? Käytänneyhteisön tasolla oppitunneilla yksi keino aukkojen paikkaamiseen voisi löytyä tekstikäy-

tänteiden muokkaamisesta. Sen sijaan, että tekstitoiminnan lähtökohdaksi oletetaan jaettu tieto, tulisi lähteä liikkeelle yhteisen lähtökohdan varmistamisesta: suoraan asiasta -aloituksen sijaan aiheen käsittely käynnistetään edellä käsitellyn kertaamisella. Sen lisäksi, että näin edistetään jaetun tiedon karttumista, voidaan myös rakentaa selkeitä yhteyksiä peräkkäin käsiteltävien asioiden välille.

Toisella kielellä tukemiseen sisältyviä riskejä voi pyrkiä vähentämään myös koulun tasolla käytänteitä muokkaamalla. Yksi mahdollisuus on erillään tarjottavan tukiopetuksen korvaaminen tai täydentäminen kollaboratiivisella opetuksella. Aineenopettajan ja suomi toisena kielenä -opettajan tai erityisopettajan tai oman kielen opettajan systemaattinen yhteistyö mahdollistaa eriyttämistä mutta vähentää toisella kielellä opiskelevan erillisyyttä luokkayhteisöstä. Kollaboratiiviseen opetukseen sisältyy monenlaisia haasteita (ks. luku 4.3.2), mutta sitä on toteutettu menestyksekkäästi monissa kouluissa Suomessakin (ks. esim. Herranen & Väisänen 2009, 115–121). Olennaista on, millainen suhtautuminen koulussa on monikielisiin oppilaisiin ja heidän osallisuuteensa kouluyhteisössä: nähdäänkö heidät rasitteena vai voimavarana (ks. luku 4.1.2).

Tasa-arvoisempia osallistumisen mahdollisuuksia voisi tukea myös arvioinnin käytänteitä monipuolistamalla. Opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 265) todetaan, että maahanmuuttajaoppilaiden arvioinnissa huomioidaan oppilaan kielitaidon kehittyminen, minkä vuoksi hyödynnetään joustavasti erilaisia arviointimenetelmiä. Arviointi voi myös olla sanallista päättöarviointia lukuun ottamatta. Perusopetuksen päättöarviointia koskevassa tiedotteessa (2007) korostetaan lisäksi, että oppilaiden on voitava osoittaa osaamisensa monipuolisesti, muutenkin kuin kirjoittamalla. Chan Monin tapaisten oppilaiden olisi kenties helpompi suorittaa suullisista kuin kirjallisista kokeista. Myös autenttisen arvioinnin jatkuvan palautteen periaate voisi mahdollistaa joustavamman, erilaisiin tuotoksiin perustuvan osaamisen arvioinnin (ks. Vanttinen 2009, 244).

## 9.4 Yhteiskunnan ja koulujärjestelmän taso

Kuvio 38 luvussa 9.2 vahvistaa tämän tutkimuksen lähtökohta-ajatuksen eli sen, että yhteiskuntaopin – tai minkä tahansa oppiaineen – opiskelua on mielekästä tarkastella myös kielenkäytön näkökulmasta. Vaikka kyse on niin sanotusta sisältöjen opiskelusta, kuvio 38 paljastaa, että käytännön opiskelutilanteissa, oppituntien tekstitapahtumissa, se tarkoittaa ennen kaikkea kielenkäytön hallintaa. Oppiainespesifiin kielenkäyttöön voi kiinnittää huomiota oppitunneilla, niin sanotusti käytänneyhteisön tasolla, mutta sen merkitys tulisi näkyä myös koko koulujärjestelmän tasolla (vrt. kuvio 1 luvussa 1.3). Tällä hetkellä opetussuunnitelman perusteissa muiden oppiaineiden kielenkäytön vaatimukset nostetaan esiin lähinnä suomi toisena kielenä -oppimäärän kuvauksessa. Koska eri sisältöjen opiskeluun tarvitaan osittain erilaista kielenkäyttöä, olisi tärkeä mää-

ritellä keskeiset kielen ja tekstitoiminnan vaatimukset kunkin oppiaineen omis-  
sa kuvauksissa. Tämä auttaisi S2-opettajia tukemaan monikielisten oppilaiden  
opiskelukielen kehittymistä ja auttaisi aineenopettajia tiedostamaan oman op-  
piaineensa kielenkäyttötapoja. Näin ollen toisella kielellä opiskelevat pystyisi-  
vät paremmin hyödyntämään eri oppiaineiden kieliympäristöä omassa kie-  
lenoppimisessaan.

Kun katsoo tässä tapauksessa yhteiskuntaopin sisältö- ja tavoitekuvausta  
opetussuunnitelman perusteissa, mieleen hiipii helposti kapinamieli. Miten ih-  
meessä jo ennestään runsaisiin sisältöihin ja tavoitteisiin voitaisiin vielä lisätä  
kielellisiä ja tekstitoiminnan määrittelyitä? Epäily on aiheellinen, eikä lähtö-  
kohtana voikaan olla lisääminen vaan painotusten uudelleenarviointi. Yhteis-  
kuntaopin oppimäärän sisällöt on todettu (ks. Löfström 2002, 91) tuntimäärään  
nähdessä laajoiksi, joten on syytä miettiä, ovatko kaikki opetussuunnitelmiin si-  
sällytetyt aiheet välttämättömiä. Olennaista on pohtia, halutaanko paljosta pin-  
taraapaisuja vai voitaisiinko kaivaa harvemmista aiheista pintaa syvemmältä  
(vrt. Virta 2002, 43–44). Jos käsiteltävien aiheiden määrää karsitaan, harvempia  
aiheita on mahdollista käsitellä syklisesti, niihin yhä uudelleen eri näkökulmis-  
ta palaten. Tämä on keskeinen kysymys erityisesti toisella kielellä opiskelevien  
kannalta, mutta kuten analyysit ovat osoittaneet, yhteiskuntaoppi haastaa myös  
äidinkielellä opiskelevia oppilaita.

Harvempiin aiheisiin keskittyminen mahdollistaa syvällisemmän pereh-  
tymisen mutta luo myös paremmat edellytykset oppilaiden osallistumiselle  
esimerkiksi tutkivan oppimisen myötä (ks. Virta 2002, 43–44). Kun opiskelua ei  
leimaa jatkuva kiire, on mahdollista lähteä liikkeelle oppilaiden tiedoista ja kä-  
sityksistä. Tällöin myös maahanmuuttajataustaiset oppilaat voisivat tuoda esille  
omaa asiantuntijuuttaan ja tarjota kiinnostavia lähtökohtia esimerkiksi käsittei-  
den vertailevalle tarkastelulle. Toisaalta kiireettömämpi tahti mahdollistanee  
myös dialogisen aiheiden tarkastelun, jolloin oppilaat pääsevät osallistumaan  
enemmän merkitysten avaamiseen ja niistä neuvotteluun.

Se, että yhteiskuntaopin opiskelussa sosiaalistutaan opettajajohtoiseen ja  
varsin mekaaniseen ilmiöiden tarkasteluun, on melkoisessa ristiriidassa koulu-  
tuksen yhteiskunnan toimijaksi valmistamistehtävän ja ennen kaikkea oppiai-  
neen tavoitteiden kanssa. Edellyttäähän sekä jatko-opiskelu että nykyinen ja  
tulevaisuuden työelämä hyvin paljon yhteistoiminnallisia työmuotoja sekä yh-  
teistä tiedonrakentelua. Voi myös pohtia, minkä verran yhteiskuntaopin käsit-  
teiden opiskelulla on todellista ”pääoma-arvoa” jatkokoulutuksen ja yhteiskun-  
nassa toimimisen kannalta – etenkin jos käsitteet jäävät hyvin abstrakteiksi, ku-  
ten edellä luvussa 9.1 totesin.

Motivoin johdannossa tutkimuskontekstin valintaa muun muassa sillä, et-  
tä yhteiskuntaopin opiskelua voi pitää maahanmuuttajataustaisille oppilaille  
yhtenä väylänä integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan. Integroitumisen tar-  
kastelu ei kuulunut tämän tutkimuksen tehtäviin, mutta tulosten perusteella  
voi silti pohtia tätäkin näkökulmaa. Jos ajatellaan, että käytänneyhteisö on  
eräänlainen pienenä yhteiskunta, osallistuminen sen toimintaan voi implikoida  
laajemminkin osallisuutta yhteiskunnassa. Tuloksista voisi päätellä, että Lauran

ja Amyn kaltaiset maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat integroituneita ainakin sikäli, että hallitsevat osallistumisen edellyttämät käytänteet ja hyödyntävät niitä. Chan Mon sitä vastoin ei vielä hallitse ainakaan kaikkia käytänteitä, mutta tästä huolimatta häntä ei voi tulosten perusteella pitää täysin integroitumattomana – toisin kuin joitain muita luokan oppilaita. Lieneekin niin, että halu olla osallisena jossain määrin kompensoi puuttuvia käytänteitä kun taas käytänteiden hallinta ei välttämättä takaa osallistumista.

## 9.5 Tutkimuksen rajoituksia

Tutkimus on jatkuvaa valintojen tekemistä. Tutkimuksen suunnittelun, aineiston keruun, tutkimuskirjallisuuden perehtymisen, analyysien ja kirjoittamisen eri vaiheissa tulee kaiken aikaa eteen valintatilanteita, ja jälkeensä tarkasteltuna jotkut valinnat tuntuvat perustellummilta kuin toiset. Tämän tutkimuksen valinnoista etenkin aineiston kokoamiseen ja analyysiin liittyvät ovat aiheutaneet eniten pohdintaa prosessin edetessä.

Aineiston näkökulmasta tutkimuksen puutteena voi pitää sitä, että haastattelun vain maahanmuuttajataustaisia oppilaita eli Lauraa, Amya ja Chan Monia enkä kaikkia luokan oppilaita. Jos olisin haastatellut myös muutamia suomea äidinkielenään puhuvia oppilaita, aineisto olisi ehkä mahdollistanut paremmin kieliperusteista vertailua. Toisaalta oppituntiaineistossa mukana ovat kaikki oppilaat ja koevastauksista saa kuvan kaikkien oppilaiden tilanteesta, joten haastattelut olisivat lähinnä täydentäneet näiden aineistojen pohjalta muodostunutta käsitystä.

Jos suunnittelisin aineiston keruuta nyt, pohtisin luultavasti uudestaan omaa rooliani ja asemaani luokassa. Oppituntien periferisenä havainnoijana pystyin nauhoittamaan toimintaa koko tunnin ajan ja keräsin aineistoa, jonka sisältöjen tuottamiseen en itse osallistunut. On mahdotonta tietää, millaiseksi aineisto olisi muodostunut, jos roolini olisi ollut osallistuvampi. Suhteeni oppilaisiin olisi saattanut muodostua läheisemmäksi, mikä olisi voinut tuoda aineistoon erilaisia näkökulmia. Toisaalta on tietysti muistettava, että tutkijana en voi itse ainakaan kokonaan valita rooliani, vaan se riippuu etenkin opettajan mutta myös oppilaiden mielipiteistä.

Keräsin aineistoa kahden suhteellisen pitkän kenttäjakson aikana, mutta seuraavalla kerralla, mikäli se tutkimukseen osallistujille sopisi, viettäisin luokassa kokonaisen lukuvuoden. Syynä ei ole niinkään lisäaineiston tarve vaan yhteisöön ja sen toimintaan tutustuminen lähemmin, taustatiedon täydentäminen. Toki aineistoakin kertyisi pitemmän kenttäjakson aikana runsaammin, joten analyysivaiheessa ulkopuolelle saattaisi rajautua vielä enemmän materiaalia kuin tässä tutkimusprosessissa.

Aineiston analyysin kannalta tutkimuksen puutteena on pidettävä sitä, että analysoin aineiston yksinään, ilman että joku toinenkin olisi luokitellut vaikkapa osan aineistosta. Lukija joutuu siis vain luottamaan siihen, että samoista



lähtökohdista joku toinenkin tutkija päätyisi samankaltaisiin tulkintoihin. Olen pyrkinyt kirjoittamaan auki analyysin perusteita mahdollisimman selvästi ja aineistoesimerkkien avulla osoittamaan, miten tulkinnat rakentuvat. Toisen luokittelijan käyttäminen olisi kuitenkin epäilemättä lisännyt tulosten luotettavuutta.

Myös fokuskäsitteiden valinta on seikka, jota olen analyysi- ja kirjoitusvaiheessa paljon pohtinut. Kerroin luvussa 3.5 perusteet sille, miksi päädyin tarkastelemaan juuri *työttömyys*- ja *hallitus*-käsitteitä, sekä selostin, miten valinta vaikutti aineiston analyysiin. Tutkimuksen lukija voi perustellusti kysyä, olisivatko tulokset toisenlaiset, jos fokuskäsitteiksi olisivat valikoituneet vaikkapa *eduskunta* ja *työehtosopimus*. Analyysiesimerkeissä olisi saattanut olla joitain muitakin tekstitapahtumia kuin nyt on ja oppikirja olisi voinut olla jossain tekstitapahtumissa hieman tiiviimmin mukana toiminnassa. Yksityiskohdissa voisi siis olla erilaisia painotuksia, mutta suuret linjat olisivat silti samansuuntaiset. Tämän voi päätellä esimerkiksi siitä, että yksittäisten oppilaiden osallistuminen vuorovaikutukseen oli samansuuntaista sekä suppeamman että laajemman aineiston tunneilla (ks. taulukot 14 ja 15 luvussa 7.4.3).

Edellä todetusta huolimatta on lopuksi syytä vielä palata luokkahuone-tutkimuksen luonteeseen sisältyviin rajoituksiin. Opetustilanteisiin sisältyy aina paljon muuttujia. Saman opettajan opetustyyli voi vaihdella jonkin verran opetusryhmästä ja oppiaineesta toiseen. Saman oppilasryhmän toiminta taas voi olla erilaista eri aineiden opiskelussa. Myös lukukauden vaihe voi vaikuttaa, samoin opettajan ja oppilaiden henkilökohtaiset elämäntilanteet, muutamia mainitakseni. Koska tutkittavana on ollut vain yhden luokan ja yhden oppiaineen opiskelu yhden lukukauden aikana, on muistettava suhteuttaa tulokset kontekstiinsa.

## 9.6 Uusia avauksia

Kun suunnittelin tätä tutkimusta, harkitsin aluksi kahden oppiaineen vertailevaa tarkastelua. Yhteiskuntaopin vaihtoehdona oli historia, ja vertailtavana aineena olisi ollut joko biologia tai maantieto. Totesin lopulta, että myös yhden aineen puitteissa riittää selvitettävää ja siten pääsee analyysissä syvemmälle. Vertailevan tutkimuksen avulla pystyisi kuitenkin saamaan selville, millaiset kielellis-tekstitoiminnalliset seikat yhdistävät ja toisaalta erottavat eritaustaisia oppiaineita; missä määrin eri reaaliaineille voisi määritellä yhteisiä kielellisiä tavoitteita. Toisaalta olisi kiinnostava ottaa oppiaineen sijaan lähtökohdaksi oppilaat ja seurata muutaman monikielisen oppilaan kaikkea opiskelua esimerkiksi kokonaisen lukuvuoden ajan. Näin voisi ehkä päästä kiinni myös siihen, mikä oppilaiden omasta mielestä on merkityksellistä tekstitoimintaa, mitä merkitystä koulun opeilla on muussa arjessa ja missä määrin omaa taustaa pystyy hyödyntämään opiskelussa.

Kuvailevan ja ymmärtämään pyrkivän tutkimuksen jatkoksi sopisi myös interventiotyyppinen lähestymistapa. Tällaisen toimintatutkimuksen toteuttaminen olisi ehkä luontevinta omassa työyhteisössä, mutta sen voisi toteuttaa myös vaikkapa yhteistyötä tekevän aineenopettaja-S2-opettaja-parin kanssa. Tällaisen tutkimuksen fokuksessa voisi olla yhtäältä eri aloja edustavien opettajien yhteistyö, mutta toisaalta tarkasteltavaksi voisi ottaa myös oppilaiden prosessit.

Usein laadullisilla tapaustutkimuksilla pyritään syventämään joitain aspekteja, jotka ovat nousseet esiin aiemmin toteutetussa määrällisessä, esimerkiksi kansallisen tason survey-tyyppisessä selvityksessä. Päinvastainenkin on silti mahdollista. Niinpä olisikin kiinnostava selvittää, mitkä tämän tutkimuksen tuloksista ovat yleistettävissä myös muihin konteksteihin. Hedelmällisimmältä tuntuisi asetelma, jossa yhdistyisivät kysely ja joidenkin kyselyyn osallistuneiden haastattelut. Mielenkiintoista olisi ristivalottaa sekä opettajien että oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia kuten Muuttuvat teksti- ja mediamaisemat -hankkeessa (ks. Luukka ym. 2008) on tehty.

Totesin luvun 3 alussa, että kirjoittaminen on osoittautunut ainoaksi reitiksi ulos tutkimuspiraalista, jota olen useita vuosia kiertänyt. Kun nyt luen alkuvaiheen muistiinpanoja ja tekstin varhaisia versioita, huomaan tutkimusprosessin itseäänmuokkaavan vaikutuksen: niistä ajatuksista ja suunnitelmista, joista aikanaan lähdin liikkeelle, syntyi tutkimus, jota en tuolloin olisi osannut kuvitella. Tutkimusprosessin luonteen vuoksi on mahdotonta todeta, että "Nyt tämä on vihdoinkin valmis!". Aina voisi lukea lisää, analysoida aineistoa eri näkökulmista ja kerätä vaikka vielä täydentävää aineistoa. Vaikka tutkimus ei olekaan valmis, tutkijana olen kuitenkin valmis päästämään sen käsistäni, käymään vuoropuhelua muiden tutkimusten ja toivottavasti myös koulumaailman kanssa.

## SUMMARY

Finland is a multicultural society, even if the total amount of people with immigrant background is still relatively small, at least in comparison with many other European countries. Also, immigration to Finland has increased fairly recently: in 1990, only 26,000 citizens of foreign countries were living in Finland whereas by the end of 2010 the amount was 168,000. The increase of population with immigrant background is noticeable in different spheres in the Finnish society, also at schools which have become multicultural and multilingual. According to the Finnish National Board of Education, in 2009 about 3.6% of the students in basic education had immigrant background. Differences between schools are considerable but the presence of various cultural backgrounds and many languages is, and in the future will be even more the prevailing situation in Finnish schools.

Education has a central role in the present and future (western) information societies. In general, expectations for schooling are twofold: On one hand, education is anticipated to contribute to the stability and development of societies. On the other, the well-being and equality of individuals, as well as their possibilities for further schooling and for the labor market are expected to increase through education. For both reasons, attending to the education of students with immigrant background should be of importance for the decision makers.

Although more and more students at schools in Finland are multicultural and multilingual, the language of instruction is mainly Finnish or Swedish. Thus, students with immigrant background are facing a double challenge: they are supposed to learn the different subjects, not in their mother tongue or home language but in Finnish or Swedish, in their second language, while at the same time improving their language proficiency. This situation, learning in a second language is a focus of this study. I refer to these students with a cumbersome term *students learning in their second language*, as well as with a more inaccurate, yet shorter term *second language students*. Other terms that will be used are *multilingual students* and *students with immigrant background*.

Since learning at school is mainly mediated through language, many second language learners find themselves in a disadvantaged situation in comparison with their peers learning in mother tongue. To decrease the educational inequality, various forms of special support are offered for second language students in many schools. These include preparatory instruction for basic education, instruction of second language (Finnish or Swedish), instruction in the native languages of immigrant students as well as remedial instruction when needed. However, the above mentioned measures are not confirmed by the legislation and thus, the availability varies from school to school.

The importance of language in schooling is related to the socio-cultural idea of mediated activity. Language is seen as a cultural and psychological tool, enhancing both the shared negotiation of meanings and the individual processing of thoughts. According to research, so called basic interpersonal communicative skills (BICS) in a second language, that is, using language as a cul-

tural tool, can be acquired rather quickly, in a couple of years even. Alternatively, acquisition of so called cognitive academic language proficiency (CALP), using language as a cultural and psychological tool in different contexts, is found to take considerably longer, in general at least 5–7 years. (Cummins 2000.) Various factors such as the age of the learners, their language, culture and family background as well as previous schooling bear upon the rate of acquisition and learning in a second language.

Schooling is fundamentally about literacy: Students are supposed to learn to utilize – read, write and talk about – diverse texts for different purposes in various contexts. These goals represent the so-called social view of literacy, according to which literacy is always situated. Consequently, in different communities individuals socialize into different ways of literacy. Learning social studies, for instance, consists of specific *literacy actions*, or concrete activities with (written) texts, and certain *literacy events* as well as underlying *literacy* and *social practices* are typical. Learning different subjects, thus, can be regarded as being a member of various *communities of practice*. In different communities of practice various shared resources are utilized, including differentiated language and concepts. Thus, the mastery of the language use of a certain community influences how individual members are able to participate in its activities.

### The Aims of the Study

Broadly, this study aims to produce information on questions related to the learning in a second language. The objective of the study is twofold, comprising a more general and a more specific aim. First, the language and literacy practices of social studies, particularly concentrating on concepts, are examined. Second, the challenges that the language, concepts and literacy practices pose for second language students are explored. The study aims at answering the following research questions:

1. How, in the language of social studies, are meanings of concepts and topics constructed?
  - a. How are meanings constructed in the literacy events of lessons, through oral interaction and written texts?
  - b. How are meanings constructed in the textbook?
  - c. How do the students construct meanings in tests and in interviews?

Based on the previous the following question will also be considered:

- d. What kind of literacy practices do the textbook and learning in the lessons socialize students into?
2. What are the requirements of learning social studies (concepts) for second language students, and what forms of support are needed when learning the contents and language at the same time?
    - a. What kind of literacy skills are required with spoken and written texts?

- b. What kind of shared knowledge is presupposed in constructing meanings of topics and concepts?
- c. How do the second language students participate in the literacy action in classroom?

Based on the previous the following question will further be examined:

- d. What kind of support might the second language students need?

In the study, the learning context is social studies lessons, for various reasons. First, the aim of social studies, according to the National Core Curriculum for Basic Education (2004, 226) is “---to guide the pupil in becoming an active and responsible player in society”. Thus, learning social studies can be seen for the youth with immigrant background as one way of integration into the Finnish society. Moreover, the concrete goals of the subject, e.g. learning to search for and apply information on society and economic life critically, as well as understanding how social decisions influence the lives of citizens, can be considered as profitable skills in the present and future civic, education and information society.

Second, social studies is usually studied in the final grade of basic education where all students of each age group still follow mainly the same learning path, before the transition from comprehensive school to upper secondary education. Third, social studies is commonly regarded as a difficult subject, e.g. due to its multidisciplinary nature (Elio 1993, 12; Löfström 2002, 95) and to the teacher centered teaching tradition (Virta 2002, 23). Further, learning social studies often requires plenty of cultural background knowledge, setting students with immigrant background to unequal position (Duff 2001, 109). Moreover, learning social studies essentially involves using abstract and conceptual language, instead of learning by doing.

As mentioned previously, concepts are part of the shared resources that are utilized in various communities of practice. Concepts, for their part, also bear upon the difficulty of so-called academic language. Surely, children start to construct concepts very early, to organize the diversity of the world around them. These spontaneous everyday concepts are mainly concrete and emerge little by little through observations, action and talk. As for the so-called academic or scientific concepts, they are often abstract and the learning occurs the other way round: a formal definition is presented first and only later concrete examples and experiences will be merged into the concept. This study aims at analyzing how, in concrete literacy events, meanings of two concepts, *unemployment* and *government* are constructed and what the challenges of the social studies language and literacy practices are for second language students.

### **Data and methods**

The study is a qualitative, ethnographically oriented case study. The participants of the study comprised, in addition to the researcher, all students of one 9<sup>th</sup> grade class and their history and social studies teacher. Three students with immigrant

background, two girls and one boy, were key participants. The girls, Amy and Laura, had immigrated to Finland before entering school whereas the boy, Chan Mon, had arrived at the age of 12. The data consisted of 12 videotaped social studies lessons during one academic year (2004–2005). Four lessons, related to the concepts *unemployment* and *government*, were micro-analyzed. Further, the data comprised various text material used and produced in the same lessons. These written texts included e.g. the textbook, notes on the blackboard and on transparencies as well as students' tests. Moreover, audio-taped interviews with the key participants and with the teacher complemented the data.

In the study, from the viewpoint of the data, triangulation has been taken advantage of. The data from the lessons compose the basis, and the text data as well as the interviews have mainly been analyzed commensurate with the lesson data. In the analysis of the lesson data, I have utilized the IRF-model describing the tripartite interaction between teacher and students. In addition to the structure of the interaction (Initiation, Reply/Reaction and Feedback turns) the quality of the questions asked by the teacher were viewed, too. Moreover, related to the interaction the so-called *literacy action* was also examined. This concept refers to all kinds of concrete activities with (written) texts, and e.g. types and roles of the texts and ways of using them were analyzed. Literacy action takes place in *literacy events* which were investigated with regard to their *topically related stages*, to find out how the construction of meanings proceeded content wise.

In the textbook, the analysis concentrated on the vocabulary and structure of the text and on the literacy practices. Also, the "anatomy" of definitions was examined as well as their functions in the construction of meanings. To fuse the results of classroom and textbook data analysis, tests of the students were investigated, too, with regard to the meanings of *structural unemployment*. The ways of participation of the three students with immigrant background in the lessons were viewed, and the snapshots were complemented with content analysis of the interviews.

## Results

The first task of the study was to investigate how the meanings of concepts are constructed in the language used in social studies and the first research question concentrates on the lessons. Based on the results, meanings are constructed in the interplay between teacher-led discussions and written texts, both having differentiated, complementary functions. In the oral discussions, on one hand e.g. concrete examples are presented, cause and effect explained, arguments expressed and comparisons made. On the other hand, in written texts produced in the lessons formal definitions and dense summaries are given. The scarce written texts introduce the main points whereas the abundant discussions serve as bringing about a versatile general view.

The second research question was how the meanings of concepts are constructed in the textbook. The study reveals that in the textbook, the vocabulary is remarkably topic-specific. Thus, students need to learn a great deal of new,

specialized words with new topics. Typical of the textbook is also the lack of informative meta-discourse, e.g. introductions and summaries. In addition, references between separate chapters are missing, forcing the students to generate links between topics. Text like this can be regarded as a challenge even for those second language students representing the B1.2 level of language proficiency. Since the target level after preparatory instruction is A1.3–A2.1., for some students with immigrant background the social studies textbook may pose a considerable challenge.

The third research question is about how the students themselves construct the meanings of concepts. The study shows that in the lessons, textbook is regarded as an important source of information, yet it is given only a marginalized role. Thus, students are supposed to construct their own meanings, based on classroom discussions and written texts from the lessons as well as the textbook largely by themselves. However, based on the analysis of the tests, students are constructing their own definitions mainly with regard to the discussions and written texts of the lessons, largely abandoning the elements of the textbook.

Based on the above mentioned results, it can be concluded that literacy practices in learning social studies partly feature conflicting elements. On one hand, the literacy events in the lessons are most part teacher-led, leaving the students an assisting role and expecting of them largely mechanical literacy action. On the other hand, a great deal of independent meaning making is required. This controversy arises from the different roles of classroom discussion and written texts as well as the nature of the textbook. Thus, students are to construct their own meanings from the various sources mainly by themselves.

The second major task of the study was to examine what the requirements of learning social studies (concepts) comprise for second language students and what forms of support might be needed. The results of the first question, concentrating on the literacy skills needed with spoken and written texts, will be discussed in the conclusions. The second question was what kind of shared knowledge is presupposed in constructing the meanings of topics and concepts. The study reveals a common feature in the literacy practices of the lessons and the textbook, namely the lack of explicit introductions and summaries. Thus, the students should be able to connect the topic at hand into the wider context based on what has previously been discussed. Further, in the lessons plenty of oral references to the previous and future lessons as well as to various texts are made. Making use of these references requires the ability to follow the fast discussion and recognize the texts referred to. As for the textbook, there are no references between separate chapters, and so the contents of previous chapters are assumed shared knowledge.

The third research question concentrates on how the second language students participate in the literacy actions in the lessons. The analysis confirms the results of previous research, namely that the participation is highly reliant on the mastery of language which again largely depends on the length of the stay in the country. Laura and Amy had started their education in Finland, and the

ways in which they participated in the literacy actions did not differ from how most of the other students participated. The ways in which Chan Mon participated, however, differed from the majority. Immigrated at the age of 12, his academic language was still developing and did not enable him easy participation in the literacy actions. The study thus confirms the view that students with immigrant background need to be considered individuals, also in regard to the needs of support.

### Conclusions

On the basis of the results, I consider the following issues in more detail: What are the required literacy skills of learning social studies like? What are the main challenges of the textbook and what could be done to facilitate the utilizing of it? What kind of literacy and social practices could enhance more equal participation for students with immigrant background?

In Figure 1 below, the literacy skills required in social studies, based on the results, are presented. At first sight, the language and literacy requirements might seem scarce but a closer look reveals that they are rather many-sided. Despite the traditional division into comprehension and production skills and written and oral skills, the Figure 1 shows that the literacy skills needed are overlapping and intertwined.

Learning social studies concepts requires that  
the student

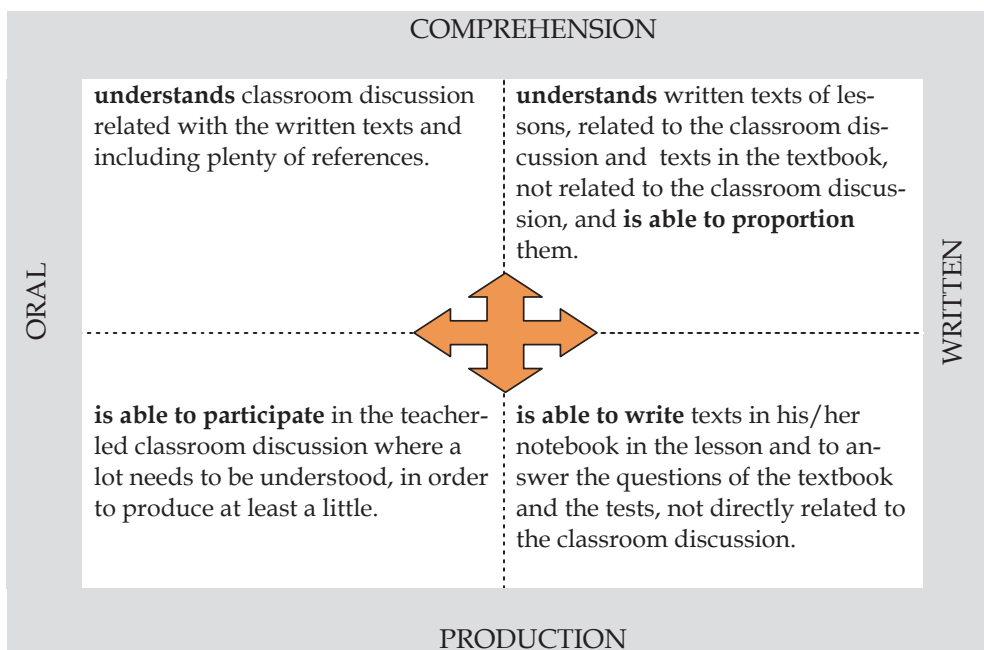


FIGURE 1 Requirements of literacy skills in learning social studies concepts.



Let's take an example, to view closer the nature of the literacy skills. For instance, in order to take part in the classroom discussion (the left-hand, bottom box), one needs to understand well both the oral discussion and the related text. In addition, s/he needs to be able to produce the answer in a proper manner. The answer might comprise only one word, but it might also require an explanation of cause and effect, or expressing an opinion on something. Hence, multiple skills are required at the same time.

The results showed that the textbook poses some challenges especially for those students whose academic language is still developing. These challenges comprise the topic-specific nature of vocabulary, requiring the students to learn new, specialized words with each new topic. Further, the literacy practices of the textbook presuppose an independent reader who is able to approach the text without informative meta-discourse, e.g. introductions and summaries as well as explicit references between separate chapters. If using the textbook is found to be difficult how to facilitate it? The essential vocabulary could be highlighted by writing the most important words in view, so that they can be seen all the time. Since not only the words but their meanings, too, can cause problems, a useful task could be to define them, in pairs or in groups. On one hand, this could provide the second language learners possibilities to utilize the social studies learning also for language learning. On the other hand, it would offer an opportunity for all students to practice the language of social studies.

Additionally, the literacy practices of the textbook should be gone through and practised together in the classroom. For instance, the structure of paragraphs, starting with a "key sentence" and followed by other sentences explaining the main topic, could be pointed out. Also, the meaning of bold or in other way highlighted words in the text should be discussed, and their meanings could be search together in the text. Moreover, the function of non-written sources of information, e.g. pictures, graphs and figures, should be made clear to all students.

According to the results, the special support for students with immigrant background can be controversial. A student can, indeed, benefit from the possibility to take a test together with an assistant. Since this is a form of so-called pull out support, it also takes the student away from the class. One way of overcoming this problem could be to take the support to the student, instead of pulling him/her out of the classroom. Collaborative instruction where e.g. the subject teacher and the second language teacher systematically work together could offer a useful resource. In addition, the practices of evaluation could also be reconsidered and reconstituted. The National Core Curriculum of Basic Education states that especially students with immigrant background should be evaluated in flexible and multiple ways. Learners like Chan Mon would probably benefit from the possibility to take oral tests instead of written ones. In conclusion, adaptable modes of support would offer the "fields of opportunity" for all students, regardless of their background.

## LÄHTEET

- Aalto, E. & Tukia, K. 2009. Mitä opetan, kun opetan omaa oppiainettani? Teoksessa Kuukka, I. & Rapatti, K. (toim.) Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni. Opetushallitus, 25–36.
- Adler, P. A. & Adler, P. 1998. Observational Techniques. In Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln (eds.) *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 79–109.
- Ahonen, S. 2000. Kansalaisyhteiskunta ja hyvinvointivaltio kasvatuksen sisältöinä. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. IEA Civics – Nuori kansalainen tutkimuksen julkaisuja 1. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvauro, J. & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Alasuutari, P. 2001. (3. uudistettu painos). Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alexander, R. 2000. *Culture and Pedagogy. International Comparisons in Primary Education*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Alexander, R. 2008. Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. In Mercer, N. & S. Hodgkinson (eds.) *Exploring Talk in School*. Los Angeles: Sage, 91–114.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2002. The Generation In-between: Somali youth and Schooling in metropolitan Helsinki. *Intercultural Education*, Vol. 13, No. 3, 275–290.
- Apple, M. W. 1995. *Education and Power*. (2. edition). New York: Routledge.
- Arinen, P. & Karjalainen, T. 2007. PISA 06. PISA 2006 ensituloksia 15-vuotiaiden koululaisten luonnontieteiden, matematiikan ja lukemisen osaamisesta. Opetusministeriö.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm38.pdf?lang=fi> [luettu 18.12.2008]
- Arkoudis, S. 2003. Teaching English as a Second Language in Science Classes: Incommensurate Epistemologies? *Language and Education* Vol. 17, No. 3, 161–173.
- Arkoudis, S. 2005. Fusing pedagogic horizons: Language and content teaching in the mainstream. *Linguistics and Education* 16 (2005), 173–187.
- Arkoudis, S. 2006. Negotiating the Rough Ground between ESL and Mainstream Teachers. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol 9, No. 4, 415–433.
- Ashworth, M. 2001. ESL in British Columbia. In Mohan, B., C. Leung & C. Davison (eds.) *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. Harlow, England: Longman, 93–106.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Gnubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A.-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008.

- Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Jyväskylä.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. 1998. *Ethnography and Participant Observation*. In Denzin N.K. & Y.S. Lincoln (eds.) *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications, 110-136.
- Bailey, F., Burkett, B. & Freeman, D. 2008. *The Mediating Role of Language in Teaching and Learning: A Classroom Perspective*. In Spolsky, B. & F. M. Hult (eds.) *The Handbook of Educational Linguistics*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 606-625.
- Banks, J. A. 2001. *Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education*. *Journal of Teacher Education* Vol. 52, 1, 5-16.
- Banks, J. A. & McGee Banks, C. A. 1999. *Teaching Strategies for the Social Studies. Decision-Making and Citizen Action*. (5th edition) New York: Longman.
- Barnes, D. & Todd, F. 1995. *Communication and Learning Revisited. Making Meaning Through Talk*. Portsmouth NH, Boynton/Cook Publishers Heinemann.
- Barton, D. 1994. *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford, UK: Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton, M. (eds.) 1998. *Local Literacies. Reading and Writing in one Community*. London: Routledge.
- Barton, D. & Hamilton, M. 2005. *Literacy, reification and the dynamics of social interaction*. In Barton, D. & K. Tusting (eds.) *Beyond Communities of Practice. Language, Power, and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 14-35.
- Barwell, R. 2005. *Critical issues for language and content in mainstream classrooms: Introduction*. *Linguistics and Education* 16 (2005), 143-150.
- Baszanger, I. & Dodier, N. 1997. *Ethnography. Relating the Part to the Whole*. In Silverman, D. (ed.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: SAGE Publications, 8-23.
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. 2007. *How Teachers Can Support Productive Classroom Talk: Move the Thinking to the Students*. In Horowitz, R. (ed.) *Talking Texts. How Speech and Writing Interact in School Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 207-220.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. 2002. *Bringing Words to Life. Robust Vocabulary Instruction*. New York: The Guilford Press.
- Bereiter, C. 2002. *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernhardt, E. B. 2000. *Second-Language Reading as a Case Study of Reading Scholarship in the 20th Century*. In Kamil, M. L., P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (eds.) *Handbook of Reading Research, Vol. III*. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 269-284.
- Bezemer, J. 2008. *Displaying orientation in the classroom: Students' multimodal responses to teacher instructions*. *Linguistics and Education* 19, 166-178.

- Björklund, M. 2004. Bad, dusch eller bara bokstäver – några språkbadstermer och vanliga förkortningar. *Tempus* 2/2004, 16–17.
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. 1996. *How to research*. Buckingham: Open University Press.
- Bourdieu, P. 1990. In *Other Words. Essays Towards a Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Brinton, D. M., Snow, M. A. & Wesche, M. 2006. *Content-Based Second Language Instruction*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Broady, D. 1989. *Piilo-opetusuunnitelma. Mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Brown, C. L. 2007. *Strategies for Making Social Studies Texts More Comprehensible for English-Language Learners*. *The Social Studies*, September/October, 185–188.
- Brunell, V. & Törmäkangas K. (toim.) 2002. *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Bruner, J. S. 1966. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University.
- Burns, R. B. 2000. *Introduction to Research Methods*. London: Sage Publications.
- Candela, A. 1999. *Students' Power in Classroom Discourse*. *Linguistics and Education* 10(2), 139–163.
- Carlgren, I. 1999. *Skolarbetet som en särskild slags praktik*. Teoksessa Carlgren, I. (red.) *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur, 102–131.
- Carrasquillo, A. & Rodríguez, V. 2001 (2. painos). *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*. *Bilingual Education and Bilingualism* 33. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Carroll, J. B. 1985. *Words, Meanings, and Concepts*. In Anderson, L. W. (ed.) *Perspectives on School Learning. Selected Writings of John B. Carroll*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 231–255.
- Castells, M. 1999. *Flows, Networks, and Identities: A Critical Theory of the Informational Society*. In Castells, M., R. Flecha, P. Freire, H. A. Giroux, D. Macedo & P. Willis. *Critical Education in the new Information Age*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 37–64.
- Cazden, C. B. 1986. *Classroom Discourse*. In Wittrock, M. C. (ed.) *Handbook of Research on Teaching* (3rd edition). New York: Macmillan Publishing Company, 432–463.
- Cazden, C. B. 2001. *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. (2. ed.) Portsmouth, NH: Heinemann.
- Christie, F. & Misson, R. 1998. *Framing the issues in literacy education*. In Christie, F. & R. Misson (eds.) *Literacy and Schooling*. London: Routledge, 1–17.
- Chung, T. M. & Nation, P. 2003. *Technical vocabulary in specialised texts*. *Reading in a Foreign Language*, Vol. 15, No. 2, 103–116.

- Clegg, J. 1996. Introduction. Teoksessa Clegg, J. (ed.) *Mainstreaming ESL. Case Studies in Integrating ESL Students into the Mainstream Curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1-35.
- Coffey, A. 2001. *Education and Social Change*. Buckingham: Open University Press.
- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. *Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Collier, V. P. 1987. Age and Range of Acquisition of Second Language for Academic Purposes. *Tesol Quarterly*, Vol. 21, No. 4, 617-641.
- Collier, V. P. 1989. How long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language. *Tesol Quarterly*, Vol. 23, No. 3, 509-531.
- Collier, V. P. 1992. A Synthesis of Studies Examining Long-Term Language Minority Student Data on Academic Achievement. *Bilingual Research Journal*, 16: 1&2, 187-212.
- Creese, A. 2005. Is this content-based language teaching? *Linguistics and Education* 16 (2005), 188-204.
- Creese, A. 2006. Supporting Talk? Partnership Teachers in Classroom Interaction. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 9, No. 4, 434-453.
- Crismore, A. 1984. The Rhetoric of Textbooks: Metadiscourse. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 16, No. 3, 279-296.
- CSC:n Suomen sanomalehtikielen taajuussanasto.  
<http://www.csc.fi/tutkimus/alat/kielitiede/taajuussanasto-B9996/view>
- Cummins, J. 1991. Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In Bialystok, E. (ed.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, 70-89.
- Cummins, J. 2000. *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 2001. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. 2nd edition. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. 2008. BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In Street, B. & N. H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education (2nd edition)*, Volume 2: Literacy, 71-83.
- Cummins, J. & Swain, M. 1986. *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Dale, E. 1969. *Audiovisual methods in teaching*. (3rd edition) New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Davison, C. 2001. ESL in Australian schools: from the margins to the mainstream. In Mohan, B., C. Leung & C. Davison (eds.) *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. Harlow, England: Longman, 11-29.
- Davison, C. & Williams, A. 2001. Integrating language and content: unresolved Issues. In Mohan, B., C. Leung & C. Davison (eds.) *English as a Second*

- Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity. Harlow, England: Longman, 51–70.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.) 1998a. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.) 1998b. *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.) 1998c. *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Duff, P. A. 1995. An Ethnography of Communication in Immersion Classrooms in Hungary. *Tesol Quarterly* Vol 29, No. 3, 505–537.
- Duff, P. A. 2001. Language, Literacy, Content, and (Pop) Culture: Challenges for ESL Students in Mainstream Courses. *The Canadian Modern Language Review*, 58, 1, 103–132.
- Duff, P. A. 2002. The Discursive Co-construction of Knowledge, Identity, and Difference: An Ethnography of Communication in the High School Mainstream. *Applied Linguistics* 23/3, 289–322.
- Dufva, H. 2000. Puheen ja kirjoituksen maailmat: eräs näkökulma lukemaan oppimiseen. Kalaja, P. & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu no. 58. Jyväskylä, 71–93.
- Duranti, A. & Goodwin, C. 1993. Rethinking context: an introduction. In Duranti, A. & Goodwin, C. (eds.) *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Studies in the Social and Cultural Foundations of Language No. 11. Cambridge: Cambridge University Press.
- Early, M. 2001. Language and Content in Social Practice: A Case Study. *The Canadian Modern Language Review* (58, 1), 156–179.
- Echevarría, J., Vogt, M. E. & Short, D. J. 2008. (3rd edition) *Making Content Comprehensible for English Learners. The SIOP® Model*. Boston: Pearson.
- EDU.fi. Maahanmuuttajien koulutus > Tilastotietoja > Perusopetus ja lukiokoulutus.  
[http://www.oph.fi/download/121568\\_oma\\_aidinkieli\\_2008\\_syksy\\_kevat.pdf](http://www.oph.fi/download/121568_oma_aidinkieli_2008_syksy_kevat.pdf) [luettu 11.11.2011]
- Education at a Glance 2007. OECD Indicators. OECD.
- Edwards, D. & Mercer, N. 1987. *Common Knowledge. The development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- Elio, K. 1993. Yhteiskunnallinen sivistys, yhteiskuntatieto ja oppiaines. Teoksessa Arola, P., K. Elio, T. Huuhtanen & A. Pilli. *Yhteiskuntatieto koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino, 11–79.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. (5. painos). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Freeman, G. P. 2004. Immigrant Incorporation in Western Democracies. *International Migration Review*, Volume 38 Number 3, 945–969.
- Gagné, R. M. 1987. *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. (4th Edition). New York: CBS Publishing Asia Ltd.

- Gardner, R. C. 2008. Individual Differences in Second and Foreign Language Learning. In Van Deusen-Scholl, N. & N. H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd edition. Volume 4: Second and Foreign Language Education. Springer Science+Business Media LLC, 29-40.
- Gee, J. P. 1992. Socio-cultural Approaches to Literacy (Literacies). *Annual Review of Applied Linguistics* 12, 31-48.
- Gee, J. P. 2000. New people in new worlds. Networks, the new capitalism and schools. Cope, B. & M. Kalantzis (eds.) *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 43-68.
- Gibbons, P. 1998. Classroom Talk and the Learning of New Registers in a Second Language. *Language and Education*, Vol. 12, No. 2, 99-118.
- Gibbons, P. 2002. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, P. 2005. Mediating learning through talk – teacher-student interactions with second language learners. Lindberg, I. & K. Sandwall (red.) *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola. Rapport från nordisk konferens den 7-8 oktober 2005 i Göteborg*. Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet, 7-26.
- Golden, A. 2005. Minoritets elever og ordforrådet i lærebøger. Lindberg, I. & K. Sandwall (red.) *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola. Rapport från nordisk konferens den 7-8 oktober 2005 i Göteborg*. Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet, 115-128.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*. Houndmills: MacMillan Press.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2003. Kartoitettua pedagogiikkaa: me ja muut nuorten puheissa. Teoksessa Harinen, P. (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 38*, Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 272-301.
- Grenfell, M. & James, D. 1998. *Theory, Practice and Pedagogic Research*. In Grenfell, M. & D. James. *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. London: Falmer Press.
- Haenen, J., Schrijnemakers, H. & Stufkens, J. 2003. Sociocultural Theory and the Practice of Teaching Historical Concepts. In Kozulin, A., B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (eds.) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 246-266.
- Hajer, M. 2000. Creating a Language-Promoting Classroom: Content-Area Teachers at Work. In Hall, J. K. & Verplaetse, L. S. (eds.) *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, Associates, 265-285.
- Halldén, O. 1986. Learning History. *Oxford Review of Education*, Vol. 12, No. 1, 53-66.

- Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma. 2006. Työhallinnon julkaisuja 371.
- Halonen, M. 2009. Oppitaitopaleella - katsaus monikielisyyteen päiväkodista yhdeksännelle. Teoksessa Lasonen, J. & M. Halonen (toim.) Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä. Kasvatusalan tutkimuksia 43. Suomen kasvatustieteellinen seura, 45-60.
- Haneda, M. 2005. The Use of Triadic Dialogue in L2 Classroom: Examples from L2 Research. *The Canadian Modern Language Review*, 62, 2 (December), 313-333.
- Haneda, M. & Wells, G. 2008. Learning an Additional Language Through Dialogic Inquiry. *Language and Education*, Vol. 22, No. 2, 114-136.
- Harju-Luukkainen, H. & Nissinen, K. 2011. Finlandsvenska 15-åriga elever resultatnivå i PISA 2009 -undersökningen. Jyväskylä universitet: Pedagogiska forskningsinstitutet.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Väitöskirja. Kasvatusalan tutkimuksia 10. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Harklau, L. 1994. ESL Versus Mainstream Classes: Contrasting L2 Learning Environments. *TESOL Quarterly* Vol. 28, No. 2, 241-272.
- Heath, S. B. 1983. *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Herranen, R. & Väisänen, L. 2009. Kaverista on apua, kun joukossa on monenlaisia oppijoita ja opettajia. Teoksessa Kuukka, I. & K. Rapatti (toim.) *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni.* Opetushallitus, 115-121.
- Hooper, H. 1996. Mainstream Science with a Majority of ESL Learners: Integrating Language and Content. In Clegg, J. (ed.) *Mainstreaming ESL. Case Studies in Integrating ESL Students into the Mainstream Curriculum.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 217-236.
- Hudson, T. 2007. *Teaching Second Language Reading.* Oxford: Oxford University Press.
- Hutchinson, T. & Hutchinson, E. G. 1996. The textbook as agent of change. In Hedge, T. & Whitney, N. (eds.) *Power, Pedagogy & Practice.* Oxford: Oxford University Press, 307-323.
- Hymes, D. 1972. Introduction. In Cazden, C. B., V. P. John & D. Hymes (eds.) *Functions of Language in the Classroom.* New York: Teachers College Press, xi-lvii.
- Häkkinen, K. 2002. *Suomalaisen oppikirjan vaiheita.* Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.
- Hämäläinen, S. 1987. Enemmän metatekstiä oppikirjoihin. *Kasvatus* 18, 3, 191-199.
- Ikonen, K. 2007. Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. Teoksessa Latomaa, S. (toim.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen.* Helsinki: Opetushallitus, 41-56.



- Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. 2004. Eurydice. European Commission.
- ISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. 2004. Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Iskanius, S. 2006. Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli identiteetti. Väitöskirja. Jyväskylän studies in Humanities 51. Jyväskylän yliopisto.
- Jackson, P. W. 1968. *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Janesick, V. J. 1998. The Dance of Qualitative Research Design. Metaphor, Methodolatry, and Meaning. In Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln (eds.) *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 56–85.
- Joyce, B. & Weil, M. 1986. *Models of Teaching* (3rd edition) London: Prentice/Hall International.
- Julkunen, M.-L. 1989. Oppikirja käsitteiden opettajana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 23. Joensuu.
- Järvinen, H.-M., Nikula, T. & Marsh, D. 1999. Vieraskielinen opetus. Teoksessa Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 229–257.
- Kaivapalu, A. 2005. Lähdekieli kielenoppimisen apuna. Väitöskirja. Jyväskylän studies in Humanities 44. Jyväskylän yliopisto.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. (toim.) 2007. *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalantzis, M. & Cope, B. 2000. Changing the Role of Schools. In Cope, B. & M. Kalantzis (eds.) *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Palviainen, H., Saarinen, T. & Ala-Vähälä, T. 2011. Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa. Kuntatason tarkastelu. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Kankaanranta, M., Palonen, T., Kejonen, T. & Ärje, J. 2011. Tieto- ja viestintätekniiikan merkitys ja käyttömahdollisuudet koulun arjessa. Teoksessa Kankaanranta, M. (toim.) *Opetusteknologia koulun arjessa*. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 47–73.
- Kankkunen, T. 2007. Monimediaisuuden äärellä. Teoksessa Lappalainen, S., P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 177–205.
- Karvonen, P. 1995. Oppikirjateksti toimintana. SKST 632. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kauppinen, M., Saario, J., Huhta, A., Keränen, A., Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Taalas, P. & Tarnanen, M. 2008. Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja toimintaan sosiaalistajina. Teoksessa Garant, M., I. Helin & H. Yli-Jokipii (toim.) *Kieli ja globalisaatio - Language and globalization*. AFinLAN

- vuosikirja 2008. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 66, s. 201–233.
- Keskiälo, A.-M. 2003. Suomalais- ja maahanmuuttajanuorten vuorovaikutusta joensuulaisen koulun arjessa. Teoksessa Harinen, P. (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 38. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 122–157.
- Kilpi, E. 2010. *The education of children of immigrants in Finland*. DPhil. Oxford University, UK.  
<http://ora.ouls.ox.ac.uk/objects/uuid%3A9ae6dfc5-bda6-4d6f-8780-c97abab350e9/datastreams/THESIS01> [luettu 22.12.2011]
- Klausmeier, H. J. 1980. *Learning and Teaching Concepts. A Strategy for Testing Applications of Theory*. New York: Academic Press.
- Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (toim.) 2011. *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A; 211.
- Kouritzin, S. G. 2004. Programs, Plans, and Practices in Schools with Reputations for ESL Students Success. *The Canadian Moderns Language Review*, 60, 4, 481–499.
- Kozulin, A. 1998. *Psychological Tools. A Sociocultural Approach to Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2011. Oppimisen sillat vievät koulun kaikkialle. Teoksessa Pohjola, K.(toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 33–49.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Brunell, V., Leino, K., Sulkunen, S., Törnroos, J., Malin, A. & Puhakka, E. 2004. *Nuoret osajat. PISA 2003-tutkimuksen ensituloksia*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kurhila, S. 2003. *Co-constructing understanding in second language conversation*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Kuusela, J. 2006. *Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon. Oppimistulosten arviointi 6/2006*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönneberg, U. & Siniharju, M. 2008. *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus - tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Laaksonen, A. 2007. *Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa*. Turun yliopiston julkaisuja C 262. Turku: Turun yliopisto.
- Labov, W. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.

- Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta 9.4.1999/493.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990493> [luettu 27.4.2009]
- Laki kotoutumisen edistämisestä 30.12.2010/1386.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=maahanmuuttajat> [luettu 26.10.2011]
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lappalainen, S. 2007. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Lappalainen, S., P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Latomaa, S. 2002. Maahanmuuttajien kielelliset oikeudet. Teoksessa Mauranen, A. & L. Tiittula (toim.) *Kieli yhteiskunnassa – yhteiskunta kielessä. AFinLAn vuosikirja 2002. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 60*. Jyväskylä, 61–81.
- Latomaa, S. 2003. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja oikeus kahteen kieleen. Teoksessa *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille. ÄOL:n vuosikirja XLVII*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 11–32.
- Latomaa, S. 2007. Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. Teoksessa Pöyhönen, S. & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 317–368.
- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J.-A. & Halsey, A. H. 2006. Introduction: The Prospects for Education: Individualization, Globalization, and Social Change. In Lauder, H., P. Brown, J.-A. Dillabough & A. H. Halsey (eds.) *Education, Globalization, and Social Change*. Oxford: Oxford University Press, 1–70.
- Laufer, B. 1997. The lexical plight in second language reading. Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. Coady, J. & Huckin, J. (eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 20–34.
- Lautamatti, L. 1988. Voiko oppikirjojen tekstejä ymmärtää? Teoksessa Laurinen, L. & A. Kauppinen (toim.) *Kielen käyttämisen ja ymmärtämisen ongelmia. AFinLA:n vuosikirja n:o 46*, 81–86.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lavonen, P. 2006. Sananselittäminen historian valmistavan kurssin oppitunneilla. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos, suomen kieli. Elektroninen aineisto: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2007546>.
- Lehti, L., Järvinen, H.-M. & Suomela-Salmi, E. 2006. Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Teoksessa Pietilä, P., P.

- Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) *Kielenoppija tänään - Language Learners of Today*. AFinLAN vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 64 Jyväskylä, 293–313.
- Lehtinen, T. 2002. Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Turun yliopiston julkaisuja C 181. Turku: Turun yliopisto.
- Lehtonen, H. 2008. Maahanmuuttajataustaisten koululaisten monet kielet. Teoksessa Routarinne, S. & T. Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Helsinki: SKS, 103–124.
- Lehtonen, T. 2006. Erilaista kielenoppimista? Suomi vieraana kielenä -verkko-opetuskokeilu. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston kielten laitos, suomen kieli.
- Leiwo, M. & Kuusinen, J. & Nykänen, P. & Pöyhönen, M.-R. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessä I. Luokkakeskustelu ja sen kuvaus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 2. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lemke, J. 1990. *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Lepola, O. 2000. Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa. SKST 787. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura.
- Leung, C. 2011. Everyday language in subject lessons: help or hindrance? Workshop in International Conference & 29th Summer School of Applied Language Studies. University of Jyväskylä, June 6–9, 2011.
- Leung, C. & Franson, C. 2001a. England: ESL in the early days. In Mohan, B., C. Leung & C. Davison (eds.) *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. Harlow, England: Longman, 153–164.
- Leung, C. & Franson, C. 2001b. Mainstreaming: ESL as a diffused curriculum concern. In Mohan, B., C. Leung & C. Davison (eds.) *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. Harlow, England: Longman, 165–176.
- Leung, C., Harris, R. & Rampton, B. 1997. The Idealised Native Speaker, Reified Ethnicities, and Classroom Realities. *TESOL Quarterly* Vol. 31, No. 3, 543–566.
- Lewin, J. R., Anglie, G. J. & Carney, R. N. 1987. On empirically validating function of pictures in prose. In *The Psychology of Illustration*, Vol. 1. Basic Research.
- Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I. & Haaramo, J. 2000. Maahanmuuttajanuorten sopeutuminen kouluun. Teoksessa Liebkind, K. (toim.) *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Helsinki: Gaudeamus, 138–148.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. 2006. *How Languages are Learned?* (3rd edition). Oxford: Oxford University Press.

- Lilja, N. 2010. Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa. Väitöskirja. Jyväskylä studies in humanities 146. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4116-1>
- Lincoln, Y. A. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Lindholm-Leary, K. & Borsato, G. 2006. Academic Achievement. In Genesee, F., K. Lindholm-Leary, W. M. Saunders & D. Christian (eds.) *Educating English Language Learners: A Synthesis of Research Evidence*. Cambridge: Cambridge University Press, 176–222.
- Luke, C. & de Castells, S. & Luke, A. 1989. Beyond Criticism: The Authority of the School Textbook. Teoksessa de Castells, S. & A. Luke & C. Luke (eds.) *Language, Authority and Criticism. Readings on the School Textbook*. London: The Falmer Press, 245–260.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Löfgren, H. 1991. Immigrant Students in Sweden. A Comparative Study Between Different Immigrant Groups and a Sample of Swedish Students. *Educational and Psychological Interactions* No. 109. Department of Educational and Psychological Research, School of Education Malmö, Lund University.
- Löfström, J. 2000. Yhteiskuntatiedon haalea käytännöllisyys: haaste yhteiskuntatiedolliselle kasvatukselle ja yhteiskuntatiedon aineenopettajakoulutukselle. Teoksessa Buchberger, I. (toim.) *Opettaja ja aine 2000. Ainedidaktiikan symposiumi 4.2.2000, osa 1*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 224. Helsinki, s. 83-103
- Löfström, J. 2001. Yhteiskuntatiedon ongelma. Teoksessa Löfström, J. (toim.) *Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen*. *Studia Paedagogica* 26. Helsinki.
- Löfström, J. 2002. Yhteiskuntatieto ja yhteiskunnallinen kasvatustieteiden kysymyksiä ja suuntaviivoja. Teoksessa Löfström, J. (toim.) *Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatustiede uudella vuosituhannella*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 89–131.
- Maahanmuuttajien työllistyminen ja kannustinloukut 2009. Sisäasiainministeriön julkaisuja 2/2009.
- Macken-Horarik, M. 1998. Exploring the requirements of critical school literacy: a view from two classrooms. In Christie, F. & R. Misson (eds.). *Literacy and Schooling*. London: Routledge, 74–103.
- Martikainen, T. & L. Haikkola 2010. Johdanto. Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksessa. Teoksessa Martikainen, T. & L. Haikkola (toim.) 2010. *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Tietolipas 233. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 9–43.

- Martin, J. R. & Rose, D. 2003. *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Martin, M. 1995. *The Map and the Rope. Finnish Nominal Inflection as a Learning Target*. Dissertation. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 38. University of Jyväskylä.
- McNaughton, S. 2002. *Meeting of Minds*. Wellington: Learning Media.
- Mehan, H. 1979. *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Mercer, N. 1995. *The Guided Construction of Knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N. 2000. *Words and Minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N. & Dawes, L. 2008. *The Value of Exploratory Talk*. In Mercer, N. & S. Hodgkinson (eds.) *Exploring Talk in School*. Los Angeles: Sage, 55-71.
- Mercer, N. & Littleton, K. 2007. *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Mikkola, P. 2001. *Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta*. Turun yliopiston julkaisuja C 171. Turku: Turun yliopisto.
- Miller, J. M. 2000. *Language Use, Identity, and Social Interaction: Migrant Students in Australia*. *Research on Language and Social Interaction*, 33(1), 69-100.
- Mitchell, R. & Myles, F. 2004. *Second Language Learning Theories (2nd edition)*. London: Hodder Arnold.
- Mohan, B. 1986. *Language and Content*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Mohan, B., Leung, C. & Davison, C. 2001. *Introduction*. In Mohan, B., C. Leung & C. Davison (eds.) *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. Harlow, England: Longman, 1-7.
- Morrow, R. A. & Torres, C. A. 2000. *The State, Globalization, and Educational policy*. In Burbules, N. C. & C. A. Torres (eds.) *Globalization and education. Critical perspectives*. New York: Routledge, 27-56.
- Mortimer, E. & Scott, P. 2003. *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead: Open University Press.
- Myers, M. P. & Savage, T. 2005. *Enhancing Student Comprehension of Social Studies Material*. *The Social Studies*, Vol 96, Issue 1, 18-23.
- Mäkelä, K. (toim.) 1992. *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Nassaji, H. & Wells, G. 2000. *What's the Use of 'Triadic Dialogue'? An Investigation of Teacher-Student Interaction*. *Applied Linguistics* 21/3, 376-406.
- National Core Curriculum for Basic Education 2004. Finnish National Board of Education.

- Newman, I. & Benz, C. R. 1998. *Qualitative-Quantitative Research Methodology. Exploring the Interactive Continuum*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Nikula, T. 2007. The IRF pattern and space for interaction: comparing CLIL and EFL classrooms. In Dalton-Puffer, C. & Smit, U. (eds.) *Empirical Perspectives on CLIL Discourse*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 179–204.
- Nikula, T. & Marsh, D. 1997. Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen. Opetushallitus.
- Novak, J. D. 1998. *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps™ as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- OECD 2006. *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*.
- Ogborn, J., Kress, G., Martins, I. & McGillicuddy, K. 1996. *Explaining Science in the Classroom*. Buckingham: Open University Press.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Opetushallituksen tiedote 20/2008. EDU.fi > Maahanmuuttajien koulutus. <http://www.edu.fi/pageLast.asp?path=498,526,7008,83997> [luettu 18.2.2009]
- Opetusministeriön maahanmuuttopoliittiset linjaukset. 2002. Taustamuistio 12.11.2001. Opetusministeriö.
- OPH 2004. Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus ja perusopetus syyslukukaudella 2003. Opetushallitus.
- OPH 2006. Suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen järjestäminen perusopetuksessa. JA Perusopetuksen loppuvaiheessa Suomeen tulleiden maahanmuuttajanuorten opetuksen järjestäminen. Selvitys 2005, tiivistelmä. <http://www.edu.fi/attachment.asp?path=498,526,7008,52893,52894> [luettu 16.6.2008]
- OPH 2008. Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2008. [http://www.oph.fi/download/121568\\_oma\\_aidinkieli\\_2008\\_syksy\\_kevat.pdf](http://www.oph.fi/download/121568_oma_aidinkieli_2008_syksy_kevat.pdf) [luettu 27.10.2008]
- OPH 2009. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/48802\\_valmistavaops\\_2009.pdf](http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/48802_valmistavaops_2009.pdf) [luettu 11.8.2009]
- OPH 2011. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa – tilannekatsaus. Raportit ja selvitykset 2011: 3.
- OPM 2004. *Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Kehittämissuunnitelma*. Helsinki.
- Pahl, K. & Rowsell, J. 2005. *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. London: Paul Chapman Publishing.
- Pakolaisopetuksen työryhmän muistio. 1983. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.

- Papai, N. D. 2000. Literacy Development through Content Based Instruction: A Case Study. In *Working Papers in Educational Linguistics*, Vol. 16, No. 2, 81-95.
- Pavlenko, A. 1996. Bilingualism and cognition: concepts in the mental lexicon. *Cornell Working Papers in Linguistics 14 (Second Language Acquisition and Bilingualism)*, 39-73.
- Pavlenko, A. 1997. Bilingualism and cognition. PhD dissertation. Cornell University, Ithaca, N.Y.
- Perhoniemi, R. & Jasinskaja-Lahti, I. 2006. Maahanmuuttajien kotoutuminen pääkaupunkiseudulla. Seurantatutkimus vuosilta 1997-2004. Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammala.
- Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet. 1999. Opetushallitus.
- Perusopetuksen päättöarviointi, tiedote vuodelta 2007.  
[http://www.oph.fi/download/30179\\_Perusopetuksen\\_paattoarviointi\\_uudistuu.pdf](http://www.oph.fi/download/30179_Perusopetuksen_paattoarviointi_uudistuu.pdf) [luettu 2.1.2012]
- Perusopetuslaki 628/1998.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Perusopetuslaki> [luettu 12.1.2009]
- Pitkänen-Huhta, A. 2003. Texts and Interaction. *Literacy Practices in the EFL Classroom*. Jyväskylä studies in languages 55. Jyväskylä.
- Pitkäniemi, H. 1995. Kognitiivis-mediatiivisen paradigman soveltaminen opetusvaikutuksen tutkimuksessa: luokkahuoneprosessit, oppijatulkinnat ja oppiminen yhteiskunnallisen oppiaineiksen kontekstissa. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 22. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- POPS = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet
- Prinsloo, M. & Baynham, M. 2008. Introduction. *Renewing literacy studies*. In Prinsloo, M. & M. Baynham (eds.) *Literacies, Global and Local*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1-13.
- Pöyhönen, S. & Saario, J. 2009. In the land of paper - Migrant pupils and adolescents learning literacies in Finland. *Conference Proceedings Language, Education and Diversity in Hamilton, New Zealand 21.-24. November 2009*. Wilf Malcolm Institute of Educational Research (WMIER). CD-ROM.
- Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Vehviläinen, E.-M., Virtanen, A. Pihlaja, L. 2010. Osallisena Suomessa. Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus & Suomen Kulttuurirahasto.
- Rantalainen, P. 1988. Erittäin luettavaa oppikirjan selkokieltä. Teoksessa Laurinen, L. & A. Kauppinen (toim.) *Kielen käyttämisen ja ymmärtämisen ongelmia*. AFinLA:n vuosikirja n:o 46, 87-92.
- Rapatti, K. 2008. Tekstin vuorovaikutteisuus avaimena ymmärtämiseen. Teoksessa Tanner, J. & M. Kokkonen (toim.) *Kakkoskieli 6*. Suomenopetus,



- kielitaito ja tutkimus. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kirjallisuuden laitos, 69-101.
- Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa Ruusuvuori, J. & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 78-102.
- Riemer, F. J. 2009. Ethnography Research. In Lapan, S. D. & M. D. Quartaroli (eds.) Research Essentials. An Introduction to Design and Practices. San Francisco: Jossey-Bass, 203-221.
- Rinne, R. 1986. Piilo-opetussuunnitelmasta koulun todellisuuksiin. Kasvatus (5) 17, 361-371.
- Robinson, P. J. 2005. Teaching Key Vocabulary in Geography and Science Classrooms: An Analysis of Teachers' Practice with Particular Reference to EAL Pupils' Learning. Language and Education, Vol. 19, No. 5, 428-445.
- Rumbaut, R. G. 1996. The crucible within: ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants. In Portes, A. (ed.) The New Second Generation. New York: Russel Sage Foundation.
- Runfors, A. 2003. Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan. Stockholm: Prisma.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22-56.
- Rynkänen, T. 2011. Russkoiazychnye molodye immigranty v Finliandii - integratsiia v kontekste obucheniia i ovladeniia iazykom [Venäjänkieliset maahanmuuttajanuoret suomalaisessa yhteiskunnassa - kielen ja koulutuksen näkökulma integroitumiseen]. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 168.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 158-169.
- Saario, J. 2009. Suomi toisena kielenä -oppilas ja luokkakeskustelun haasteet. Teoksessa Kuukka, I. & Rapatti, K. (toim.) Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni. Opetushallitus.
- Saikkonen, T.-L. & Miettinen, S. 2005. Kouluetnografi - missä olet? Tutkijajosition paikantamista koulukontekstissa. Kasvatus 4, 307-319.
- Sarsama, A. & Nissilä, L. (toim.) 2008. Perusopetukseen valmistava opetus. Tilannekatsaus syyslukukaudelta 2006. Moniste 8/2008. Helsinki: Opetushallitus.
- Saunders, W. M. & O'Brien, G. 2006. Oral Language. In Genesee, F., K. Lindholm-Leary, W. M. Saunders & D. Christian (eds.) Educating English Language Learners: A Synthesis of Research Evidence. Cambridge: Cambridge University Press, 14-63.
- Saville-Troike, M. 1984. What Really Matters in Second Language Learning for Academic Achievement? *Tesol Quarterly*, Vol. 18, No. 2, 199-219.

- Schleppegrell, M. J. 2001. Linguistics Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education* 12 (4), 431-459.
- Schleppegrell, M. & de Oliveira, L. C. 2006. An integrated language and content approach for history teachers. *Journal of English for Academic Purposes* 5, 254-268.
- Scott, P. 2008. Talking a Way to Understanding in Science Classrooms. In Mercer, N. & S. Hodgkinson (eds.) *Exploring Talk in School*. Los Angeles: Sage, 17-36.
- Seeberg, M. L. 2006. The flip side of equality: different evasion in Norwegian curriculum and in the classroom. In Talib, M.-T. (ed.) *Diversity - a challenge for educators*. Research in educational sciences 27. Finnish Educational Research Association, 41-64.
- Selander, S. 1991. Pedagogic Text Analysis. In Julkunen, M.-L., S. Selander & M. Åhlberg. *Research on Texts at School*. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 37, 35-88.
- Shakir, A. & Tapanainen, M. (toim.) 2004. *Ras!smi ja etninen syrjintä Suomessa 2004. Ihmisoikeusliitto*.
- Short, D. 1994. Expanding Middle School Horizons: Integrating Language, Culture, and Social Studies. *Tesol Quarterly* Vol. 28, No. 3, 581-608.
- Siitonen, K. 1999. Agenttia etsimässä. U-verbijohdokset edistyneen suomenoppijan ongelmana. Väitöskirja. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja, 63.
- Silverman, D. (ed.) 1997. *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage Publications.
- Silverman, D. 2000. *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London: Sage Publications.
- Sinclair, J. McH. & Coulthard, R. M. 1978. *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- SKST = Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, P. 1976. Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. Multilingualism and the education of minority children. In Skutnabb-Kangas, T. & J. Cummins (eds.) *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters, 9-44.
- Snow, M. A. 1993. Discipline-Based Foreign Language Teaching: Implications from ESL/EFL. In Krueger, M. & Ryan, F. (eds.) *Language and Content. Discipline- and Content-Based Approaches to Language Study*. Lexington, Massachusetts: D. C. Heath and Company, 37-56.
- Snow, M. A., Met, M. & Genesee, F. 1989. A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction. *Tesol Quarterly*, Vol. 23, No. 2, 201-217.
- Soilamo, A. 2006. Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja C 249. Turun yliopisto.

- Sosniak, L. A. & Stodolsky, S. S. 1993. Teachers and Textbooks: Materials Use in Four Fourth-Grade Classrooms. *The Elementary School Journal*, Volume 93, Number 3, 250–275.
- Souto, A.-M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Väitöskirja. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 110.
- Spolsky, B. 1989. Conditions for Second Language Learning. Introduction to a general theory. Oxford: Oxford University Press.
- Stake, R.E. 1998. Case Studies. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications, 86-109.
- Storbom, J. 1986. Den osynliga pedagogiken och den dolda läroplanen. *Kasvatus* (5) 17, 372–376.
- Street, B. V. 1997. Social Literacies. In Edwards, V. & D. Corson (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, Volume 2 Literacy. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 133–141.
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. M. 2001. *Children of Immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. 2010. PISA 2009 ensituloksia. 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm21.pdf> [luettu 7.4.2011]
- Suni, M. 1996. Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa. Opetushallitus.
- Suni, M. 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylän yliopisto.
- Suomen kielen perussanakirja. 2001. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki.
- Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma. 2009. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. [http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/suomen\\_kielen\\_tulevaisuus\\_kotus\\_verkkojulkaisuja\\_7.pdf](http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/suomen_kielen_tulevaisuus_kotus_verkkojulkaisuja_7.pdf) [luettu 12.6.2009]
- Suomen perustuslaki (731/1999). <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Suomen virallinen tilasto (SVT). Väestörakenne [verkkojulkaisu]. Vuosikatsaus 2010, Katsaus Suomen väestöön 2010. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/vaerak/2010/01/vaerak\\_2010\\_01\\_2011-09-30\\_kat\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2010/01/vaerak_2010_01_2011-09-30_kat_001_fi.html). [luettu: 15.1.2012].
- Suomi toisena ja vieraana kielenä -alan bibliografia 1967–2010. [https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/oppiaineet\\_ks/fennicum/opi\\_skelu/s2/s2](https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/oppiaineet_ks/fennicum/opi_skelu/s2/s2) [luettu 5.4.2011]

- Suoninen, A., Kupari, P. & Törmäkangas, K. 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 –tutkimuksen ensituloksia. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Suurpää, L. 2003. Maahanmuuttajanuoret suomalaisessa koulussa -seminaarin raportti. Nuorisotutkimusverkosto ja Etnisten suhteiden neuvottelukunta. [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/tiedoston\\_katsominen.php?dok\\_id=112](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/tiedoston_katsominen.php?dok_id=112) [luettu: 4.10.2008]
- Suutarinen, S. (toim.) 2000. Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. IEA Civics – Nuori kansalainen tutkimuksen julkaisuja 1. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Suutarinen, S. 2002. Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa Brunell, V. & K. Törmäkangas (toim.) Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Suutarinen, S. (toim.) 2006. Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suutarinen, S. 2007. Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa – Oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. Teoksessa Hillilä, M. & P. Räihä (toim.) Samalta viivalta. Kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–49.
- Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. In Cook, G. & B. Seidlhofer (eds.) *Principle & Practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 125–144.
- Swain, M. 2001. Integrating Language and Content Teaching through Collaborative Tasks. *Canadian Modern Language Review* Vol. 58, Issue 1, 44–63.
- Szpara, M. Y. & Ahmad, I. 2007. Supporting English Language Learners in Social Studies Class. Results from a Study of High School Teachers. *The Social Studies*, Vol. 98, Issue 5, 189–195.
- Säljö, R. 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Takala, S. 1987. Oppikirja ja opetus. Teoksessa: Hirvonen, P. (toim.) *Language and Learning Materials*. AFinLA:n vuosikirja 1987, No. 44., 35–46.
- Talib, M.-T. 2002. *Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M.-T. & Lipponen, P. 2008. Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta. *Kasvatusalan tutkimuksia* 37. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. *Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajalle*. Helsinki: WSOY.
- Tang, G. 2001. Knowledge Framework and classroom action. In Mohan, B., C. Leung & C. Davison (eds.) *English as a Second Language in the*

- Mainstream: Teaching, Learning and Identity. Harlow, England: Longman, 127-137.
- Tarnanen, M. 2002. Arvioija valokiilassa: suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tarnanen, M. & Suni, M. 2005. Maahanmuuttajien kieliympäristö ja kielitaito. Teoksessa Paananen, S. (toim.) Maahanmuuttajien elämää Suomessa. Tilastokeskus, 9-21.
- Tarnanen, M., Huhta, A. & Pohjala, K. 2007. Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. Teoksessa Pöyhönen, S. & Luukka, M.-R. (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 381-412.
- Teräs, M., Lasonen, J. & Sannio, A. 2010. Maahanmuuttajien lasten siirtymät koulutukseen ja työelämään. Teoksessa Martikainen, T. & Haikkola, L. (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 85-109.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. 1988. Rousing minds to life. Teaching, learning, and schooling in social context. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa Lappalainen, S., P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 89-112.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turunen, K. E. 1989. Tiedon ideat ja lajit. Teoksessa Koulu ja tieto. Helsinki: Kouluhallitus, 68-83.
- Tusting, K. 2005. Language and Power in Communities of Practice. In Barton, D. & K. Tusting (eds.) Beyond Communities of Practice. Language, Power and Social Context. Cambridge: Cambridge University Press, 36-54.
- Tyson-Bernstein 1988. America's Textbook Fiasco: A Conspiracy fo Good Intentions. Council for Basic Education, Washington.
- Vaarala, H. 2009. Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovellista? Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston kielten laitos, suomen kieli. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3773-7>
- Vacca, J. A., Vacca, R. T. & Gove, M. K. 1987. Reading and Learning to Read. Boston: Little, Brown and Company.
- Van den Berg, M. 2010. Historiallis-yhteiskunnallisten aineiden didaktiikka ja luokanopettajankoulutus. Teoksessa Kallioniemi, A., A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajankoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Kasvatustieteiden tutkimuksia 52. Suomen kasvatustieteellinen seura, 229-242.
- Van Lier, L. 2001. Constraints and resources in classroom talk: issues of equality and symmetry. In C. Candlin & N. Mercer (eds.) English language

- teaching in its social context. A reader. London: Routledge in association with Macquarie University and The Open University, 90-107.
- Veel, R. & Coffin, C. 1996. Learning to think like an historian: the language of secondary school History. Teoksessa Hasan, R. & Williams, G. Literacy in Society. London & New York: Longman.
- Venezky, R. L. 1992. Textbooks in School and Society. In Jackson, P. W. (ed.) Handbook of Research on Curriculum. New York: MacMillan Publishing Company, 436-461.
- Virta, A. 1996. Abiturientin historian ja yhteiskuntaopin tieto. Reaali-koevastaukset oppilaiden tietorakenteiden ja tiedon laadun ilmentäjinä. Turun yliopiston julkaisuja C: 112. Turku.
- Virta, A. 2000. Kansalainen, demokratia ja valtio yhteiskunnallisen kasvatuksen ydinsisältöinä. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. IEA Civics - Nuori kansalainen tutkimuksen julkaisuja 1. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Virta, A. 2002. Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon opetusta. Lähtökohdat puntarissa. Teoksessa Löfström, J. (toim.) Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhannella. Jyväskylä: PS-Kustannus, 35-65.
- Virta, A. 2004. Historian lukemisen ja ymmärtämisen taito. Enkenberg, J. & Kentz, M.-B. (toim.) Kasvatuksen maisemista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Virta, A. 2008. Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. Suomen Kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 39.
- Virtanen, M. 2009. Sisäministeriön näkemyksiä kotouttamisesta. Esitys Integraatiofoorumissa 3.6.2009.  
[http://www.rusin.fi/ajankohtaista/uutinen\\_integraatiofoorumi.htm](http://www.rusin.fi/ajankohtaista/uutinen_integraatiofoorumi.htm)  
 [luettu: 1.6.2010]
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1990. Tiedonkäsitys. Helsinki: Kouluhallitus.
- Vygotsky, L. S. 1962. Thought and Language. Hanfmann, E. & G. Vakar (eds. & transl.). Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.
- Väisänen, J. 2005. Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 107.
- Väljjarvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa Pohjola, K. (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 19-31.
- Väljjarvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) 2002. Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Malin, A. & Puhakka, E. 2002. Suomen tulevaisuuden osaajat. 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä

- matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen kansainvälisessä vertailussa. PISA 2000 -tutkimuksen ensituloksia. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. & Arffman, I. 2007. The Finnish success in PISA – and some reasons behind it 2. PISA 2003. Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Vänttinen, J. 2009. Saako historiasta selvää? Monikulttuuriset yläkoululaiset historian lähteillä. Historia taidot motiivien, seurauksien, historian tulkintojen ja lähteiden luotettavuuden arvioinneissa. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja C 289, Turku: Turun yliopisto.
- Väänänen, A., Toivanen, M., Aalto, A.-M., Bergbom, B., Härkäpää, K., Jaakkola, M., Koponen, P., Koskinen, S., Kuusio, H., Lindström, K., Malin, M., Markkula, H., Mertaniemi, R., Peltola, U., Seppälä, U., Tiitinen, E., Vartia Väänänen, M., Vuorenmaa, M., Vuorento, M. & Wahlbäck, K. 2009. Maahanmuuttajien integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan elämän eri osa-alueilla. Esiselvitysraportti. Helsinki: Työterveyslaitos, Kuntoutussäätiö ja Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Walter, S. L. 2008. The Language of Instruction Issue: Framing an Empirical Perspective. In Spolsky, B. & F. M. Hult (eds.) *The Handbook of Educational Linguistics*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 129-146.
- Walqui, A. 2006. Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 9, No. 2, 159-180.
- Weisman, E. M. & Hansen, L. E. 2007. Strategies for Teaching Social Studies to English-Language Learners at the Elementary Level. *The Social Studies*, Vol. 98 (5), 180-184.
- Wells, G. 1999. *Dialogic Inquiry: Towards a sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. & Ball, T. 2008. Exploratory Talk and Dialogic Inquiry. In Mercer, N. & S. Hodgkinson (eds.) *Exploring Talk in School*. Los Angeles: Sage, 167-184.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westby, C. & Torres-Velásquez, D. 2000. Developing Scientific Literacy. A Sociocultural Approach. *Remedial and Special Education*, Vol. 21, Nr 2, 101-110.
- Wikman, T. 2004. På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Williams, J. M. 1990. *Style. Toward Clarity and Grace*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Williams, R. & Dallas, D. 1984. Aspects of vocabulary in the readability of content area L2 educational textbooks: a case study. In Alderson, J. C. & Urquhart, A. H. (eds.) *Reading in a Foreign Language*. London: Longman, 199-210.

- Wong-Fillmore, L. 1985. When does teacher talk work as input? In Gass, S. M. & Madden, C. G. (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers, 17-50.
- Youssef, Y. 2007. Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: nykytilanne ja tulevaisuus. Teoksessa Pöyhönen, S. & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 369-378.
- Åhlberg, M. 1990. Käsitekarttateknikka ja muut vastaavat graafiset tiedon-esittämistekniikat opettajan ja oppilaiden työvälineinä. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 30*.



## LIITTEET

### LIITE 1 Oppilaiden taustahaastatteluiden haastattelurungot

Mistä maasta olet tullut Suomeen?  
Milloin tulit Suomeen?  
Minkä ikäinen olit, kun muutit Suomeen?  
Mikä on sinun äidinkieli?  
Mitä kieltä/kieliä teillä puhutaan kotona?  
Kenen kanssa käytät suomea?  
Millaisissa tilanteissa ja kenen kanssa puhut/käytät suomea?  
Kuinka paljon prosentteina käytät suomea ja äidinkieltä?

Mitä harrastat?  
Mitä muuta teet vapaa-aikana?

Kävitkö koulua ennen kuin tulit Suomeen?  
Kuinka monta vuotta?  
Missä maassa?  
Millä kielellä?  
Mille luokalle tulit Suomessa?  
Käytkö S2-opetuksessa?  
Kuinka monta tuntia viikossa?  
Mitkä aineet ovat sinusta helppoja?  
Mikä niissä on helppoa? Miksi?  
Mitkä aineet ovat sinusta vaikeita?  
Mitkä asiat on vaikeita? Miksi?

Mitä haluaisit opiskella peruskoulun jälkeen?

## LIITE 2 Opettajaahaastatteluiden haastattelurungot

### Yhteiskuntaopin opettaja

#### Koulutus ja työtausta

Millainen on koulutuksesi? Mitä olet opiskellut? Pää- ja sivuaineet?

Missä olet opiskellut?

Milloin olet valmistunut? Milloin olet aloittanut opettajana?

Missä kaikkialla olet ollut opettajana?

Oletko opettanut muuta kuin historiaa ja yhteiskuntaoppia? (Mitä?)

Oletko tehnyt muuta kuin opettajan työtä? (Mitä?)

#### Oppiaine

Mitkä ovat mielestäsi yhteiskuntaopin opiskelun tärkeimmät tavoitteet?

Mikä on keskeistä yhteiskuntaopin opiskelussa?

Millaisia opiskelutaitoja yhteiskuntaopin opiskelu edellyttää?

Millaisiin asioihin arvioinnissa kiinnitetään huomiota?

Mitkä ovat yhteiskuntaopin opettamisen keskeisiä haasteita?

Historia ja yhteiskuntaoppi ovat muodostaneet/muodostavat yhteisen oppiaineen. Mitkä asiat yhdistävät niiden opiskelua?

Miten historia ja yhteiskuntaoppi tai niiden opiskelu eroavat toisistaan?

#### Opetus

Miten kurssi / sisältökokonaisuus rakentuu?

Millaisia työtapoja tunneilla käytetään? (yksilö-, pari-, ryhmätyöt?)

Millaisia materiaaleja tunneilla käsitellään?

Mikä on oppikirjan rooli tunneilla?

Tuleeko oppilaille yleensä jotain kotitehtäviä?

#### Maahanmuuttajataustaiset oppilaat

Kuinka pitkään olet opettanut myös maahanmuuttajataustaisia oppilaita?

Oletko huomannut jotain tyypillisiä ongelmia vai ovatko ongelmat oppilaskoh-  
taisia?

Mistä luulet ongelmien johtuvan?

Ovatko ongelmat samantyyppisiä sekä historiassa että yhteiskuntaopissa?

### Äidinkielen opettaja

#### Yleistä

Miten kauan olet ollut opettajana tällä koululla?

Oletko opettanut äidinkielen lisäksi jotain muita aineita? Mitä?  
 Millaiset periaatteet koululla on suomen kielen opetuksessa mamu-oppilaille?  
 Millainen on äidinkielenopetuksen ja S2-opetuksen määrällinen suhde?  
 Miten arviointi käytännössä hoidetaan, kun oppilas käy äidinkielen ja S2-tunneilla?

### **Äidinkielen opetuksen arki**

Millaisia ovat äidinkielen opetuksen tavoitteet S2-oppijaa ajatellen?  
 Eroavatko tavoitteet tai pystyykö niitä erottamaan äidinkielisten oppilaiden tavoitteista ja jos, miten?  
 Entä opetuksen sisällöt, onko niissä eriyttämisen mahdollisuuksia?  
 Jos on, esimerkiksi mitä ja miten?  
 Millainen on äidinkielen opetuksen suhde tai linkitys S2-opetukseen?  
 Entä onko jonkinlaista linkitystä oppilaan oman äidinkielen opetukseen?

### **Chan Mon S2-oppijana äidinkielen tunneilla**

Miten Chan Mon mielestäsi selviää äidinkielen tunneilla?  
 Mitkä ovat hänen vahvuutensa ja suurimmat haasteet kielenoppijana?  
 Millainen on Chan Monin kielitaitoprofiili?  
 Jos ajattelet seuraavia S2-opetuksen tavoitteita (opsista), miten Chan Mon mielestäsi selviää äidinkielen tunneilla?

Normaalitempoisen kasvokkaisupuheen ymmärtäminen / Selvän saaminen opettajan puheesta / Selviäminen käytännön puhetilanteissa koulussa / Eron tekeminen puheessa eri rekisterien välillä / Eri oppiaineiden tekstien ymmärtäminen ja lukeminen itsenäisesti / Opetukseen liittyvien tekstien kirjoittaminen / Ajatusten kirjallinen esittäminen yhtenäisinä kokonaisuuksina / Kirjoitetun kielen rekisterin käyttö

### **Laura ja Amy äidinkielen tunneilla**

Miten Lauran ja Amyn kielitaito suhteutuu muiden luokan oppilaiden kielitaitoon?  
 Millaiset heidän kielitaitoprofiilinsa ovat?  
 Arvioidaanko heidät S1- vai S2-kriteerien mukaan?  
 Ovatko he osallistuneet peruskoulun aikana S2-opetukseen?

### **Arviointi**

Onko taitotasosteikko apuneuvo arvioinnissa?  
 Miten kielitaidon eri osa-alueiden hallinta näkyy arvioinnissa?  
 Mitkä asiat ovat maahanmuuttajataustaisen oppilaan arvioinnissa keskeisiä?  
 Miksi?

### **S2-opettaja**

#### **Yleistä**

Miten pitkään olet ollut S2-opettajana tällä koululla?

Oletko ollut muualla S2-opettajana?

Oletko opettanut myös äidinkieltä?

Miksi opetat S2:sta?

Paljonko koulussa on S2-opetukseen osallistuvia oppilaita ala- ja yläluokilla?

Millaiset periaatteet koululla on suomen kielen opetuksessa mamu-oppilaille?

- o S2-opetuksen ja S1-opetuksen määrällinen suhde?
- o Miten arviointi hoidetaan, jos oppilaalla on sekä S1- että S2-tunteja?

### **S2-opetuksen arki**

Mitkä ovat S2-opetuksen keskeiset tavoitteet [omassa työssäsi]?

Millaisista sisällöistä opiskelu koostuu?

- o Millaiset **tilanteet** ja **aihepiirit** ovat opetuksessa keskeisiä?
- o Mitkä **rakenteet**, millaiset **kielitietoasiat** painottuvat eniten?
- o Miten suhteutuvat kirjoittamisen, lukemisen, puhumisen ja kuuntelemisen harjoittelu?
- o Minkä verran opetellaan tietoisesti **vuorovaikutustaitoja**?
- o Mikä on **kielenopiskelutaitojen** opetteluun asema tunneilla?

Millainen on S2-opetuksen suhde tai linkitys S1-opetukseen?

Entä miten S2-opetus linkittyy reaaliaineisiin? Onko S2-opettaja myös tukiopettaja?

Onko S2-opetuksella ja oppilaan oman äidinkielen opetuksella jotain linkitystä?

### **Arviointi**

Onko taitotasoasteikko apuneuvo arvioinnissa?

Miten kielitaidon eri osa-alueiden hallinta näkyy arvioinnissa?

Mitkä asiat ovat arvioinnissa keskeisiä? Miksi?

### **Chan Mon S2-oppijana**

Millainen S2-oppija Chan Mon mielestäsi on?

Mitkä ovat hänen vahvuutensa ja suurimmat haasteet kielenoppijana?

Millainen on CM:n kielitaitoprofiili?

Jos ajattelet seuraavia tavoitteita (opsista), miten CM on saavuttanut niitä?

Normaalitempoisen kasvokkaisupuheen ymmärtäminen / Selvän saaminen opettajan puheesta / Selviäminen käytännön puhetilanteissa koulussa / Eron tekeminen puheessa eri rekisterien välillä / Eri oppiaineiden tekstien ymmärtäminen ja lukeminen itsenäisesti / Opetukseen liittyvien tekstien kirjoittaminen / Ajatusten kirjallinen esittäminen yhtenäisinä kokonaisuuksina / Kirjoitetun kielen rekisterin käyttö

### **LIITE 3 Yhteiskuntaopin oppimistavoitteet, opetuksen keskeiset sisällöt ja arviointiperusteet**

**Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004** (s. 226–227)

#### **7.14 YHTEISKUNTAOPPI**

Yhteiskuntaopin opetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta kasvamaan yhteiskunnan aktiiviseksi ja vastuulliseksi toimijaksi. Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 yhteiskuntaopin opetuksen tulee antaa perustiedot ja -taidot yhteiskunnan rakenteesta ja toiminnasta sekä kansalaisen vaikutusmahdollisuuksista. Opetuksen tarkoituksena on tukea oppilaan kasvua suvaitseväiseksi ja demokraattiseksi kansalaiseksi ja antaa hänelle kokemuksia yhteiskunnallisesta toimimisesta ja demokraattisesta vaikuttamisesta.

#### **VUOSILUOKAT 7-9**

##### **TAVOITTEET**

##### **Oppilas**

- saa käsityksen yhteiskunnallisen tiedon luonteesta
- oppii hankkimaan ja soveltamaan yhteiskuntaa ja talouselämää käsittelevää informaatiota kriittisesti ja toimimaan aktiivisena vaikuttajana
- oppii tuntemaan julkiset palvelut
- saa valmiuksia työnteon kunnioittamiseen
- oppii yrittäjyyden perusteet ja ymmärtää yrittäjyyden merkityksen yhteiskunnan hyvinvoinnin tekijänä
- oppii ymmärtämään yhteiskunnallisten päätösten vaikutuksia kansalaisten elämään
- kiinnostuu yhteiskunnallisesta osallistumisesta ja vaikuttamisesta
- oppii tarkastelemaan ja kehittämään osaamistaan vastuullisena kuluttajana ja yhteiskunnallisena toimijana
- tuntee tekojensa oikeudelliset seuraamukset.

##### **KESKEISET SISÄLLÖT**

Aihealueina ovat suomalainen yhteiskunta ja talouselämä sekä Euroopan unioni.

##### **Yksilö yhteisön jäsenenä**

- perhe, erityyppiset yhteisöt sekä vähemmistö- ja osakulttuurit
- yksilön mahdollisuudet toimia kotikunnassa, oman valtion kansalaisena, Pohjoismaissa ja EU:ssa

**Yksilön hyvinvointi**

- hyvinvointiyhteiskunnan eri ulottuvuudet
- tasa-arvo ja kestävä kehitys sekä muut keinot hyvinvoinnin edistämiseksi

**Vaikuttaminen ja päätöksenteko**

- kansalaisten mahdollisuudet vaikuttaa
- demokratia, vaalit ja äänestäminen
- politiikan ja hallinnon toimijat kunnallisella, valtakunnallisella ja EU-tasolla
- media ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen

**Kansalaisen turvallisuus**

- oikeusjärjestelmä, yksilön oikeudet ja velvollisuudet sekä oikeudellinen vastuu
- liikenneturvallisuus
- turvallisuuspolitiikka: ulkopoliittika, maanpuolustus

**Taloudenpito**

- yksityisen taloudenpidon periaatteet
- työnteko ja yrittäjyys

**Kansantalous**

- yksilö ja kotitaloudet kuluttajina ja talouden toimijoina
- ulkomaankaupan ja globaalitalouden merkitys

**Talouspolitiikka**

- talouden suhdannevaihtelut, työttömyys ja inflaatio sekä niiden vaikutukset yksityistalouksiin
- julkinen talous ja verotus

**PÄÄTTÖARVIOINNIN KRITTEERIT ARVOSANALLE 8****Yhteiskunnallisen tiedon hankkiminen ja käyttäminen**

Oppilas

- kykenee tulkitsemaan kriittisesti median välittämiä tietoja, tilastoja ja graafisia esityksiä
- pystyy perustelevaan käsityksiään yhteiskunnallisista asioista
- osaa vertailla yhteiskunnallisen päätöksenteon ja taloudellisten ratkaisujen eri vaihtoehtoja ja niiden seurauksia.

**Yhteiskunnallisen tiedon ymmärtäminen**

Oppilas

- ymmärtää, että yhteiskunnallisessa päätöksenteossa ja taloudellisissa ratkaisuissa on olemassa useita vaihtoehtoja
- ymmärtää yhteiskunnallisen ja taloudellisen toiminnan eettisiä kysymyksiä.

## LIITE 4 *Kronikka-oppikirjan työttömyyttä ja hallitusta käsittelevät tekstit*

### 10 Työttömyyteen ei ole patenttiratkaisua

Työttömyys on vaikea ongelma niin työttömän itsensä kuin koko maan kannalta. Työttömän ammattitaito saattaa heiketä. Työttömyydestä voi seurata toimeentulovaikeuksia, joita työttömyysturva tosin helpottaa. Työttömyys myös lisää valtion menoja sekä vähentää valtion ja kuntien verotuloja. Vaikeilla työttömyysalueilla työttömyys heijastuu kaikkeen: kun ihmisillä on niukasti varaa ostaa tavaroita, kauppiat joutuvat irtisanomaan henkilökuntaa ja tehtaat saavat kaupoilta vähemmän tilauksia. Näin työttömyys ikään kuin ruokkii itse itseään.

Työttömyys on vaihdellut Suomessa suhdanteiden mukaan. Kun tuotteiden kysyntä laskee samanaikaisesti useilla aloilla, yritykset joutuvat irtisanomaan henkilökuntaansa. Tällöin puhutaan laskusuhdanteesta. Suhdanteiden taas kääntyessä nousuun työttömyyskin vähenee viennin ja kulutuksen kasvaessa. Laskusuhdanteesta johdettava työttömyyttä kutsutaan suhdannetyöttömyydeksi.

**Rakennetyöttömyyttä** taas aiheuttaa muun muassa tuotantomenetelmien muutos. Esimerkiksi puunkorjuussa yksi monitoimikone tekee päivässä saman mihin joitakin vuosikymmeniä sitten tarvittiin kymmeniä miehiä. Tietotekniikan kehitys on viime aikoina aiheuttanut rakennetyöttömyyttä esimerkiksi pankeissa. Tietyillä aloilla ei siis tekniikan kehityksen vuoksi enää tarvita yhtä paljon työvoimaa kuin ennen.

Etelä-Suomen kaupungeissa saattaa olla ajoittain pulaa esimerkiksi tietotekniikan osaajista. Sen sijaan alueilla, joilla aiemmin suuri osa väestöstä sai toimeentulonsa maaja metsätaloudesta, ei enää ole tarjota minkäänlaista työtä. Monet muuttavatkin työn perässä kaupunkeihin, mikä taas aiheuttaa uusia ongelmia: palvelut vähenevät maaseudulla entisestään työikäisten muuttaessa pois, eikä palveluja ole riittävästi myöskään nopeasti kasvavissa kaupungeissa. Esimerkiksi maaseudun pienet kyläkoulut potevat oppilaspulaa jonkin kaupunkikoulun pullistellessa tilaantaudessa. Vanhojen koulujen lakkauttaminen ja uusien rakentaminen aiheuttavat yhteiskunnalle suuria kustannuksia. Erilaisin tuin onkin pyritty auttamaan erityisesti haja-asutusalueiden yrityksiä työllistämään ihmisiä suuren muuttoliikkeen ehkäisemiseksi.

#### **Hoitokeinoja**

Tekniikan kehityksen vastustaminen ei ratkaise työttömyysongelmaa. Jos esimerkiksi monitoimikoneet kielletäisiin ja palkattaisiin enemmän metsureita, puutavaran hinta kohoaisi niin korkeaksi, ettei paperin tuotanto kannattaisi. Yritysten on seurattava tekniikan kehitystä pysyäkseen kilpailukykyisinä kansainvälisillä markkinoilla.

Rakennetyöttömyyttä on pyritty torjumaan kouluttamalla ihmisiä sellaisiin ammatteihin, joissa työtä on tarjolla. Yrityksiä on myös houkuteltu palkkaamaan lisää työntekijöitä antamalla verohelpotuksia ja tukia. Aiemmin työttömyyttä hoidettiin myös valtion tarjoamalla työllistämistöillä, mutta koska Suomen valtio on runsaasti velkaa ulkomaille, ei tehokkaiisiin työllistämistöihin ole varaa.

Runsaasti on myös keskusteltu niin sanotusta **kannustinloukkuongelmasta** eli palkkatulojen ja yhteiskunnan maksamien avustusten vinoutuneesta suhteesta. Työttömäksi jääneen pelätään tyytyvän korvausten varassa elämiseen, jos työstä ei verojen

jälkeen jää käteen juuri tukia enempää. Työttömyyden hoito on hyvin ongelmallista, koska ratkaisuja tehtäessä jokaisella asialla on lukuisia kerrannaisvaikutuksia.

#### TURVAA TYÖTTÖMYYDEN VARALLE

Työttömäksi jäänyt 17-vuotias ohjataan todennäköisesti koulutukseen. Sen ajalta on vuonna 2002 maksettu 22,75 euroa päivässä. Mikäli koulutuksen jälkeenkään ei töitä löydy, nuori voidaan työllistää sijoittamalla hänet nuorisotyöttömänä kunnan töihin. Jos töitä ei vielä löydy tai lisäkoulutusta ei järjesty, hän alkaa saada peruspäivärahaa 22,75 euroa päivässä. Mikäli hän on ollut töissä vähintään 10 kuukautta ja kuuluu työttömyyskassaan, hän saa 500 arkipäivän ajan työttömyyttä edeltäneeseen palkkaan suhteutettua **ansiosidonnaista päivärahaa**. Esimerkiksi henkilö, jonka kuukausiansio on ollut 1500 euroa, saa työttömyyskorvausta vajaan 950 euroa kuukaudessa. Jos töitä ei edelleenkään löydy, myös työttömyyskassaan kuuluva jää peruspäivärahan varaan.

[LISÄTEKSTI, JOHON LIITTYY DIAGRAMMI]

## 26 Hallitus

### Hallitukseen pääsy tuo valtaa

Pääministeri ja tarvittava määrä muita ministereitä muodostavat **valtioneuvoston**, jota yleiskielessä kutsutaan hallitukseksi. Eduskuntavaalien jälkeen vanha hallitus eroaa aina vapaaehtoisesti. Samalla puolueet käynnistävät välittömästi neuvottelut uuden hallituksen pohjasta: mitkä puolueet pääsevät hallitukseen ja millaista politiikkaa ne aikovat hallituksessa ajaa. Hallitusohjelmaan voidaan kirjata tavoitteita esimerkiksi taloudenpidosta, koulutuksesta ja ympäristöpolitiikasta. Mukana voisi olla vaikkapa maininta siitä, että hallitus esittää eduskunnalle pakollisen esiovetuksen järjestämistä kuusivuotiaille.

Hallituspuolueet jakavat ministerinpaikat keskenään ja valitsevat pääministeriehdokkaan, josta eduskunta äänestää. Presidentti nimittää sitten pääministerin ja tämän ehdotuksesta muutkin ministerit. Hallituksen jäsenten on oltava Suomen kansalaisia. Ministerikandidaatin on lisäksi tehtävä tarkka selvitys taloudellisesta tilanteestaan, kuten veloista, omistuksista ja luottamustehtävistä.

Hallitusta kutsutaan **enemmistöhallitukseksi**, jos siihen kuuluvilla puolueilla on hallussaan yli puolet eduskunnan kansanedustajapaikoista. Alle puoleen tukeutuvaa hallitusta kutsutaan vähemmistöhallitukseksi. Sellainen oli viimeksi vuonna 1977.

Perustuslain mukaan eduskunnan luottamuksen menettänyt hallitus tai yksittäinen ministeri joutuu eroamaan. Joskus yksittäinen ministeri voi joutua eroamaan, vaikka muodollista epäluottamuslausetta ei ole annettu. Esimerkiksi 1997 toinen valtiovarainministeri erosi hallituksesta, kun oli syntynyt kova kohu sopimuksesta, jonka hän teki pankinjohtaja Ulf Sundqvistin vahingonkorvauksista. Hallitus saattaa joutua



eroamaan sisäisten riitojen takia, mutta 1980-luvun alkupuoliskolta lähtien Suomen poliittinen elämä on rauhoittunut niin, että hallitukset ovat pysyneet koossa koko nelivuotiskautensa.

### **Pääministeri keulahahmona**

Hallituksen tärkeimpiä tehtäviä ovat lakiesitysten valmistelu ja eduskunnan sääntämien lakien täytäntöönpano, valtion budjetin valmistelu ja eduskunnan päätösten toteuttaminen. Hallitus antaa lakeja täydentäviä asetuksia. Ne ovat lakien täsmennyksiä, jotka eivät saa olla ristiriidassa lakien kanssa.

Pääministeri johtaa puhetta hallituksen istunnoissa, joissa kaikki ministerit ovat läsnä. Hän päättää asioiden käsittelyjärjestyksen. Pääministeri seuraa hallitusohjelman toteutumista ja edustaa hallitusta eduskuntakeskusteluissa sekä ulkomailla käytävissä neuvotteluissa. Hän myös osallistuu EU:n huippukokouksiin. Kaikki merkittävät päätökset hallitus tekee **yleisistunnoissa**. Niissä jokainen ministeri esittelee omaan alaansa kuuluvat asiat, kuten lakiesitykset, määrärahat tai virkamiesten nimitykset. Jos asiasta on erimielisyyttä, se ratkaistaan äänestämällä. Muutoin esityksestä tulee pääministerin nuijankopautuksella koko hallituksen kanta.

Monia tärkeitä asioita ratkaistaan myös **ministerivaliokunnissa**. Ne ovat muutamien ministerien työryhmiä, joissa yleensä on yksi edustaja jokaisesta hallituspuolueesta. Ministerivaliokunnissa neuvotellaan keskeneräisistä asioista. Ulko- ja turvallisuuspoliittiseen ministerivaliokuntaan osallistuu myös presidentti. Ministerit neuvottelevat tärkeitä asioista viikoittain myös epävirallisissa palavereissa, joita kutsutaan **iltakouluksi**.

Nykyisin ministerit tekevät osan työstään Brysselissä, koska Suomenkin ministerit ovat **EU:n ministerineuvoston** jäseniä. Brysselin-matkat vaihtelevat sen mukaan, minkä vastuualueen ministerit jäsenmaista kulloinkin ovat koolla käyttämässä unionin korkeinta päätösvaltaa. Jos neuvostossa käsitellään esimerkiksi maatalousasioita, paikalla on maatalousministeri.

Hallituksen toimia valvoo **oikeuskansleri**, joka osallistuu kaikkiin hallituksen istuntoihin päätösten lainmukaisuuden valvojana. Hän saa nähtäväkseen myös päätösten valmisteluasiakirjat, ja ministerit voivat pyytää häneltä ennakkokantaa kiistanalaisiin kysymyksiin. Lainvastaisesta päätöksestä ministeri voi joutua syytteeseen valtakunnanoikeuteen. Siihen kuuluvat korkeimpien oikeuksien tuomarit ja eduskunnan valitsemat jäsenet. Itsenäisyyden aikana valtakunnanoikeus on vain neljästi kokoontunut käsittelemään ministerisyytettä.

### **Ministerit johtavat ministeriöitä**

Kun eduskunta on tehnyt päätöksen esimerkiksi uudesta verosta, hallitus ryhtyy toteuttamaan sitä. Tätä varten ministereillä on johdettavanaan omaa erikoisalaansa vastaava ministeriö: puolustusministeri johtaa puolustusministeriötä, opetusministeri opetusministeriötä ja niin edelleen. Ministeriöitä on kaikkiaan 12: edellisten lisäksi ulkoasiainministeriö, oikeusministeriö, sisäasiainministeriö, valtiovarainministeriö, maa- ja metsätalousministeriö, liikenne- ja viestintäministeriö, kauppa- ja teollisuusministeriö, sosiaali- ja terveysministeriö, työministeriö ja ympäristöministeriö. Joissakin ministeriöissä on myös niin sanottu kakkosministeri, eli tehtävät on jaettu kahden ministerin alaisuuteen. Pääministerillä ei ole omaa ministeriötä, mutta hänellä on apunaan **valtioneuvoston kanslia**.

### **Hallinto**

Hallituksen valta ulottuu periaatteessa jokaiseen kylään ja kaupunkiin. Kaikkialla on noudatettava samoja lakeja ja säännöksiä. Valtion viranomaisten, kuten poliisin, käräjäoikeuden ja työvoimatoimiston, on noudatettava ministeriönsä päätöksiä. Ministeriöiden alaisuudessa toimii muutamia **keskusvirastoja**, kuten Opetushallitus ja Verohallitus. Useista keskusvirastoista on luovuttu, sillä valtio on pyrkinyt vähentämään virkavaltaisuutta eli byrokratiaa.

[TEKSTIN JÄLKEEN ON SUOMEN KARTTA.]

## LIITE 5 Kielitaidon tasojen kuvausasteikko B1.1–B.1.2

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (s. 288–291)

Taitotaso B1		Selviytyminen arkielämässä	
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen
B1.1	Toimiva peruskielitaito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ymmärtää pääajatuksen ja keskeisiä yksityiskohtia puheesta, joka käsittelee koulussa, työssä tai vapaa-aikana säännöllisesti toistuvia teemoja mukaan lukien lyhyt kertonta. Tavoittaa radiouutisten, elokuvien, tv-ohjelmien ja selkeiden puhelinviestien pääkohdat.</li> <li>• Pystyy seuraamaan yhteiseen kokemukseen tai yleistietoon perustuvaa puhetta. Ymmärtää tavallista sanastoa ja rajallisen joukon idiomeja.</li> <li>• Pitemmän viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja selkeämpää yleiskielistä puhetta. Toistoa tarvitaan silloin tällöin.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osaa kertoa tutuista asioista myös joitakin yksityiskohtia. Selviytyy kieli-alueella tavallisimmista arkitilanteista ja epävirallisista keskusteluista. Osaa viestiä itselleen tärkeistä asioista myös hieman vaativimmissa tilanteissa. Pitkäkestoinen esitys tai käsitteelliset aiheet tuottavat ilmeisiä vaikeuksia.</li> <li>• Pitää yllä ymmärrettävää puhetta, vaikka pitemmissä puhejaksoissa esiintyy taukoja ja epäröintiä.</li> <li>• Ääntäminen on selvästi ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on joskus ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy jonkin verran.</li> <li>• Osaa käyttää melko laajaa jokapäiväistä sanastoa ja joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja. Käyttää useita erilaisia rakenteita.</li> <li>• Laajemmassa vapaassa puheessa kielioppivirheet ovat tavallisia (esim. artikkeleita ja päätteitä puuttuu), mutta ne häiritsevät harvoin ymmärrettävyyttä.</li> </ul>
		Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pystyy lukemaan monenlaisia, muutaman sivun pituisia tekstejä (taulukot, kalenterit, kurssiohjelmat, keittokirjat) tutuista aiheista ja seuraamaan tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta.</li> <li>• Pystyy seuraamaan tuttua aihetta käsittelevän parisivuisen tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia.</li> <li>• Arkikokemuksesta poikkeavien aiheiden ja tekstin yksityiskohtien ymmärtäminen voi olla puutteellista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävän, jonkin verran yksityiskohtaistakin arkitietoa välittävän tekstin tutuista, itseään kiinnostavista todellisista tai kuvitelluista aiheista.</li> <li>• Osaa kirjoittaa selväpiirteisen sidosteiden tekstin liittämällä erilliset ilmaukset peräkkäin jaksoiksi (kirjeet, kuvaukset, tarinat, puhelinviestit). Pystyy välittämään tehokkaasti tuttua tietoa tavallisimmissa kirjallisen viestinnän muodoissa.</li> <li>• Osaa useimpien tutuissa tilanteissa tarvittavien tekstien laadintaan riittävän sanaston ja rakenteet, vaikka teksteissä esiintyy interferenssiä ja ilmeisiä kiertoilmaisuja.</li> <li>• Rutiininomainen kieliaines ja perusrakenteet ovat jo suhteellisen virheettömiä, mutta jotkut vaativammat rakenteet ja sanaliitot tuottavat ongelmia.</li> </ul>

Taitotaso B1		Selviytyminen arkielämässä	
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen
B1.2	Sujuva peruskielitaito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ymmärtää selväpiirteistä asiantietoa, joka liittyy tuttuihin ja melko yleisiin aiheisiin jonkin verran vaativissa yhteyksissä (epäsuora tiedustelu, työkeskustelut, ennakoitavissa olevat puhelinviestit).</li> <li>• Ymmärtää pääkohdat ja tärkeimmät yksityiskohdat ympärillään käytävästä laajemmasta muodollisesta ja epämuodollisesta keskustelusta.</li> <li>• Ymmärtäminen edellyttää yleiskieltä tai melko tuttua aksenttia sekä satunnaisia toistoja ja uudelleenmuotoiluja. Nopea syntyperäisten välinen keskustelu ja vieraiden aiheiden tuntemattomat yksityiskohdat tuottavat vaikeuksia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osaa kertoa tavallisista, konkreettisista aiheista kuvaillen, eritellen ja vertaillen ja selostaa myös muita aiheita, kuten elokuvia, kirjoja tai musiikkia. Osaa viestiä varmasti useimmissa tavallisissa tilanteissa. Kielellinen ilmaisu ei ehkä ole kovin tarkkaa.</li> <li>• Osaa ilmaista itseään suhteellisen vaivattomasti. Vaikka taukoja ja katkoksia esiintyy, puhe jatkuu ja viesti välittyy.</li> <li>• Ääntäminen on hyvin ymmärrettävää, vaikka intonaatio ja painotus eivät ole aivan kohdekielen mukaisia.</li> <li>• Osaa käyttää kohtalaisen laajaa sanastoa ja tavallisia idiomeja. Käyttää myös monenlaisia rakenteita ja mutkikkaitakin lauseita.</li> <li>• Kielioppivirheitä esiintyy jonkin verran, mutta ne haittaavat harvoin laajempaa viestintää.</li> </ul>
		Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pystyy lukemaan muutaman kappaleen pituisia tekstejä monenlaisista aiheista (lehtiartikkelit, esitteet, käyttöohjeet, yksinkertainen kaunokirjallisuus) ja selviää myös jonkin verran päättelyä vaativista teksteistä käytännönläheisissä ja itselleen tärkeissä tilanteissa.</li> <li>• Pystyy etsimään ja yhdistelemään tietoja useammasta muutaman sivun pituisesta tekstistä suorittaakseen jonkin tehtävän.</li> <li>• Pitkien tekstien jotkin yksityiskohdat ja sävyt saattavat jäädä epäselviksi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osaa kirjoittaa henkilökohtaisia ja julkisempiakin viestejä, kertoa niissä uutisia ja ilmaista ajatuksiaan tutuista abstrakteista ja kulttuuriaiheista, kuten musiikista tai elokuvista.</li> <li>• Osaa kirjoittaa muutaman kappaleen pituisen jäsenyneen tekstin (muistiinpanoja, lyhyitä yhteenvetoja ja selostuksia selväpiirteisen keskustelun tai esityksen pohjalta). Osaa esittää jonkin verran tukitietoa pääajatuksille ja ottaa lukijan huomioon.</li> <li>• Hallitsee melko monenlaisen kirjoittamiseen tarvittavaa sanastoa ja lauserakenteita. Osaa ilmaista rinnasteisuutta ja alistaisuutta.</li> <li>• Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävää ja kohtuullisen virheetöntä kieltä, vaikka virheitä esiintyy vaativissa rakenteissa, tekstin jäsentelyssä ja tyyllissä ja vaikka äidinkielen tai jonkin muun kielen vaikutus on ilmeinen.</li> </ul>

- 1 KOSTIAINEN, EMMA, Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena. - Communication as a dimension of vocational competence. 305 p. Summary 4 p. 2003.
- 2 SEPPÄLÄ, ANTTI, Todellisuutta kuvaamassa - todellisuutta tuottamassa. Työ ja koti television ja vähän radionkin uutisissa. - Describing reality - producing reality. Discourses of work and home in television and on a small scale in radio news. 211 p. Summary 3 p. 2003.
- 3 GERLANDER, MAIJA, Jännitteet lääkärin ja potilaan välisessä viestintäsuhteessa. - Tensions in the doctor-patient communication and relationship. 228 p. Summary 6 p. 2003.
- 4 LEHIKONEN, TAISTO, Religious media theory - Understanding mediated faith and christian applications of modern media. - Uskonnollinen mediateoria: Modernin median kristilliset sovellukset. 341 p. Summary 5 p. 2003.
- 5 JARVA, VESA, Venäläisperäisyys ja ekspressiivisyys suomen murteiden sanastossa. - Russian influence and expressivity in the lexicon of Finnish dialects. 215 p. 6 p. 2003.
- 6 USKALI, TURO, "Älä kirjoita itseäsi ulos" Suomalaisen Moskovan-kirjeenvaihtajuuden alkutaival 1957-1975. - "Do not write yourself out" The beginning of the Finnish Moscow-correspondency in 1957-1975. 484 p. Summary 4 p. 2003.
- 7 VALKONEN, TARJA, Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukioikäisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. - Assessing speech communication skills. Perspectives on presentation and group communication skills among upper secondary school students. 310 p. Summary 7 p. 2003.
- 8 TAMPERE, KAJA, Public relations in a transition society 1989-2002. Using a stakeholder approach in organisational communications and relation analyses. 137 p. 2003.
- 9 EEROLA, TUOMAS, The dynamics of musical expectancy. Cross-cultural and statistical approaches to melodic expectations. - Musiikillisten odotusten tarkastelu kulttuurien välisen vertailujen ja tilastollisten mallien avulla. 84 p. (277 p.) Yhteenveto 2 p. 2003.
- 10 PAAANANEN, PIIRKKO, Monta polkua musiikkiin. Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatio-tehtävissä ikävuosina 6-11. - Many paths to music. The development of basic structures of tonal music in music production and improvisation at the age of 6-11 years. 235 p. Summary 4 p. 2003.
- 11 LAAKSAMO, JOUKO, Musiikillisten karakterien metamorfoosi. Transformaatio- ja metamorfoosiprosessit Usko Meriläisen tuotannossa vuosina 1963-86. - "Metamorphosis of musical characters". Transformation and metamorphosis processes in the works of Usko Meriläinen during 1963-86. 307 p. Summary 3 p. 2004.
- 12 RAUTIO, RIITTA, *Fortspinnungstypus* Revisited. Schemata and prototypical features in J. S. Bach's Minor-Key Cantata Aria Introductions. - Uusi katsaus kehitysmuotoon. Skeemat ja prototyyppiset piirteet J. S. Bachin kantaattien molliarioiden alkusoitoissa. 238 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 13 MÄNTYLÄ, KATJA, Idioms and language users: the effect of the characteristics of idioms on their recognition and interpretation by native and non-native speakers of English. - Idiomien ominaisuuksien vaikutus englannin idiomien ymmärtämiseen ja tulkintaan syntyperäisten ja suomea äidinkielenään puhuvien näkökulmasta. 239 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 14 MIKKONEN, YRJÖ, On conceptualization of music. Applying systemic approach to musicological concepts, with practical examples of music theory and analysis. - Musiikin käsitteellistämisestä. Systemisen tarkastelutavan soveltaminen musikologisiin käsitteisiin sekä käytännön esimerkkejä musiikin teoriasta ja analyysistä. 294 p. Yhteenveto 10 p. 2004.
- 15 HOLM, JAN-MARKUS, Virtual violin in the digital domain. Physical modeling and model-based sound synthesis of violin and its interactive application in virtual environment. - Virtuaalinen viulu digitaalisella alueella. Viulun fysikaalinen mallintaminen ja mallipohjainen äänisynteesi sekä sen vuorovaikutteinen soveltaminen virtuaalitodellisuus ympäristössä. 74 p. (123 p.) Yhteenveto 1 p. 2004.
- 16 KEMP, CHRIS, Towards the holistic interpretation of musical genre classification. - Kohti musiikin genreluokituksen kokonaisvaltaista tulkintaa. 302 p. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 17 LEINONEN, KARI, Finlandssvenskt sje-, tje- och s-ljud i kontrastiv belysning. 274 p. Yhteenveto 4 p. 2004.
- 18 MÄKINEN, EEVA, Pianisti cembalistina. Cembalotekniikka cembalonsoittoa aloittavan pianistin ongelmana. - The Pianist as cembalist. Adapting to harpsichord technique as a problem for pianists beginning on the harpsichord. 189 p. Summary 4 p. 2004.
- 19 KINNUNEN, MAURI, Herätysliike kahden kulttuurin rajalla. Lestadiolaisuus Karjalassa 1870-1939. - The Conviction on the boundary of two cultures. Laestadianism in Karelia in 1870-1939. 591 p. Summary 9 p. 2004.
- 20 Лилия Сибберг, "БЕЛЫЕ ЛИЛИИ". ГЕНЕЗИС ФИНСКОГО МИФА В БОЛГАРИИ. РОЛЬ РУССКОГО ФЕННОИЛЬСТВА. ФИНСКО-БОЛГАРСКИЕ КОНТАКТЫ И ПОСРЕДНИКИ С КОНЦА XIX ДО КОНЦА XX ВЕКА. 284 с. - "Belye lilii". Genezis finskogo mifa v Bolgarii. Rol' russkogo fennoil'stva. Finsko-bolgarskie kontakty i posredniki s konca XIX do konca XX veka. 284 p. Yhteenveto 2 p. 2004.

- 21 FUCHS, BERTOLD, Phonetische Aspekte einer Didaktik der Finnischen Gebärdensprache als Fremdsprache. - Suomalainen viittomakieli vieraana kielenä. Didaktinen fonetiikka. 476 p. Yhteenveto 14 p. 2004.
- 22 JÄÄSKELÄINEN, PETRI, Instrumentatiivisuus ja nyky-suomen verbinjohto. Semanttinen tutkimus. - Instrumentality and verb derivation in Finnish. A semantic study. 504 p. Summary 5 p. 2004.
- 23 MERTANEN TOMI, Kahdentoista markan kapi-na? Vuoden 1956 yleislakko Suomessa. - A Rebellion for Twelve Marks? - The General Strike of 1956 in Finland. 399 p. Summary 10 p. 2004.
- 24 MALHERBE, JEAN-YVES, L'œuvre de fiction en prose de Marcel Thiry : une lecture d'inaboutissements. 353 p. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 25 KUHNA, MATTI, Kahden maailman välissä. Marko Tapion *Arktinen hysteria* Väinö Linnan haastajana. - Between two worlds. Marko Tapio's *Arktinen hysteria* as a challenger to Väinö Linna. 307p. Summary 2 p. 2004.
- 26 VALTONEN, HELI, Minäkuvat, arvot ja menta-liteetit. Tutkimus 1900-luvun alussa syntynei-den toimihenkilönaisten omaelämäkertoista. - Self-images, values and mentalities. An autobiographical study of white collar women in twentieth century Finland. 272 p. Summary 6 p. 2004.
- 27 PUSZTAL, BERTALAN, Religious tourists. Constructing authentic experiences in late modern hungarian catholicism. - Uskontotu-ristit. Autenttisen elämyksen rakentaminen myöhäismodernissa unkarilaisessa katoli-suudessa. 256 p. Yhteenveto 9 p. Summary in Hungarian 9 p. 2004.
- 28 PÄÄJOKI, TARJA, Taide kulttuurisena kohtaa-mispaikkana taidekavatuksessa. - The arts as a place of cultural encounters in arts education. 125 p. Summary 3 p. 2004.
- 29 JUPPI, PIRITA, "Keitä me olemme? Mitä me haluamme?" Eläinoikeusliike määrittely-kamppailun, marginalisoinnin ja moraalisen paniikin kohteena suomalaisessa sanomaleh-distössä. - "Who are we? What do we want?" The animal rights movement as an object of discursive struggle, marginalization and moral panic in Finnish newspapers. 315 p. Summary 6 p. 2004.
- 30 HOLMBERG, JUKKA, Etusivun politiikkaa. Yhteiskunnallisten toimijoiden representointi suomalaisissa sanomalehti uutisissa 1987-2003. - Front page politics. Representation of societal actors in Finnish newspapers' news articles in 1987-2003. 291 p. Summary 2 p. 2004.
- 31 LAGERBLOM, KIMMO, Kaukana Kainuussa, valtavyälän varrella. Etnologinen tutkimus Kontiomäen rautatieläisyhteisön elinkaaresta 1950 - 1972. - Far, far away, nearby a main passage. An ethnological study of the life spans of Kontiomäki railtown 1950 - 1972. 407 p. Summary 2 p. 2004.
- 32 HAKAMÄKI, LEENA, Scaffolded assistance provided by an EFL teacher during whole-class interaction. - Vieraan kielen opettajan antama oikea-aikainen tuki luokkahuoneessa. 331 p. Yhteenveto 7 p. 2005.
- 33 VIERGUTZ, GUDRUN, Beiträge zur Geschichte des Musikunterrichts an den Gelehrtschulen der östlichen Ostseeregion im 16. und 17. Jahrhundert. - Latinankoulujen musiikinopetuksen historiasta itäisen Itämeren rannikkokaupungeissa 1500- ja 1600-luvuilla. 211 p. Yhteenveto 9 p. 2005.
- 34 NIKULA, KAISU, Zur Umsetzung deutscher Lyrik in finnische Musik am Beispiel Rainer Maria Rilke und Einjuhani Rautavaara. - Saksalainen runous suomalaisessa musiikissa, esimerkkinä Rainer Maria Rilke ja Einjuhani Rautavaara. 304 p. Yhteenveto 6 p. 2005.
- 35 SYVÄNEN, KARI, Vastatunteiden dynamiikka musiikkiterapiassa. - Counter emotions dynamics in music therapy. 186 p. Summary 4 p. 2005.
- 36 ELORANTA, JARI & OJALA, JARI (eds), East-West trade and the cold war. 235 p. 2005.
- 37 HILTUNEN, KAISA, Images of time, thought and emotions: Narration and the spectator's experience in Krzysztof Kieslowski 's late fiction films. - Ajan, ajattelun ja tunteiden kuvia. Kerronta ja katsojan kokemus Krzysztof Kieslowskin myöhäisfiktiossa. 203 p. Yhteenveto 5 p. 2005.
- 38 AHONEN, KALEVI, From sugar triangle to cotton triangle. Trade and shipping between America and Baltic Russia, 1783-1860. 572 p. Yhteenveto 9 p. 2005.
- 39 UTRIAINEN, JAANA, A gestalt music analysis. Philosophical theory, method, and analysis of Iégor Reznikoff's compositions. - Hahmope-rustainen musiikkianalyysi. Hahmofilosofin teoria, metodi ja musiikkianalyysi Iégor Reznikoffin sävellyksistä. 222 p. Yhteenveto 3 p. 2005.
- 40 MURTORINNE, ANNAMARI, *Tuskan hauskaa!* Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdek-sännellä luokalla. - Painfully fun! Towards reflective writing process. 338 p. 2005.
- 41 TUNTURI, ANNA-RIITTA, Der Pikareske Roman als Katalysator in Geschichtlichen Abläufen. Erzählerische Kommunikationsmodelle in *Das Leben des Lazarillo von Tormes*, bei Thomas Mann und in Einigen Finnischen Romanen. 183 p. 2005.
- 42 LUOMA-AHO, VILMA, Faith-holders as Social Capital of Finnish Public Organisations. - Luottojoukot - Suomalaisten julkisten organisaatioiden sosiaalista pääomaa. 368 p. Yhteenveto 8 p. 2005.

- 43 PENTTINEN, ESA MARTTI, Kielioppi virheiden varjossa. Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa. - Grammar in the shadow of mistakes. The role of linguistic knowledge in general upper secondary school German grammar instruction. 153 p. Summary 2 p. Zusammenfassung 3 p. 2005.
- 44 KAIVAPALU, ANNEKATRIN, Lähdekieli kielenoppimisen apuna. - Contribution of L1 to foreign language acquisition. 348 p. Summary 7 p. 2005.
- 45 SALAVUO, MIikka, Verkkoavusteinen opiskelu yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelukulttuurissa - Network-assisted learning in the learning culture of university music education. 317 p. Summary 5 p. 2005.
- 46 MAIJALA, JUHA, Maaseutuyhteisön kriisi-1930-luvun pula ja pakkojuutokaupat paikallisena ilmiönä Kalajokilaaksossa. - Agricultural society in crisis - the depression of the 1930s and compulsory sales as a local phenomenon in the basin of the Kalajoki-river. 242 p. Summary 4 p. 2005.
- 47 JOUHKI, JUUKA, Imagining the Other. Orientalism and occidentalism in Tamil-European relations in South India. -Tulkintoja Toiseudesta. Orientalismi ja oksidentalismi tamileiden ja eurooppalaisten välisissä suhteissa Etelä-Intiassa. 233 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 48 LEHTO, KEIJO, Aatteista arkeen. Suomalaisen seitsenpäiväisten sanomalehtien linjapaperien synty ja muutos 1971-2005. - From ideologies to everyday life. Editorial principles of Finnish newspapers, 1971-2005. 499 p. Summary 3 p. 2006.
- 49 VALTONEN, HANNU, Tavallisesta kuriositeetiksi. Kahden Keski-Suomen Ilmailumuseon Messerschmitt Bf 109 -lentokoneen museoarvo. - From Commonplace to curiosity - The Museum value of two Messerschmitt Bf 109 -aircraft at the Central Finland Aviation Museum. 104 p. 2006.
- 50 KALLINEN, KARI, Towards a comprehensive theory of musical emotions. A multi-dimensional research approach and some empirical findings. - Kohti kokonaisvaltaista teoriaa musiikillisista emootioista. Moniulotteinen tutkimuslähestymistapa ja empiirisiä havain- toja. 71 p. (200 p.) Yhteenveto 2 p. 2006.
- 51 ISKANUIS, SANNA, Venäjänkielisten maahan- muuttajapiskelijöiden kieli-identiteetti. - Language and identity of Russian-speaking students in Finland. 264 p. Summary 5 p. Реферат 6 с. 2006.
- 52 HEINÄNEN, SEIJA, Käsityö - taide - teollisuus. Näkemyksiä käsityöstä taideiteollisuuteen 1900-luvun alun ammatti- ja aikakausleh- dissä. - Craft - Art - Industry: From craft to industrial art in the views of magazines and trade publications of the early 20th Century. 403 p. Summary 7 p. 2006.
- 53 KAIVAPALU, ANNEKATRIN & PRUULLI, KÜLVI (eds), Lähivertailuja 17. - Close comparisons. 254 p. 2006.
- 54 ALATALO, PIRJO, Directive functions in intra- corporate cross-border email interaction. - Direktiiviset funktiot monikansallisen yrityksen englanninkielisessä sisäisessä sähköpostiviestinnässä. 471 p. Yhteenveto 3 p. 2006.
- 55 KISANTAL, TAMÁS, „...egy tömegmészárlásról mi értelmes dolgot lehetne elmondani?” Az ábrázolásmód mint történelemkonceptió a holokauszt-irodalomban. - „...there is nothing intelligent to say about a massacre”. The representational method as a conception of history in the holocaust-literature. 203 p. Summary 4 p. 2006.
- 56 MATIKAINEN, SATU, Great Britain, British Jews, and the international protection of Romanian Jews, 1900-1914: A study of Jewish diplomacy and minority rights. - Britannia, Britannian juutalaiset ja Romanian juutalaisten kansain- välinen suojele, 1900-1914: Tutkimus juuta- laisesta diplomatiasta ja vähemmistöoikeuk- sista. 237 p. Yhteenveto 7 p. 2006.
- 57 HÄNNINEN, KIRSI, Visiosta toimintaan. Museoi- den ympäristökasvatus sosiokulttuurisena jatkumona, säätelymekanismina ja innovatiivisena viestintänä. - From vision to action. Environmental education in museums as a socio-cultural continuum, regulating mechanism, and as innovative communication 278 p. Summary 6 p. 2006.
- 58 JOENSUU, SANNA, Kaksi kuvaa työntekijästä. Sisäisen viestinnän opit ja postmoderni näkö- kulma. - Two images of an employee; internal communication doctrines from a postmodern perspective. 225 p. Summary 9 p. 2006.
- 59 KOSKIMÄKI, JOUNI, Happiness is... a good transcription - Reconsidering the Beatles sheet music publications. - Onni on... hyvä transkriptio - Beatles-nuottijulkaisut uudelleen arvioituna. 55 p. (320 p. + CD). Yhteenveto 2 p. 2006.
- 60 HIETAHARJU, MIKKO, Valokuvan voi repiä. Valokuvan rakenne-elementit, käyttöym- päristöt sekä valokuvatulkinnan syntyminen. - Tearing a photograph. Compositional elements, contexts and the birth of the interpretation. 255 p. Summary 5 p. 2006.
- 61 JÄMSÄNEN, AULI, Matrikkeliteilijaksi valikoituminen. Suomen Kuvaamataiteilijat -hakuteoksen (1943) kriteerit. - Prerequisites for being listed in a biographical encyclopedia criteria for the Finnish Artists Encyclopedia of 1943. 285 p. Summary 4 p. 2006.
- 62 HOKKANEN, MARKKU, Quests for Health in Colonial Society. Scottish missionaries and medical culture in the Northern Malawi region, 1875-1930. 519 p. Yhteenveto 9 p. 2006.

- 63 RUUSKANEN, ESA, Viholliskuviin ja viranomaisiin vetoamalla vaiennetut työväentalot. Kuinka Pohjois-Savon Lapuan liike sai nimismiehet ja maaherran sulkemaan 59 kommunistista työväentaloa Pohjois-Savossa vuosina 1930-1932. - The workers' halls closed by scare-mongering and the use of special powers by the authorities. 248 p. Summary 5 p. 2006.
- 64 VARDJA, MERIKE, Tegelaskategoriad ja tegelase kujutamise vahendid Väinö Linna romaanis "Tundmatu sõdur". - Character categories and the means of character representation in Väinö Linna's Novel *The Unknown Soldier*. 208 p. Summary 3 p. 2006.
- 65 TAKÁTS, JÓZSEF, Módszertani berek. Írások az irodalomtörténet-írásról. - The Grove of Methodology. Writings on Literary Historiography. 164 p. Summary 3 p. 2006.
- 66 MIKKOLA, LEENA, Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa. - Meanings of social support in patient-nurse interaction. 260 p. Summary 3 p. 2006.
- 67 SAARIKALLIO, SUVI, Music as mood regulation in adolescence. - Musiikki nuorten tunteiden säätelyä. 46 p. (119 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 68 HUJANEN, ERKKI, Lukijakunnan rajamailla. Sanomalehden muuttuvat merkitykset arjessa. - On the fringes of readership. The changing meanings of newspaper in everyday life. 296 p. Summary 4 p. 2007.
- 69 TUOKKO, Eeva, Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin linkitetyt tulokset. - What level do pupils reach in English at the end of the comprehensive school? National assessment results linked to the common European framework. 338 p. Summary 7 p. Sammanfattning 1 p. Tiivistelmä 1 p. 2007.
- 70 TUUKKA, TIMO, "Kekkonen konstit". Urho Kekkonen historia- ja politiikkakäsitykset teoriasta käytäntöön 1933-1981. - "Kekkonen's way". Urho Kekkonen's conceptions of history and politics from theory to practice, 1933-1981. 413 p. Summary 3 p. 2007.
- 71 Humanistista kirjoja. 145 s. 2007.
- 72 NIEMINEN, LEA, A complex case: a morphosyntactic approach to complexity in early child language. 296 p. Tiivistelmä 7 p. 2007.
- 73 TORVELAINEN, PÄIVI, Kaksivuotiaiden lasten fonologisen kehityksen variaatio. Puheen ymmärrettävyyden sekä sananmuotojen tavoittelun ja tuottamisen tarkastelu. - Variation in phonological development of two-year-old Finnish children. A study of speech intelligibility and attempting and production of words. 220 p. Summary 10 p. 2007.
- 74 SIITONEN, MARKO, Social interaction in online multiplayer communities. - Vuorovaikutus verkkopeliyhteisöissä. 235 p. Yhteenveto 5 p. 2007.
- 75 SIJERNVALL-JÄRVI, BIRGITTA, Kartanoarkkitehtuuri osana Tandefelt-suvun elämäntapaa. - Manor house architecture as part of the Tandefelt family's lifestyle. 231 p. 2007.
- 76 SULKUNEN, SARI, Text authenticity in international reading literacy assessment. Focusing on PISA 2000. - Tekstien autenttisuus kansainvälisissä lukutaidon arviointitutkimuksissa: PISA 2000. 227 p. Tiivistelmä 6 p. 2007.
- 77 KÖSZEGHY, PÉTER, Magyar Alkibiadés. Balassi Bálint élete. - The Hungarian Alcibiades. The life of Bálint Balass. 270 p. Summary 6 p. 2007.
- 78 MIKKONEN, SIMO, State composers and the red courtiers - Music, ideology, and politics in the Soviet 1930s - Valtion säveltäjiä ja punaisia hoviherroja. Musiikki, ideologia ja politiikka 1930-luvun Neuvostoliitossa. 336 p. Yhteenveto 4 p. 2007.
- 79 SIVUNEN, ANU, Vuorovaikutus, viestintä-tekniologia ja identifiointuminen hajautetuissa tiimeissä. - Social interaction, communication technology and identification in virtual teams. 251 p. Summary 6 p. 2007.
- 80 LAPPI, TIINA-RIITTA, Neuvottelu tilan tulkinnoista. Etnologinen tutkimus sosiaalisen ja materiaalisesta ympäristön vuorovaikutuksesta jyvaskyläläisissä kaupunkipuhunnoissa. - Negotiating urban spatiality. An ethnological study on the interplay of social and material environment in urban narrations on Jyväskylä. 231 p. Summary 4 p. 2007.
- 81 HUHTAMÄKI, ÜLLA, "Heittäydä vapauteen". Avantgarde ja Kauko Lehtisen taiteen murros 1961-1965. - "Fling yourself into freedom!" The Avant-Garde and the artistic transition of Kauko Lehtinen over the period 1961-1965. 287 p. Summary 4 p. 2007.
- 82 KELA, MARIA, Jumalan kasvot suomeksi. Metaforisaatio ja erään uskonnollisen ilmauksen synty. - God's face in Finnish. Metaphorisation and the emergence of a religious expression. 275 p. Summary 5 p. 2007.
- 83 SAAKINEN, TAINA, Quality on the move. Discursive construction of higher education policy from the perspective of quality. - Laatu liikkeessä. Korkeakoulupolitiikan diskursiivinen rakentuminen laadun näkökulmasta. 90 p. (176 p.) Yhteenveto 4 p. 2007.
- 84 MÄKILÄ, KIMMO, Tuhoa, tehoa ja tuhlausta. Helsingin Sanomien ja New York Timesin ydinaseuutisoinnin tarkastelua diskurssi-analyttisestä näkökulmasta 1945-1998.



J Y V Ä S K Y L Ä S T U D I E S I N H U M A N I T I E S

- "Powerful, Useful and Wasteful". Discourses of Nuclear Weapons in the New York Times and Helsingin Sanomat 1945-1998. 337 p. Summary 7 p. 2007.
- 85 KANTANEN, HELENA, Stakeholder dialogue and regional engagement in the context of higher education. - Yliopistojen sidosryhmävuoropuhelu ja alueellinen sitoutuminen. 209 p. Yhteenveto 8 p. 2007.
- 86 ALMONKARI, MERJA, Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa. - Social anxiety in study-related communication situations. 204 p. Summary 4 p. 2007.
- 87 VALENTINI, CHIARA, Promoting the European Union. Comparative analysis of EU communication strategies in Finland and in Italy. 159 p. (282 p.) 2008.
- 88 PULKKINEN, HANNU, Uutisten arkkitehtuuri - Sanomalehden ulkoasun rakenteiden järjestys ja jousto. - The Architecture of news. Order and flexibility of newspaper design structures. 280 p. Yhteenveto 5 p. 2008.
- 89 MERILÄINEN, MERJA, Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa - rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi. - Diverse Children in English Immersion: Tools for Supporting Teaching Arrangements. 197 p. 2008.
- 90 VARES, MARI, The question of Western Hungary/Burgenland, 1918-1923. A territorial question in the context of national and international policy. - Länsi-Unkarin/Burgenlandin kysymys 1918-1923. Aluekysymys kansallisen ja kansainvälisen politiikan kontekstissa. 328 p. Yhteenveto 8 p. 2008.
- 91 ALA-RUONA, ESA, Alkuarviointi kliinisenä käytäntönä psyykkisesti oireilevien asiakkaiden musiikkiterapiassa - strategioita, menetelmiä ja apukeinoja. - Initial assessment as a clinical procedure in music therapy of clients with mental health problems - strategies, methods and tools. 155 p. 2008.
- 92 ORAVALA, JUHA, Kohti elokuvallista ajattelua. Virtuaalisen todellisen ontologia Gilles Deleuzen ja Jean-Luc Godardin elokuvakäsityksissä. - Towards cinematic thinking. The ontology of the virtually real in Gilles Deleuze's and Jean-Luc Godard's conceptions of cinema. 184 p. Summary 6 p. 2008.
- 93 KECSKEMÉTI, ISTVÁN, Papyrusesta megabitteihin. Arkisto- ja valokuvakokoelmien konservoinnin prosessin hallinta. - From papyrus to megabytes: Conservation management of archival and photographic collections. 277 p. 2008.
- 94 SUNI, MINNA, Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. - Second language in interaction: sharing linguistic resources in the early stage of second language acquisition. 251 p. Summary 9 p. 2008.
- 95 N. PÁL, JÓZSEF, Modernség, progresszió, Ady Endre és az Ady-Rákosi vita. Egy konfliktusos eszmetörténeti pozíció természetete és következményei. 203 p. Summary 3 p. 2008.
- 96 BARTIS, IMRE, „Az igazság ismérve az, hogy igaz”. Etika és nemzeti identitás Sütő András Anyám könnyű álmot ígér című művében és annak recepciójában. 173 p. Summary 4 p. 2008.
- 97 RANTA-MEYER, TUIRE, Nulla dies sine linea. Avauksia Erkki Melartinin vaikutteisiin, verkostoihin ja vastaanottoon henkilö- ja reseptiohistoriallisena tutkimuksena. - *Nulla dies sine linea*: A biographical and reception-historical approach to Finnish composer Erkki Melartin. 68 p. Summary 6 p. 2008.
- 98 KOIVISTO, KEIJO, Itsenäisen Suomen kanta-aliupseeriston synty, koulutus, rekrytointitausta ja palvelusehdot. - The rise, education, the background of recruitment and conditions of service of the non-commissioned officers in independent Finland. 300 p. Summary 7 p. 2008.
- 99 KISS, MIKLÓS, Between narrative and cognitive approaches. Film theory of non-linearity applied to Hungarian movies. 198 p. 2008.
- 100 RUUSUNEN, AIMO, Todeksi uskottua. Kansandemokraattinen Neuvostoliitto-journalismi rajapinnan tulkina vuosina 1964-1973. - Believed to be true. Reporting on the USSR as interpretation of a boundary surface in pro-communist partisan journalism 1964-1973. 311 p. Summary 4 p. 2008.
- 101 HÄRMÄLÄ, MARITA, Riittääkö *Ett ögonblick* näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näytötutkinnoissa. - Is *Ett ögonblick* a sufficient demonstration of the language skills required in the qualification of business and administration? Language assessment in competence-based qualifications for adults. 318 p. Summary 4 p. 2008.
- 102 COELHO, JACQUES, The vision of the cyclops. From painting to video ways of seeing in the 20th century and through the eyes of Man Ray. 538 p. 2008.
- 103 BREWIS, KIELO, Stress in the multi-ethnic customer contacts of the Finnish civil servants: Developing critical pragmatic intercultural professionals. - Stressin kokemus suomalaisen viranomaisten monietnisisissä asiakaskontaktteissa: kriittis-pragmaattisen kulttuurivälisen ammattitaidon kehittäminen. 299 p. Yhteenveto 4 p. 2008.
- 104 BELIK, ZHANNA, The Peshekhonovs' Workshop: The Heritage in Icon Painting. 239 p. [Russian]. Summary 7 p. 2008.
- 105 MOILANEN, LAURA-KRISTINA, Talonpoikaisuus, säädyllisyys ja suomalaisuus 1800- ja 1900-lukujen vaihteen suomenkielisen proosan kertomana. - Peasant values, estate society and the Finnish in late nineteenth- and early

- and early twentieth-century narrative literature. 208 p. Summary 3 p. 2008.
- 106 PÄÄRNILÄ, OSSI, Hengen hehkusta tietostrategioihin. Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan viisi vuosikymmentä. 110 p. 2008.
- 107 KANGASNIEMI, JUKKA, Yksinäisyyden kokemuksen avainkomponentit Yleisradion tekstitelevisiion Nuorten palstan kirjoituksissa. - The key components of the experience of loneliness on the Finnish Broadcasting Company's (YLE) teletext forum for adolescents. 388 p. 2008.
- 108 GAJDÓ, TAMÁS, Színháztörténeti metszetek a 19. század végétől a 20. század közepéig. - Segments of theatre history from the end of the 19th century to the middle of the 20th century. 246 p. Summary 2 p. 2008.
- 109 CATANI, JOHANNA, Yritystapahtuma kontekstina ja kulttuurisena kokemuksena. - Corporate event as context and cultural experience. 140 p. Summary 3 p. 2008.
- 110 MAHLAMÄKI-KAISTINEN, RIIKKA, Mätänevän velhon taidejulistus. Intertekstuaalisen ja -figuraalisen aineiston asema Apollinairen L'Enchanteur pourrissant teoksen tematikassa ja symboliikassa. - Pamphlet of the rotten sorcerer. The themes and symbols that intertextuality and interfigurality raise in Apollinaire's prose work L'Enchanteur pourrissant. 235 p. Résumé 4 p. 2008.
- 111 PIETILÄ, JYRKI, Kirjoitus, juttu, tekstilementti. Suomalainen sanomalehtijournalismi juttutyypin kehityksen valossa printtimedian vuosina 1771-2000. - Written Item, Story, Text Element. Finnish print journalism in the light of the development of journalistic genres during the period 1771-2000. 779 p. Summary 2 p. 2008.
- 112 SAUKKO, PÄIVI, Musiikkiterapian tavoitteet lapsen kuntoutusprosessissa. - The goals of music therapy in the child's rehabilitation process. 215 p. Summary 2 p. 2008.
- 113 LASSILA-MERISALO, MARIA, Faktan ja fiktion rajamailla. Kaunokirjallisen journalismin poetiikka suomalaisissa aikakauslehdissä. - On the borderline of fact and fiction. The poetics of literary journalism in Finnish magazines. 238 p. Summary 3 p. 2009.
- 114 KNUUTINEN, ULLA, Kulttuurihistoriallisten materiaalien menneisyys ja tulevaisuus. Konservoinnin materiaalitutkimuksen heritologiset funktiot. - The heritological functions of materials research of conservation. 157 p. (208 p.) 2009.
- 115 NIIRANEN, SUSANNA, «Miroir de mérite». Valeurs sociales, rôles et image de la femme dans les textes médiévaux des *troubairitz*. - "Arvokkuuden peili". Sosiaaliset arvot, roolit ja naiskuva keskiaikaisissa *troubairitz*-teksteissä. 267 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 116 ARO, MARI, Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning. - Puhujat ja tekijät. Polyfonia ja agenttiivisuus lasten kielenoppimiskäsityksissä. 184 p. Yhteenveto 5 p. 2009.
- 117 JANTUNEN, TOMMI, Tavu ja lause. Tutkimuksia kahden sekventiaalisen perusyksikön olemuksesta suomalaisessa viittomakielessä. - Syllable and sentence. Studies on the nature of two sequential basic units in Finnish Sign Language. 64 p. 2009.
- 118 SÄRKKÄ, TIMO, Hobson's Imperialism. A Study in Late-Victorian political thought. - J. A. Hobsonin imperialismi. 211 p. Yhteenveto 11 p. 2009.
- 119 LAIHONEN, PETTERI, Language ideologies in the Romanian Banat. Analysis of interviews and academic writings among the Hungarians and Germans. 51 p. (180 p) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 120 MÁTYÁS, EMESE, Sprachlernspiele im DaF-Unterricht. Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen. 399 p. 2009.
- 121 PARACZKY, ÁGNES, Näkeekö taitava muusikko sen minkä kuulee? Melodiadiktaatin ongelmat suomalaisessa ja unkarilaisessa taidemuusiikin ammattikoulutuksessa. - Do accomplished musicians see what they hear? 164 p. Magyar nyelvű összefoglaló 15 p. Summary 4 p. 2009.
- 122 ELOMAA, EEVA, Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen. - Cheers to the textbook! Theoretical and practical considerations on enhancing foreign language textbook design. 307 p. Zusammenfassung 1 p. 2009.
- 123 HELLE, ANNA, Jäljet sanoissa. Jälkistrukturalistisen kirjallisuuskäsityksen tulo 1980-luvun Suomeen. - Traces in the words. The advent of the poststructuralist conception of literature to Finland in the 1980s. 272 p. Summary 2 p. 2009.
- 124 PIMIÄ, TENHO ILARI, Tähtäin idässä. Suomalainen sukukansojen tutkimus toisessa maailmansodassa. - Setting sights on East Karelia: Finnish ethnology during the Second World War. 275 p. Summary 2 p. 2009.
- 125 VUORIO, KAIJA, Sanoma, lähettäjä, kulttuuri. Lehdistöhistorian tutkimustraditiot Suomessa ja median rakennemuutos. - Message, sender, culture. Traditions of research into the history of the press in Finland and structural change in the media. 107 p. 2009.
- 126 BENE, ADRIÁN, Egyén és közösség. Jean-Paul Sartre *Critique de la raison dialectique* című műve a magyar recepció tükrében. - Individual and community. Jean-Paul Sartre's

- Critique of dialectical reason* in the mirror of the Hungarian reception. 230 p. Summary 5 p. 2009.
- 127 DRAKE, MERJA, Terveysviestinnän kipupisteitä. Terveystiedon tuottajat ja hankkijat Internetissä. - At the interstices of health communication. Producers and seekers of health information on the Internet. 206 p. Summary 9 p. 2009.
- 128 ROUHIAINEN-NEUNHÄUSERER, MAIJASTIINA, Johtajan vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen. Johtamisen viestintähaasteet tietoperustaisessa organisaatiossa. - The interpersonal communication competence of leaders and its development. Leadership communication challenges in a knowledge-based organization. 215 p. Summary 9 p. 2009.
- 129 VAARALA, HEIDI, Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovelista? - From strange to familiar: how do learners of Finnish discuss the modern short story? 317 p. Summary 10 p. 2009.
- 130 MARJANEN, KAARINA, The Belly-Button Chord. Connections of pre-and postnatal music education with early mother-child interaction. - Napasointu. Pre- ja postnataalin musiikkikasvatuksen ja varhaisen äiti-vauva-vuorovaikutuksen yhteydet. 189 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 131 BÖHM, GÁBOR, Önéletírás, emlékezet, elbeszélés. Az emlékező próza hermeneutikai aspektusai az önéletírás-kutatás újabb eredményei tükrében. - Autobiography, remembrance, narrative. The hermeneutical aspects of the literature of remembrance in the mirror of recent research on autobiography. 171 p. Summary 5 p. 2009.
- 132 LEPPÄNEN, SIRPA, PITKÄNEN-HUHTA, ANNE, NIKULA, TARJA, KYTÖLÄ, SAMU, TÖRMÄKANGAS, TIMO, NISSINEN, KARI, KÄÄNTÄ, LEILA, VIRKKULA, TIINA, LAITINEN, MIKKO, PAHTA, PÄIVI, KOSKELA, HEIDI, LÄHDESMÄKI, SALLA & JOUSMÄKI, HENNA, Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: Käyttö, merkitys ja asenteet. - National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes. 365 p. 2009.
- 133 HEIKKINEN, OLLI, Äänitemoodi. Äänite musiikillisessa kommunikaatiossa. - Recording Mode. Recordings in Musical Communication. 149 p. 2010.
- 134 LÄHDESMÄKI, TUULI (ED.), Gender, Nation, Narration. Critical Readings of Cultural Phenomena. 105 p. 2010.
- 135 MIKKONEN, INKA, "Olen sitä mieltä, että". Lukiolaisten yleisönasastotekstien rakenne ja argumentointi. - "In my opinion..." Structure and argumentation of letters to the editor written by upper secondary school students. 242 p. Summary 7 p. 2010.
- 136 NIEMINEN, TOMMI, Lajien synty. Tekstilaji kielitieteen semioottisessa metateoriassa. - Origin of genres: Genre in the semiotic metatheory of linguistics. 303 p. Summary 6 p. 2010.
- 137 KÄÄNTÄ, LEILA, Teacher turn allocation and repair practices in classroom interaction. A multisemiotic perspective. - Opettajan vuoronanto- ja korjauskäytännöt luokkahuonevuorovaikutuksessa: multisemioottinen näkökulma. 295 p. Yhteenveto 4 p. 2010. HUOM: vain verkkoversiona.
- 138 SAARIMÄKI, PASI, Naimisen normit, käytännöt ja konfliktit. Esiaviollinen ja aviollinen seksuaalisuus 1800-luvun lopun keskisuomalaisella maaseudulla. - The norms, practices and conflicts of sex and marriage. Premarital and marital sexual activity in rural Central Finland in the late nineteenth century. 275 p. Summary 12 p. 2010.
- 139 KUUVA, SARI, Symbol, Munch and creativity: Metabolism of visual symbols. - Symboli, Munch ja luovuus - Visuaalisten symbolien metabolismi. 296 p. Yhteenveto 4 p. 2010.
- 140 SKANIAKOS, TERHI, Discoursing Finnish rock. Articulations of identities in the Saimaailmiö rock documentary. - Suomi-rockin diskursseja. Identiteettien artikulaatioita Saimaailmiö rockdokumenttielokuvassa. 229 p. 2010.
- 141 KAUPPINEN, MERJA, Lukemisen linjaukset - lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa. - Literacy delineated - reading literacy and its instruction in the curricula for the mother tongue in basic education. 338 p. Summary 8 p. 2010.
- 142 PEKKOLA, MIKA, Prophet of radicalism. Erich Fromm and the figurative constitution of the crisis of modernity. - Radikalismmin profeetta. Erich Fromm ja modernisaation kriisin figuratiivinen rakentuminen. 271 p. Yhteenveto 2 p. 2010.
- 143 KOKKONEN, LOITTA, Pakolaisten vuorovaikutussuhteet. Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemuksia vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestäään uuteen sosiaaliseen ympäristöön. - Interpersonal relationships of refugees in Central Finland: perceptions of relationship development and attachment to a new social environment. 260 p. Summary 8 p. 2010.
- 144 KANANEN, HELI KAARINA, Kontrolloitu sopeutuminen. Ortodoksinen siirtoväki sotien jälkeisessä Ylä-Savossa (1946-1959). - Controlled integration: Displaced orthodox Finns in postwar upper Savo (1946-1959). 318 p. Summary 4 p. 2010.

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES

- 145 NISSI, RIIKKA, Totuuden jäljillä. Tekstin tulkin-  
ta nuorten aikuisten raamattupiirikeskuste-  
luissa. – In search of the truth. Text interpre-  
tation in young adults' Bible study conversa-  
tions. 351 p. Summary 5 p. 2010.
- 146 LILJA, NIINA, Ongelmista oppimiseen. Toisen  
aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä kes-  
kustelussa. – Other-initiated repair sequences  
in Finnish second language interactions.  
336 p. Summary 8 p. 2010.
- 147 VÁRADI, ILDIKÓ, A parasztpolgárosodás  
„finn útja”. Kodolányi János finnországi  
tevékenysége és finn útirajzai. – The “Finn-  
ish Way” of Peasant-Bourgeoisization. János  
Kodolányi's Activity in Finland and His  
Travelogues on Finland. 182 p. Summary 3 p.  
2010.
- 148 HANKALA, MARI, Sanomalehdellä aktiiviseksi  
kansalaiseksi? Näkökulmia nuorten sanoma-  
lehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehti-  
tiopetukseen. – Active citizenship through  
newspapers? Perspectives on young people's  
newspaper readership and on the use of  
newspapers in education. 222 p. Summary 5  
p. 2011.
- 149 SALMINEN, ELINA, Monta kuvaa menneisyy-  
destä. Etnologinen tutkimus museokokoel-  
mien yksityisyydestä ja julkisuudesta. – Im-  
ages of the Past. An ethnological study of the  
privacy and publicity of museum collections.  
226 p. Summary 5 p. 2011. HUOM: vain verk-  
koversiona.
- 150 JÄRVI, ULLA, Media terveyden lähteillä. Miten  
sairaus ja terveys rakentuvat 2000-luvun  
mediassa. – Media forces and health sources.  
Study of sickness and health in the media.  
209 p. Summary 3 p. 2011.
- 151 ULLAKONOJA, RIIKKA, Da. Eto vopros! Prosodic  
development of Finnish students' read-aloud  
Russian during study in Russia. – Suoma-  
laisten opiskelijoiden lukupuhunnan prosodi-  
nen kehittyminen vaihto-opiskelujakson  
aikana Venäjällä. 159 p. (208 p.)  
Summary 5 p. 2011.
- 152 MARITA VOS, RAGNHILD LUND, ZVI REICH AND  
HALLIKI HARRO-LOIT (EDS), Developing a Crisis  
Communication Scorecard. Outcomes of  
an International Research Project 2008-2011  
(Ref.). 340 p. 2011.
- 153 PUNKANEN, MARKO, Improvisational music  
therapy and perception of emotions in music  
by people with depression. 60 p. (94 p.)  
Yhteenveto 1 p. 2011.
- 154 DI ROSARIO, GIOVANNA, Electronic poetry.  
Understanding poetry in the digital environ-  
ment. – Elektroninen runous. Miten runous  
ymmärretään digitaalisessa ympäristössä?  
327 p. Tiivistelmä 1 p. 2011.
- 155 TUURI, KAI, Hearing Gestures: Vocalisations  
as embodied projections of intentionality in  
designing non-speech sounds for communi-  
cative functions. – Puheakteissa kehollisesti  
välittyvä intentionaalisuus apuna ei-kielelli-  
sesti viestivien käyttöliittymä-äänien  
suunnittelussa. 50 p. (200 p.) Yhteenveto 2 p.  
2011.
- 156 MARTIKAINEN, JARI, Käsitettävä taidehistoria.  
Kualähtöinen malli taidehistorian opetuk-  
seen kuvallisen ilmaisen ammatillisessa  
perustutkinnossa. – Grasping art history. A  
picture-based model for teaching art history  
in the vocational basic degree programme in  
visual arts. 359 p. Summary 10 p. 2011.
- 157 HAKANEN, MARKO, Vallan verkostoissa.  
Per Brahe ja hänen klienttinsä 1600-luvun  
Ruotsin valtakunnassa. – Networks of  
Power: Per Brahe and His Clients in the  
Sixteenth-Century Swedish Empire. 216 p.  
Summary 6 p. 2011.
- 158 LINDSTRÖM, TUIJA ELINA, Pedagogisia merki-  
tyksiä koulun musiikintunneilla peruso-  
petuksen yläluokkien oppilaiden näkökul-  
masta. – Pedagogical Meanings in Music  
Education from the Viewpoint of Students  
of Junior High Grades 7-9. 215 p. 2011.
- 159 ANCKAR, JOANNA, Assessing foreign lan-  
guage listening comprehension by means of  
the multiple-choice format: processes and  
products. – Vieraan kielen kuullun ym-  
märtämistaidon mittaaminen monivalinta-  
tehtävien avulla: prosesseja ja tuloksia. 308  
p. Tiivistelmä 2 p. 2011.
- 160 EKSTRÖM, NORA, Kirjoittamisen opettajan  
kertomus. Kirjoittamisen opettamisesta  
kognitiiviselta pohjalta. – The story of writ-  
ing teacher. Teaching writing from cognitive  
base. 272 p. Tiivistelmä 4 p. 2011.
- 161 HUOVINEN, MIKA, Did the east belong  
to the SS? The realism of the SS demo-  
graphic reorganisation policy in the light  
of the germanisation operation of SS- und  
Polizeiführer Odilo Globocnik. – Kuuluiko  
Itä SS-järjestölle? SS-järjestön uudelleen-  
järjestelypolitiikan realismisuus SS- ja poliisi-  
johtaja Odilo Globocnikin germaanistamis-  
operaation valossa. 268 p. Tiivistelmä 1 p.  
2011.
- 162 PAKKANEN, IRENE, Käydään juttukauppaa.  
Freelancerin ja ostajan kohtaamia journa-  
lismia kauppapaikalla. – Let's do story  
business. Encounters of freelancers and  
buyers at the marketplace of journalism.  
207 p. 2011.
- 163 KOSKELA, HEIDI, Constructing knowledge:  
Epistemic practices in three television inter-  
view genres. – Tietoa rakentamassa: epis-  
teemiset käytänteet kolmessa eri  
televisiohaastattelugenressä.  
68 p. (155 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 164 PÖYHÖNEN, MARKKU O., Muusikon tietämisen  
tavat. Moniälykyys, hiljainen tieto ja  
musiikin esittämisen taito korkeakoulun  
instrumenttituntien näkökulmasta. – The  
ways of knowing of a musician: Multiple  
intelligences, tacit knowledge and the art of  
performing seen through instrumental  
lessons of bachelor and post-graduate  
students. 256 p. Summary 4 p. 2011.

- 165 RAUTAVUOMA, VEERA, Liberation exhibitions as a commemorative membrane of socialist Hungary. 251 p. Yhteenveto 3 p. 2011.
- 166 LEHTONEN, KIMMO E., Rhetoric of the visual – metaphor in a still image. – Visuaalisen retoriikka – metafora still-kuvan tarkastelussa. 174 p. Yhteenveto 1 p. 2011.
- 167 SARKAMO, VILLE, Karoliinien soturiarvot. Kunnian hallitsema maailmankuva Ruotsin valtakunnassa 1700-luvun alussa. – Carolean warrior values: an honour-dominated worldview in early-eighteenth-century Sweden. 216 p. Summary 11 p. 2011.
- 168 RYNKÄNEN, TATJANA, Русскоязычные молодые иммигранты в Финляндии – интеграция в контексте обучения и овладения языком. – Russian-speaking immigrant adolescents in Finnish society – integration from the perspective of language and education. 258 p. Tiivistelmä 9 p. Summary 9 p. 2011.
- 169 TIAINEN, VEIKKO, Vähentäjää vähentämässä. Tehdaspuu Oy puunhankkijana Suomessa. – Tehdaspuu Oy in Finnish Wood Procurement. 236 p. Summary 5 p. 2011.
- 170 STOLP, MARLEENA, Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä? Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa. – Art, resistance, play and work? Children's agency in a six-year-olds' theatre project. 79 p. (142 p.) 2011.
- 171 COOLS, CARINE, Relational dialectics in intercultural couples' relationships. – Kulttuurienvälisten parisuhteiden relationaalinen dialektiikka. 282 p. 2011.
- 172 SAARIO, JOHANNA, Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet – toisella kielellä opiskellevän haasteet ja tuen tarpeet. – The language environment and concepts in social studies – challenges and need of support for a second language learner. 290 p. Summary 7 p. 2012.