

**AMMATILLISTEN OPETTAJIEN KIELITIETOISET KÄY-  
TÄNTEET MAAHANMUUTTOTAUSTAISILLE LÄHIHOI-  
TAJAOPISKELIJOILLE SUUNNATUSSA OPETUKSESSA**

Marjaana Kujamäki  
Maisterintutkielma  
Suomen kieli  
Kieli- ja viestintätieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2022

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteet
Tekijä Marjaana Kujamäki	
Työn nimi Ammatillisten opettajien kielitietoiset käytänteet maahanmuuttotaustaisille lähihoitajaopiskelijoille suunnatussa opetuksessa	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Maisterintutkielma
Aika huhtikuu 2022	Sivumäärä 47 sivua + liitteet
<p><b>Tiivistelmä</b></p> <p>Kielitietoisuuden käsite on keskeinen pedagogiikan kentällä. Peruskoulun kontekstissa opettajia pidetään oman oppiaineen kielen opettajina ja koulut nähdään monikielisinä yhteisinä (ks. POPS 2014: 28). Myös ammatillisessa koulutuksessa on huomioitu monikielisen ja kielitietoisien pedagogiikan tarve, sillä maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden määrä kasvaa vuosi vuodelta ja heidän suomen kielen taidon odotetaan kehittyvän ammatillisten opintojen aikana (ks. OPH 2019: 39; Vipunen a). Useat ammatillisen koulutuksen opettajat eivät kuitenkaan koe pystyvänsä toteuttamaan kielitietoista pedagogiikkaa (ks. Karvi 2020: 160).</p> <p>Tutkimukseni tavoitteena onkin selvittää, millaisia kielitietoisia käytänteitä maahanmuuttotaustaisten lähihoitajaopiskelijoiden ammatillisilla opettajilla on. Tutkimuskysymykseni ovat: 1. Millaisia kielitietoisien pedagogiikan käytänteitä ammatillisten opettajien opetuksessa esiintyy? 2. Miten ammatilliset opettajat kertovat huomioivansa opiskelijoiden kehittyvän kielitaidon ja kieliresurssit?</p> <p>Tutkimukseni sijoittuu kielentutkimuksen ja pedagogisen tutkimuksen risteykseen. Kielitietoisuus kytkeytyy vahvasti opettajien pedagogisiin käytänteisiin, mutta tarkastelen myös opettajien kielellistä sensitiivisyyttä selkokieleen liittyvän tutkimuksen pohjalta, jolloin tutkimukseni sivuaa myös sosiolingvististä ja vuorovaikutustutkimusta. Tutkimus on osa Työelämässä tarvittavien toisen kielen resurssien rakentumisen -hanketta (Suomen Akatemia 2019–2023), ja aineistoni koostuu hankkeen tutkijoiden keräämistä luokahuonevuorovaikutus- ja haastattelutallenteista. Analysoin aineistoa teoriaohjaavan ja -lähtöisen sisällönanalyysin keinoin luokittelemalla ja nimeämällä aineistosta esiin nousevia kielitietoisia käytänteitä ja toisaalta havainnoimalla niitä aiemman tutkimuksen ja teorian pohjalta.</p> <p>Analyysini osoittaa, että ammatillisilla opettajilla on jo hallussaan kielitietoisia käytänteitä. Opettajat tunnistavat erityistä huomiota vaativia kielellisiä tilanteita. He hyödyntävät monipuolisia havainnointikeinoja ja tarjoavat opiskelijoille yhteisiä tiedonrakentamisen mahdollisuuksia. Myös opiskelijoiden kielellisille resursseille annetaan arvoa, vaikka tämän tutkielman aineiston opetustilanteissa näiden käyttäminen ja hyödyntäminen ei näykään. Opettajat kuitenkin ilmaisevat tahtoa ja ideoita kielellisten resurssien hyödyntämiseen. Eri alojen ja opetusasteiden opettajat voivatkin peilata omia käytänteitään tämän tutkimuksen tuloksiin ja kehittää omaa työtään niiden pohjalta. Jatkossa kaivattaisiin kuitenkin yhä enemmän tutkimusta ammatillisen koulutuksen kielitietoisuudesta sekä eri tiedonalojen kielellisistä konventioista, jotta opettajat voivat itse harjaantua niiden tunnistamisessa ja kehittää sen myötä opetustaan.</p>	
Asiasanat Kielitietoinen opetus, selkokieli, maahanmuuttajat, lähihoitajat, ammatillinen koulutus	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	1
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA AIEMPI TUTKIMUS .....	6
2.1	Kielitietoisuus .....	6
2.1.1	Kielitietoisuuden määrittely .....	6
2.1.2	Kielitietoinen pedagogiikka .....	7
2.2	Selkokieli .....	9
2.2.1	Taustaa selkokielestä.....	9
2.2.2	Selkokielineen vuorovaikutus .....	10
2.3	Aiempi tutkimus .....	12
3	AINEISTO JA MENETELMÄT .....	15
3.1	Aineiston esittely .....	15
3.2	Teoriaohjaava ja teorialähtöinen sisällönanalyysi.....	16
4	KIELITIETOISET KÄYTÄNTEET AMMATILLISEN KOULUTUKSEN OPPITUNNEILLA .....	18
4.1	Korjausaloitteet.....	18
4.2	Osallisuus ja oppiminen osana tiedon rakentamista .....	25
4.3	Kielellisten resurssien käyttö.....	27
4.4	Kielellisten resurssien käytön haasteet .....	30
4.5	Visuaalisuus .....	31
4.6	Tiedonalan kieli .....	33
4.7	Puheen konkretisoiminen .....	35
4.8	Ymmärtämisen varmistaminen.....	37
5	PÄÄTÄNTÖ .....	40
5.1	Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset.....	40
5.2	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimuksen tarve.....	41
	LÄHTEET .....	44

## LIITTEET

# 1 JOHDANTO

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia kielitietoisia käytänteitä ammatilliset opettajat hyödyntävät maahanmuuttotaustaisille lähihoitajaopiskelijoille suunnatussa ammatillisen lähihoitajakoulutuksen opetuksessa. Tutkimus toteutetaan osana Työelämässä tarvittavien toisen kielen resurssien rakentuminen -hanketta (Suomen Akatemia 2019–2023), jossa tutkitaan aikuisten maahanmuuttajien ammatillisen suomen kielen kehitystä ammatillisen koulutuksen ja kotoutumiskoulutuksen konteksteissa.

Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusen (a) mukaan vuonna 2019 ammatillisessa koulutuksessa aloitti uusina opiskelijoina 18 483 vieraskielistä henkilöä, mikä oli noin 4 100 henkilöä enemmän kuin edellisellä vuonna. Vuonna 2018 sosiaali- ja terveysalan perustutkintokoulutuksen uusista opiskelijoista noin 17 prosenttia oli vieraskielisiä (Vipunen b). Lähihoitajien suomen kielen taidon tarvekuvauksen mukaan lähihoitajan tulisi olla Eurooppalaisen viitekehyksen B2-tasolla puheen tuottamisessa sekä kuullun ja luetun ymmärtämisessä ja B1-tasolla kirjoittamisessa (ks. Kela, Komppa & Tuononen 2014). Hoitoalalla suomen kielen taitoa tarvitaan monenlaisissa, myös usein haastavissa, tilanteissa. Lähihoitajan täytyy esimerkiksi kyetä viestimään erityistarpeisen asiakkaan kanssa, toimimaan ennakoimattomissakin puhetilanteissa, vastaanottamaan erilaisia toimintaohjeita ja kirjaamaan tietoja yhteisen käytänteiden mukaisesti (ks. Kela ym. 2014). Erityisesti sosiaali- ja terveysalalla suomen kielen kehittämiseen täytyykin kiinnittää erityistä huomiota, jotta vieraskielinen opiskelija pystyy saavuttamaan alan kielitaitotarpeet. Kun osuus maahanmuuttotaustaisista opiskelijoista ammatillisessa koulutuksessa jatkaa kasvuaan, myös erilaiset kielitaustat huomioon ottavan opetuksen tarve kasvaa. Tämä vaatii myös opettajilta halua ja taitoa kehittää omia pedagogisia käytänteitään.

Kielitietoisuus on ollut perusopetuksen toimintakulttuuria ohjaava tekijä vuonna 2016 voimaan astuneesta opetussuunnitelmasta (ks. POPS 2014) lähtien. Myös lukion opetussuunnitelman perusteissa (ks. LOPS 2019: 22) korostetaan jokaisen opettajan roolia oman tiedonalansa kielen ja monilukutaidon opettajana. Ammatillisessa

koulutuksessa tapahtuneen reformin myötä ammatillisten sisältöjen ja kielen konventioiden oppiminen pyrittiin kytkemään samaan aikaan tapahtuvaksi ja ammatillinen oppiminen siirtyikin suurilta osin työpaikoilla tapahtuvaksi (Lilja & Tapaninen 2020: 158). Huolimatta siitä ajatuksesta, että kieli ja ammattisisällöt olisivat samanaikaisesti opittavia, kielitietoisuutta ei ainakaan toistaiseksi mainita ammatillisten tutkintojen perusteissa suoraan. Viime vuosina ammatillisen koulutuksen kielitietoisuutta on edistetty esimerkiksi KIELO - kielitietoinen ohjaus ammatillisessa koulutuksessa ja työelämässä -hankkeessa (Opetushallitus 2018–2020). Hankkeessa kehitettiin eri oppilaitoksissa valmennusohjelmia, joilla pyrittiin välittämään ammatillisen koulutuksen opettajille ja työpaikkaohjaajille tietoa kielen merkityksestä ja tarjoamaan ohjeita ja menetelmiä kielitietoisuuden toteuttamiseen. Valmennuksien osallistajat olivat tyytyväisiä oppimaansa ja kertoivat muuttaneensa omia toimintatapojaan opitun myötä. Vastaavien valmennuksien suunnitteluun olisi kuitenkin tärkeää saada mukaan myös oppilaitoksen johto, jotta valmennukset tukisivat parhaiten eri ammattialojen tarpeita ja oppilaitoksissa jo valmiiksi tehtyä kehitystyötä. (Ks. Dejanova, Seppä, Arola, Pakkanen, Pesola & Siirilä 2020: 1–2.)

Kielitietoisien toimintakulttuurin tarve on siis tunnistettu ammatillisenkin koulutuksen puolella maahanmuuttotasaustaisten opiskelijoiden myötä. Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM 2019: 39) katsookin, että maahanmuuttajien kielitaidon tulisi kehittyä ammatillisten opintojen aikana. Ammatillisessa koulutuksessa aiemmin käytössä olleista kielitaitovaatimuksista luovuttiin, jotta maahanmuuttajat pääsisivät opiskelemaan heikommallakin suomen tai ruotsin kielen taidolla ja kielitaidon puutteet eivät syrjäyttäisi heitä työelämästä (mts. 29–30).

Kielen sekä ammatillisten sisältöjen oppiminen samanaikaisesti saattaa kuitenkin olla haastavaa suomi toisena kielenä -oppijalle, ja ammatilliselle opettajallekin voi olla haasteellista sanoittaa alan kielikonventioita opiskelijoille, jos opettajalla ei ole aiempaa kokemusta kielikysymysten pohtimisesta eikä välttämättä tietoisuuttakaan siitä, millaista alakohtainen kielenkäyttö itse asiassa on (Lilja & Tapaninen 2020: 158). Kielen oppimisen jatkuminen osana ammattiin oppimista on kuitenkin tärkeää, sillä ammatillisessa koulutuksessa rakennetaan opiskelijoiden ammatillista identiteettiä, johon liittyy keskeisesti myös ammatillisen kielen ymmärtäminen. Kielen kehittymisen tukemisessa keskeisessä roolissa on ammatillinen opettaja, joka on oman alansa ammattikielen ja viestintä- ja vuorovaikutuskulttuurin asiantuntija, ja näin ollen hänellä tulisi myös olla valmiuksia kielitietoiseen ohjaukseen. (Arola & Seppä 2019.)

Ammatillisen koulutuksen ja erityisesti ammatillisten aineiden opettajilta siis odotetaan opiskelijoiden kielitaidon kehittymisen tukemista, mutta todellisuudessa tähän ei välttämättä ole valmiuksia. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) teettämän Maahanmuuttajien koulutuspolut -arviointiin (2020) vastanneista ammatillisen koulutuksen opettajista noin neljäsosa vastasi, että he eivät opeta

työssään kielitietoisesti. Puolet vastaajista eivät myöskään olleet saaneet kielitietoiseen opetukseen ohjausta tai kokivat siinä puutteita. Eräs vastaajista myös koki, että kielitietoiseen opetuksen lisäkoulutuksen pitäisi olla pakollista ammatillisille opettajille. (Mts. 160–161.) Karvin (mts. 175) arviointiryhmän suositus onkin, että ammatilliset opettajakorkeakoulut alkaisivat järjestää kielitietoiseen opetuksen täydennyskoulutusta, ja koulutuksen järjestäjien johdoilta toivotaan linjauksia, jotka edistävät kielitietoisuuden juurtumista osaksi jokapäiväistä toimintaa.

Myös opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM 2022: 148) selvitys suomi toisena kielenä -opetuksen nykytilasta osoittaa, että ammatillisessa koulutuksessa opettajilta vaaditaan kykyä tukea opetuskielen kehittymistä, sillä 79 % kyselyyn vastanneista koulutuksen järjestäjistä (n=64) kertoi, että heillä on opiskelijoita, jotka tarvitsevat suomi toisena kielenä -tukea. Selvityksen henkilöstökyselyyn vastanneet opettajat (n=670) kokivatkin olevansa tietoisia roolistaan kielitaidon kehittämisessä, mikä vastaa kielituen tarpeeseen, mutta toisaalta neljännes vastaajista ei kokenut ammatillisten sisältöjen sekä kielen opettamisen kuuluvan ammatillisen opettajan vastuulle (ks. mts. 169). Vaikka ammatillisten opettajien näkemys sisältöjen ja kielen erillisyydestä on ristiriidassa kielitietoiseen toiminnan kanssa, selvitykseen vastanneet koulutuksen järjestäjät tunnistavat kuitenkin kehittämisen kohteita maahanmuuttotasaustaisten opiskelijoiden tukemisessa. Koulutuksen tarjoajat esittivätkin kielitaidon tukemisen kehittämiseen ratkaisuiksi esimerkiksi tietoisuuden lisäämistä kielitietoisesta opetuksesta, kielen ja ammatin oppimisen sovittamista yhteen sekä lisäkoulutuksen tarjoamista kaikille opettajille (mts. 172–173).

Vaikka opettaja kokisi tietävänsä kielitietoiseen opetuksen käytänteistä (ks. esim. OKM 2022: 169), todelliset valmiudet kielitietoiseen opetukseen voivat poiketa kokemuksesta. Esimerkiksi Karvin (2020: 160) arviointiin vastanneista ammatillisen koulutuksen opettajista 58 % ei ollut saanut ohjausta maahanmuuttajien opettamiseen. Kokemattomuus tai puutteelliset valmiudet maahanmuuttajien opettamiseen voivatkin heijastua myös opiskelijoihin. Vähemmistöryhmiä koskevan Syrjintää koulutuksessa -tutkimuksen (Jauhola & Vehviläinen 2015: 175) mukaan 13 % kyselyyn vastanneista ammatillisen koulutuksen opiskelijoista oli kokenut syrjintää opetustilanteissa ja lukiossa vastaava luku oli viisi prosenttia. Opettajien puutteellisia valmiuksia maahanmuuttajataustaisten tai vammaisten opiskelijoiden tukemiseen pidettiin mahdollisena syrjinnän ilmenemisen muotona, mutta myös opiskelijoihin kohdistettu vähäntelevä asenne mainittiin vastauksissa (mts. 175).

Opetushallituksen (OPH 2014: 10) mukaan oppilaitosten tulisi huolehtia siitä, että opiskelija voi tuntea olonsa hyväksytyksi ja mahdolliset vaikeudet tunnistetaan varhain syrjäytymisen estämiseksi. Leskelän (2019: 60) mukaan yksilöiden syrjäytymisessä taustatekijöinä vaikuttavatkin usein juuri kielelliset vaikeudet. Kielellistä syrjäytymistä voidaan pedagogiikassa estää kielitietoisella opetuksella, ja erityisesti

toisen asteen opintojen abstraktin kielen kohdalla olisi tärkeää pohtia, riittäisikö esimerkiksi ammattiopintojen keskeisten sisältöjen osaamisen osoittamiseen suullinen näyttö kirjallisen tentin sijaan. (Mts. 56, 60.)

Opetushallituksenkin mukaan opintojen esteettömyyttä voidaan tukea esimerkiksi selkokielisellä opetusmateriaalilla sekä kielellisen ja ei-kielellisen ilmauksen muokkaamisella erilaisille opiskelijoille soveltuvaksi (OPH 2014: 7–8). Yhdenvertaista ja saavutettavaa opetusta, opiskelijan kielitaidosta riippumatta, voidaan siis toteuttaa kielitietoisella opetuksella sekä käyttämällä selkokieltä. Selkokielen käyttöä onkin perusteltu eniten tasa-arvon toteutumisella, ja 2000-luvun alusta alkaen tarvetta on perusteltu *saavutettavuus*-käsitteellä (ks. Virtanen 2012: 20). Merkittävin saavutettavuuden osa-alue oppimisen näkökulmasta on kognitiivinen saavutettavuus, joka tarkoittaa tiedon ja tiedonkäsittelyn saavutettavuutta sekä ratkaisuja, joilla helpotetaan oppimista ja omaksumista (Leskelä 2019: 49).

Vaikka Opetushallituskin suosittaa selkokielen käyttöä esteettömyyden varmistamiseksi, selkokieltä kohtaan on esitetty myös kritiikkiä sen liiallisen helppouden ja esimerkiksi väärän prosodiamallin vuoksi (ks. Virtanen 2012: 112–118). On myös nähtävissä, että autenttisten tekstien puute ja kirjoitustehtävien korvaaminen tai täydentäminen suullisilla tehtävillä voi johtaa S2-opiskelijoilla luku- ja kirjoitustaidon puutteellisuuteen ja vähentää esimerkiksi jatko-opintomahdollisuuksia (ks. esim. Mustonen & Puranen 2021: 74–75). Selkokielen käyttö materiaaleissa ja puheessa sekä suullinen näyttö ovat kuitenkin perusteltuja myös S2-opiskelijoille, sillä selkokielen ei ole tarkoitus syrjäyttää yleiskielen käyttöä vaan toimia tukena (ks. Leskelä & Virtanen 2005: 7).

Kirjoitetulle selkokielelle on myös määritelty eri vaikeustasoja, joiden käyttö on yksilön, ei ryhmän, mukaista (Leskelä 2019: 160). Kielitietoisuus onkin toisen huomiointia ja kielen käytön tietoista havaitsemista, ja siten kielen käyttöä tulisi aina mukauttaa tilanteen ja henkilön mukaisesti (ks. esim. Association for Language Awareness; Leskelä 2012: 281). Jonkin yksilöllisesti valitun toimintatavan hyödyntämisen ei siis pitäisi olla pois esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseltä vaan toimia tukena tilanteissa, joissa yleiskielen käyttö ei vielä ole tehtävässä suoriutumisen kannalta tarpeeksi sujuvaa. Karvin (2020: 161) teettämässä arvioinnissa ammatillisen koulutuksen opettajat myös toivoivat lisäkoulutusta kielitietoisesta opetuksesta, selkokielisyydestä ja kulttuurisesta osaamisesta, selkokielisiä opetusmateriaaleja ja mahdollisuuksia verkostoitua muiden opettajien kanssa.

Vaikka kielitietoisten käytänteiden tarve on jo tunnustettu sekä opettajien että hallinnon tasolla ja KIELO-hanke on osaltaan lisännyt tietoisuutta opetuksen ja ohjauksen kielitietoisuudesta, kielitietoinen ohjaus ei vielä ole osa ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa ja kielitietoisuuden juurruttamisessa osaksi oppilaitosten toimintakulttuuria on vielä tehtävää (Arola & Seppä 2019: 3; Dejanova ym.

2020: 7). Tällä tutkimuksella pyrin kartoittamaan kielitietoisuuden nykytilaa erään ammatillisen oppilaitoksen lähihoitajaopinnoissa tarkastelemalla opetuksessa esiintyviä kielitietoisia käytänteitä ja selkokielisen vuorovaikutuksen piirteitä. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia kielitietoisien pedagogiikan käytänteitä ja selkokielisen vuorovaikutuksen piirteitä ammatillisten opettajien opetuksessa esiintyy?
2. Miten ammatilliset opettajat kertovat huomioivansa opiskelijoiden kehittyvän kielitaidon ja kieliresurssit?

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessäni keskityn tarkastelemaan sitä, millaisia kielitietoisia ja kielitietoiseksi pedagogiikaksi tunnustettavia käytänteitä sekä toisaalta selkokielisen vuorovaikutuksen piirteitä ammatillisten opettajien oppitunneilla esiintyy. Tarkastelen näitä käytänteitä oppitunneilla kerätyistä äänitallenteista. Kielitietoinen pedagogiikka sisältää tässä näkökulmassa myös sensitiivisen kielenkäytön aspektin, eli kiinnitän huomiota myös siihen, millä tavalla opettajat mukauttavat omaa opetuspuhettaan ja millaisilla keinoilla he tukevat kielitaidon tasoltaan eri asemassa olevia opiskelijoita. Tätä näkökulmaa tutkiessani nojaudun aiempaan tutkimukseen ja ohjeisiin selkokielisen vuorovaikutuksen piirteistä.

Toisen tutkimuskysymyksen näkökulmaa tarkastelen opettajien haastatteluaineistosta käsin. Havainnoin haastatteluista sitä, millä tavoilla opettajat kertovat ottavansa huomioon heterogeenisen ryhmän kielitaidon tason ja toisaalta kaikki ne kielet, joita ryhmän jäsenet hallitsevat.

Seuraavassa luvussa kuvaan tutkielman teoreettisen viitekehyksen, joka kostuu kielitietoisuuden toiminnan ja pedagogiikan käsityksistä sekä kielitietoisuuteen kytkeytyvästä selkokielestä ja sen vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta. Tämän jälkeen esittelen luvussa kolme tutkielman aineiston ja analyysimenetelmät ja neljännessä luvussa analyysin. Viides luku kokoaa analyysin keskeiset tulokset sekä pohdinnan.



## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA AIEMPI TUTKIMUS

### 2.1 Kielitietoisuus

#### 2.1.1 Kielitietoisuuden määrittely

Kielitietoisuus ei sinänsä ole uusi käsite, mutta sen määritelmät ja käyttöyhteydet ovat laajentuneet vuosien saatossa. Finkbeinerin ja Whiten (2017: 2) mukaan Donmall (1985) on määritellyt kielitietoisuutta yksilön sensitiivisyydeksi ja tietoisuudeksi kielen luonteesta ja sen roolista yksilön elämässä. Termi otettiin Isossa-Britanniassa käyttöön viittaamaan pedagogisiin aloitteisiin, joilla alettiin toteuttaa äidinkielen opetuksessa tärkeäksi esiin nostettua kielitietoa (*knowledge about language*<sup>1</sup>). Alun perin esimerkiksi kielitietoisuus ja monikielisyys olivat siis toisistaan erillään kehittyviä kielentutkimuksen suuntauksia, ja kielitietoisuus keskittyi käytännössä vain englantia ensimmäisenä kielenään puhuvien opetukseen. Sittemmin globalisoitumisen myötä monikielisyys ja monimuotoisuus ovat tulleet osaksi jokapäiväistä elämää elämän eri osaluilla ja kielitietoisuuden ulottuvuudet ja periaatteet ovat siirtyneet laajemmin osaksi kielen oppimista ja opettamista muun muassa toisen kielen oppimisen saralla. (Mts. 1.)

Donmallin määritelmän tapaan myös vuonna 1994 perustettu Association for Language Awareness (ALA) määrittelee kielitietoisuuden eksplisiittiseksi tiedoksi kielestä sekä tietoiseksi sensitiivisyydeksi ja käsitykseksi kielten opettamisessa, oppimisessa ja käytössä. Yksilön kielitietoisuuden voidaan siis ajatella olevan sensitiivistä kielen käyttöä sekä kielen merkityksen huomioimista toisen henkilön elämässä.

---

<sup>1</sup> Kielitietoisuutta (*language awareness*) ja kielitietoa (*knowledge about language*) käytetään erityisesti englanninkielisessä kirjallisuudessa rinnakkaisina käsitteinä (ks. esim. Finkbeiner & White 2017).

Jokainen yksilö voi siis elämässään toteuttaa kielitietoisuutta, mutta erityisen tärkeää kielitietoinen toimintakulttuuri olisi oppilaitoksissa, ja laajemminkin työelämässä, jossa toimitaan kielen välityksellä erilaisten ihmisten kanssa.

Suomalaisessa keskustelussa kielitietoisuus puhuttaakin juuri koulutuksen kentällä. Vuonna 2016 voimaan astuneessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014: 28) koulua kuvataan oppivana yhteisönä, jossa arvostetaan kulttuurista moninaisuutta ja sen yhtä ilmentymää, monikielisyyttä. Kielitietoisessa yhteisössä, koulussa, tulisi keskustella kieleen liittyvistä asenteista, ymmärtää kielen keskeinen merkitys osana oppimista, vuorovaikutusta, yhteistyötä, identiteetin rakentumista sekä yhteiskuntaan sosiaalistumista. Perusteissa myös korostetaan eri tiedonalojen kieliä, tekstikäytänteitä ja käsitteistöjä sekä opettajien asemaa kielellisinä malleina sekä omien oppiaineidensa kielen opettajina. (Mts. 28.) Vaikka kielitietoisuudesta ei toistaiseksi puhuta samalla tavalla ammatillisten tutkintojen perusteissa, koskettaa opettajien asema tiedonalaansa kielen opettajana myös ammatillisen koulutuksen opettajia.

### 2.1.2 Kielitietoinen pedagogiikka

Kielitietoisesta opetuksesta voidaan puhua yleisesti, kun puhutaan opetuksesta, jonka tarkoituksena on sosiaalista oppijat opettavan aineen kielellisiin ja viestinnällisiin konventioihin. Kielen huomioivaa (aineen)opetusta on kuvattu muun muassa opettajan pedagogisena kielitietona (*pedagogical language knowledge*) (ks. Bunch 2013). (Aalto & Tarnanen 2015: 75.) Aallon (2019: 92) määritelmää mukaillen pedagoginen kielitieto on opettajan valmiutta perehtyä opiskelijoiden kielellisiin taitoihin, eritellä tiedonalan kielellisiä konventioita ja toteuttaa pedagogiikkaa, joka tukee opiskelijoiden osallisuutta tiedonrakentamiseen sekä kielen ja sisältöjen oppimista. Pedagogisen kielitiedon määritelmä kytkeytyy erityisesti perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden ajatukseen, jossa opettaja nähdään oman tiedonalaansa kielen opettajana. Tällaista kuvausta ei ole liitetty ammatillisten tutkintojen perusteisiin, mutta yhtä lailla ammatillisen koulutuksen opettajat ovat kunkin tiedonalan kielen opettajia. Perusopetuksen ja lukion kontekstiin liitetty kielitietoinen pedagogiikka soveltuukin siis myös ammatillisiin oppilaitoksiin.

Tänä päivänä ei voida olettaa, että oppijat puhuisivat koulun opetuskieltä ensikielensä. Tämä näkyy erityisesti perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmissa, joissa kielen opetus läpäisee tietyllä tasolla kaikkia oppiaineita. Opettajien sitouttaminen tämän odotuksen täyttämiseen vaatii Bunchin (2013: 298) mukaan opettajien pedagogisen kielitiedon kehittämistä. Opettajien tulisi tarjota oppijoille tarkoituksenmukaisella tavalla mahdollisuuksia kehittää kielitaitoaan niiden keskeisten sisältöjen, käsitteiden ja toimintojen kautta, jotka kulloiseenkin oppiaineeseen kuuluvat ja joista toivottavasti myös opettaja itse on innoissaan. (Mts. 298.) Kielitaidon kehittämisen mahdollisuuksien tarjoaminen on siis kaikkien opettajien vastuulla oppiaineesta

riippumatta, mutta kaikkien opettajien ei tarvitse olla kielenopettajia sisällön kannalta. Sen sijaan jokainen opettaja on oman oppiaineensa, ja tieteenalansa, kielen opettaja ja tarjoaa oppijoilleen mahdollisuuksia kielitaidon kehittämiseen. Opettajan pedagoginen kielitieto liittyykin Bunchin (mts. 307) mukaan suoraan tiedonalan opettamiseen ja oppimiseen. Lisäksi se on tilanteista siinä kontekstissa, jossa tiedonala opitaan ja opetetaan.

Suomessa ajatusta tiedonalan kielen oppimisesta ovat käsitelleet esimerkiksi Aalto ja Mustonen (ks. 2020). Heidän mukaansa opettajalta vaaditaan laajaa tietoa ja ymmärrystä oman tiedonalan kielestä ja kielenkäyttötilanteista, jotta kielitietoinen opetus on mahdollista. Pelkkä tiedonalan kielellisten konventioiden erittely ei kuitenkaan riitä, vaan opettajan tulee hallita osallisuuden tukeminen sekä ymmärtää oppiminen kokonaisuutena, jossa opittava sisältö ja kielen kehittyminen liittyvät tiiviisti toisiinsa. Vasta tämän jälkeen opettaja pystyy toteuttamaan kielitietoista pedagogiikkaa, jossa aktivoidaan oppijoiden aiempi arkitieto ja -kokemukset, osallistetaan oppijat yhteisen tiedon rakentamiseen ja ohjataan heitä havainnoimaan ja käyttämään rohkeasti kieltä. (Mts. 109–111.) Kielitietoisessa pedagogiikassa opettajan tulee siis ensin itse varmistua siitä, että hän tuntee ja ymmärtää oman tiedonalansa kielelliset konventiot. Varsinaisessa opetustilanteessa opettaja aktivoi oppijoidensa arkitiedon ja saa näin heidät mukaan rakentamaan yhteistä ymmärrystä sekä kehittämään kielitaitoaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Aalto ja Mustonen (ks. mts. 111) kuvailevatkin kielitietoista pedagogiikkaa pohjimmiltaan vain hyväksi pedagogiikaksi.

Vaikka Aalto ja Mustonen kuvaavatkin kielitietoista pedagogiikka yksinkertaistettuna hyväksi pedagogiikaksi, vaaditaan opettajalta kuitenkin rohkeutta, jotta opetustilanteeseen saadaan luotua matala kynnyksinen vuorovaikutukselle ja oppijoiden oman tiedon esiin tuomiselle. Oppijoiden arkitieto ja -kokemukset eivät koostu ainoastaan sisällöllisistä tiedoista, vaan heidän repertuaariinsa liittyy erottamattomasti myös kielelliset resurssit, eli oppijan kaikki kielitaito. Rapatin (205: 58) mukaan jokainen oppijan opiskelema tai osaama kieli on osa tämän kielellistä resurssia ja näin ollen jokainen oppija on monikielinen. Kielitietoisesti opettava opettaja tarjoaakin oppijoille mahdollisuuden hyödyntää näitä kielellisiä resursseja osana oppimista (ks. mts. 56).

Myös Lehtonen (ks. 2019) puhuu kielellisestä repertuaarista, joka koostuu kaikista vuorovaikutuksen mahdollistavista osista. Tämä repertuaari tulisi ottaa osaksi oppimista, jotta oppija saa kokea onnistumisen hetkiä osoittaessaan myös muille omia tietojaan ja taitojaan, joita voidaan myös hyödyntää yhteisesti (Lehtonen 2019). Tämä ajatus mukaillee Garcían ja Wein (2013: 70) näkemystä kielestä yhteisen merkityksen luomisen välineenä. Heidän mukaansa ryhmän jokaisen henkilön kielellisten taitojen hyödyntäminen tarjoaa koko ryhmälle mahdollisuuden rakentaa yhteistä tietoa, oppia ja jopa muokata sosiokulttuurisia identiteettejä ja arvoja (ks. mts. 67). Oppiminen vaatii vuorovaikutusta muiden kanssa ja monikielisessä vuorovaikutustilanteessa

jokainen saa mahdollisuuden tulla osaksi yhteisöä ja tarjota tietoa, joka edistää koko ryhmän oppimista (ks. García & Wei 2013: 67; Rapatti 2015: 56; Lehtonen 2019). Kielitietoisessa pedagogiikassa siis annetaan jokaiselle ryhmän jäsenelle mahdollisuus sisältöjen ja kielen oppimiseen ja opettamiseen niillä resursseilla, joita hänellä siinä hetkessä on.

## 2.2 Selkokieli

### 2.2.1 Taustaa selkokielestä

Selkokielen virallinen määritelmä Suomessa on ”suomen kielen muoto, joka on muokautettu sisällöltään, sanastoltaan ja rakenteeltaan yleiskieltä luettavammaksi ja ymmärrettävämmäksi” (Leskelä 2019: 93). *Selko*-sanan käyttöä on esitetty ensimmäisen kerran vuonna 1978 suomen kielen lautakunnassa korvaamaan sanaa *helppolukuinen*, ja ensimmäisten selkokielisten aineistojen sekä selkokielen periaatteiden kehittäminen alkoikin Suomessa 1980-luvulla (Virtanen 2012: 18; Leskelä 2019: 85). Varhaisimpia selkokieleen liittyviä dokumentteja löytyy Ruotsista 1960-luvulta, ja varsinainen selkokielen kehittäminen alkoikin Ruotsissa reilu 50 vuotta sitten (ks. Lindholm & Vanhatalo 2021: 13; Bohman 2021: 527). Sekä Suomessa että Ruotsissa selkokieltä pidettiin alussa erityisesti kehitysvammaisille sopivana kielimuotona, mutta sittemmin sen huomattiin olevan hyödyksi kaikille, joilla on kielellisiä vaikeuksia (ks. Leskelä 2019: 85; Bohman 2021: 529, 531).

Selkokieli on alun perin kehitetty kirjoitetun kielen yksinkertaistamiseen (Leskelä & Lindholm 2012: 26). Se on kohdennettu pääasiassa tietyille lukijajoukkoille ja kieli on yksinkertaista ja konkreettista, kun taas yleiskieltä pidetään suurta lukijajoukkoa tavoittelevana ja lukijalle kohdentamattomana kielimuotona. Selkokieli voidaan siis suunnata jopa vain yhdelle ryhmälle ja kieli voi olla hyvin yksinkertaista, mutta se voidaan suunnata myös väljemmälle lukijakunnalle, jolloin kieli voi olla myös vaikeampaa. (Leskelä 2019: 94–95.)

*Selkokieli – Saavutettavan kielen oppaassa* (Leskelä 2019: 160) eritelläänkin kirjoitetun selkokielen kolme vaikeustasoa: helppo selkokieli, perusselkokieli ja vaativa selkokieli. Helppo selkokieli on suunnattu hyvin heikoille, jopa lukutaidottomille, lukijoille, ja siinä käytetään suppeinta mahdollista sanastoa, kaikki suomen vaikeat rakenteet on rajattu pois ja visuaaliseen toteutukseen kiinnitetään erityistä huomiota. Perusselkokieli on esimerkiksi selkokielisessä mediassa esiintyvä yleistaso, jonka kohderyhmällä lukemisen ja luetun ymmärtämisen ongelmat ovat melko suuria. Vaativan selkokielen taso taas on suunnattu jo melko hyvin erilaisista teksteistä selviytyville lukijoille, jotka saattavat lukea jo jonkin verran yleiskielisiäkin tekstejä. Vaativa

selkokieli on edelleen yksinkertaisempaa ja esimerkiksi lyhyempää kuin yleiskieli, mutta sanaston, rakenteiden ja tekstilajien kirjo on perustasoa laajempaa ja sisältöjä muokataan vain vähän. Tähän tasoon voidaan myös lisätä pieniä haasteita lukijan itsensä kehittämisen kannustamiseksi. (Mts. 163–170.)

Tämän tutkielman kannalta merkittävä selkokielestä hyötyvä ryhmä on maahanmuuttajat, jotka saattavat hyötyä kaikista selkokielen vaikeustasoista eri vaiheissa suomen oppimista. Selkokieltä tarvitseva kielenoppija sijoittuukin Eurooppalaisessa viitekehyksessä tasoille A2.1–B1.2 eli perustaidon alkuvaiheen tasosta sujuvan peruskielitaidon tasoon, mutta myös helppoa selkokieltä tarvitaan alkeisvaiheen oppijoille, tasolla A1 (mts. 105). Arvioiden mukaan noin kolmasosan maahanmuuttotautaisista henkilöistä tulisi parantaa suomen kielen taitoaan, mikä antaa osviittaa myös siitä, että selkokielen eri tasoille on runsaasti käyttöä myös suomea toisena kielenä käyttäville (ks. esim. Juusola 2019: 14). Myös Ruotsissa on huomioitu se, että monet ruotsia toisena kielenä puhuvat eivät välttämättä koskaan omaksu riittävää taitotasoa yleiskielen ymmärtämiseksi, jolloin selkokielen eri tasojen tarve voi kestää koko eliniän (ks. Bohman 2021: 543, 546).

Maahanmuuttajat toimivatkin mahdollisesti 1990-luvun puolivälissä alkusysäyksenä selkokielen periaatteiden soveltamiseksi puhuttuun kieleen (Leskelä & Virtanen 2005: 37–38). Samoihin aikoihin myös Ruotsissa alettiin käyttää selkokieleen liittyen sanontaa ”Lätt att läsa, lätt att förstå” (helppo lukea, helppo ymmärtää), sillä selkokielessä haluttiin korostaa myös puhuttua kieltä (ks. Bohman 2021: 528). Selkokieli suunniteltiin alun perin kirjoitettua kieltä varten, koska monille erityisryhmille juuri kirjallinen ilmaisu on koettu hankalimmaksi, mutta ymmärtämisen vaikeudet ja itseilmaisu on vaikeaa myös puhetilanteissa (Leskelä 2019: 414). Koska selkokieli oli kehitetty ymmärtämisen vaikeuksien ratkaisuksi, erityisesti maahanmuuttajien parissa työskentelevät alkoivat pohtia selkokielen periaatteita ratkaisuksi myös keskustelun vaikeuksiin (Leskelä & Virtanen 2005: 37). Seuraavaksi esittelenkin tämän tutkimuksen kannalta keskeistä selkokielistä vuorovaikutusta ja siihen laadittuja ohjeita.

## 2.2.2 Selkokieline vuorovaikutus

Kielen mukauttaminen ei koske ainoastaan kirjoitettua kieltä, vaan selkokielen käyttö tukee myös vuorovaikutustilanteita. Leskelän (2019: 214) mukaan selkokielineen puheen ja vuorovaikutuksen on tarkoitus tukea yhteisymmärryksen rakentumista sekä rohkaista keskustelijoita mielipiteiden ilmaisuun. Selkopuheen ei ole tarkoitus muuttaa puhujan persoonallista puhetapaa, mutta omasta puhetavastaan tulisi tunnistaa ymmärtämisen kannalta merkittäviä vahvuuksia ja heikkouksia, minkä jälkeen puhetaan pystyy myös säätämään. Tunnistamalla oman puhetapansa ja sen vaikutuksen vuorovaikutustilanteisiin voi harjaantua keskustelijana muuttamatta persoonallista keskustelutapaansa. Oleellisinta onkin herkistyä keskustelukumppanin

vuorovaikutustarpeisiin ja muokata puhetapaansa yksilöllisesti ja tilannekohtaisesti. (Mts. 223–224.) Tässä tutkielmassa huomio kiinnittyykin opettajien tapoihin rakentaa yhteisymmärrystä luokassa, jossa kaikki opiskelijat eivät välttämättä vielä pärjää nopeatempoisen yleiskielen kanssa.

Selkokieliseen puheeseen on laadittu keskusteluanalyttisten tutkimusten pohjalta ohjeet, jotka eivät kuitenkaan koske ainoastaan kieltä, sillä puhetilanteissa esiintyy kielen lisäksi myös muita huomion kiinnittäviä ei-kielellisiä syötteitä. Ohjeita ei myöskään ole luotu tarkasti noudatettavaksi, sillä liiallinen ohjeiden noudattaminen voi estää aidon vuorovaikutuksen, jos puhujan keskittyminen suuntautuu puheen tuottamiseen ja periaatteiden toteutumiseen. (Leskelä 2019: 214.) Leskelä (2012: 281) myös muistuttaa, että yksilöiden välillä voi esiintyä merkittäviäkin eroja eikä tiettyyn ryhmään kuulumisen ole merkki selkokielen tarpeesta. Tämän vuoksi vuorovaikutustilanteissa on kyettävä avoimuuteen sekä toiminnan muuttamiseen ja sopeuttamiseen palautteen mukaisesti. Selkokielisen vuorovaikutuksen ohjeet ovatkin väljiä ja muokattavissa tilanteen mukaan. Ohjeet on jaoteltu seuraavaan viiteen ryhmään:

1. Orientointi ja olosuhteiden huomioiminen
2. Kohtaaminen ja läsnäolo
3. Vuorottelun tukeminen
4. Selkokielisen puheen keinot
5. Ymmärryksen tarkistaminen ja korjaamisen keinot

Jokaisen ryhmän alle on eritelty tarkemmat selkokielisen vuorovaikutuksen ohjeet sekä kerrottu kunkin ohjeen taustalla vaikuttavista syistä ja tehty mahdollisia tarkennuksia. Lisäksi ohjeissa on eroteltu kolme pääryhmää kielellisten taitojen perusteella, sillä joidenkin kielen piirteiden osalta eri ryhmien vaikeudet eroavat toisistaan. Pääryhmät ovat neurobiologisista syistä pysyvästi poikkeavat kielelliset taidot, heikentyneet kielelliset taidot sekä todennäköisesti kehittyvät kielelliset taidot, joista jälkimmäiseen lukeutuvat kielenoppijat. Koska kielenoppijoiden kielelliset haasteet eroavat eniten kahdesta muusta ryhmästä, poikkeavat myös heille suunnatut ohjeet eniten. (Ks. Leskelä 2012: 279–283.)

Selkokielisen vuorovaikutuksen ohjeiden mukaan kielenoppija hyöttyy esimerkiksi siitä, että puheikumppani ennakoi vuorovaikutustilannetta tarjoamalla vihjeitä tilanteessa tarvittavista kielen keinoista. Toisaalta kielellisesti epäsymmetrisessä vuorovaikutustilanteessa molempien osallistujien tulee myös ottaa vastuuta tilanteen etenemisestä, eli esimerkiksi kielellisesti haastavaa tilannetta ei siirretä ainoastaan taidollisesti vahvemman osallistujan vastuulle vaan tilanteet yritetään selvittää yhteistyössä. Vahvemman osallistujan on taas tällaisissa tilanteissa tärkeää antaa aikaa, rohkaista toista kielen käyttämiseen ja toisaalta osoittaa mielenkiintoa kuuntelemalla tarkasti. Omaan ymmärrysvaikeuteen kannattaa viitata suoraan, jotta puheikumppani pystyy korjaamaan puhettaan. Myös epäselvän tilanteen ylitulkintaa tulee välttää, eli on

parempi kysyä suoraan kuin antaa väärä tulkinta, jonka puhekuppani saattaa vahvistaa oikeaksi kielellisen vaikeuden takia. (Ks. Leskelä 2012.) Puhekuppanin huomion voi ohjata vaikeuksia tuottaneeseen vuorovaikutusjaksoon erilaisten korjausaloitteiden, kuten kysymysten ja ymmärrysehdokkaiden, avulla (ks. Kurhila 2012: 148). Korjausaloitteilla ei ole tarkoitus ainoastaan korjata virheitä, vaan niitä käyttämällä saadaan rakennettua yhteistä ymmärrystä tilanteesta, eli vuorovaikutusta luodaan yhteistyössä (ks. mts. 149; Leskelä 2012).

## 2.3 Aiempi tutkimus

Pedagogiikan näkökulmasta kielitietoisuuden tutkimusta on tehty jo runsaasti peruskoulun puolella, mihin vaikuttaa erityisesti se, että ajatus kielitietoisesta pedagogiikasta kattaa koko perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vaikka kielitietoisuus ei virallisissa dokumenteissa vielä ole merkittävä osa ammatillista koulutusta, tutkimus ja aiheen esiin nostaminen on viime vuosina ollut merkittävää myös ammatillisen koulutuksen kontekstissa.

Toistaiseksi ammatillisen koulutuksen kielitietoisuuteen keskittyvä tutkimus painottuu esimerkiksi suomi toisena kielenä -opettajien kokemuksiin ja heterogeenisten ryhmien arviointiin. Monipuolisemmin sekä suomi toisena kielenä -opettajien että ammatillisten opettajien kielitietoisia käytänteitä ovat tutkineet esimerkiksi Mustonen ja Puranen (2021) tarkastelemalla maahanmuuttotoustaisten opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä sekä sisältöjen ja kielen rinnakkaista oppimista. Tutkimus tarjoaa osin huolestuttavaa tietoa ammatillisen koulutuksen kielen opettamisesta sekä kielen huomioimisesta opinnoissa, sillä siinä todettiin, että suomea toisena kielenä puhuvat oppijat eivät välttämättä saa koulutuksessa riittävää kielellistä tukea. Esimerkiksi vuorovaikutuksellista oppimista pidetään maahanmuuttotoustaistilille opiskelijoille hyödyllisenä, mutta Mustonen ja Puranen (2021: 75) havaitsivat, että yhteisöllistä työskentelyä jopa vältellään heterogeenisissä ryhmissä.

Mustosen ja Purasen (2021: 71, 75) tutkimukseen osallistuneet ammatilliset opettajat taas kokivat, että heillä ei ole riittävästi aikaa eikä osaamista tukea maahanmuuttotoustaisten opiskelijoiden luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä. Eri alojen tekstien huomioimiseen ei taas ole riittävästi resursseja suomen kielen opettajilla. Tutkimuksessa kuitenkin havaittiin, että osa tutkimuksen opettajista hyödynsi opetuksessaan kielitietoisia käytänteitä. Nämä käytänteet tukivat kielitaidon kehittymistä ja opiskelijoiden tasa-arvoista oppimiseen osallistumista.

Myös Liljan ja Tapanisen (2020) tutkimus rakennusalan opetus- ja työtilanteista osoittaa, että ammatillisilla opettajilla on jo käytössään kielitietoisia käytänteitä, joista osa on tiedostetumpia kuin osa (ks. mts. 163). Aineiston opettajat kiinnittivät

erityisesti huomiota kielellisiin valintoihin opetustilanteissa sekä ohjasivat opiskelijoita kielen käyttöön esimerkiksi kertomalla alalla käytettävistä verbeistä (mts. 169). Vaikka aiempi ammatillisen koulutuksen kielitietoisiin käytänteisiin painottuva tutkimus ei ole toistaiseksi antanut erityisiä viitteitä siitä, että opettajat pystyisivät toteuttamaan jatkuvasti kielitietoista pedagogiikkaa, opettajilla on kuitenkin tahtoa ja välineitä sen toteuttamiseen.

Mustonen ja Puranen (2021: 72) havaitsivat tutkimuksessaan, että kaikilla opettajilla ei ollut keinoja opetuspuheen selkeyttämiseen, vaan puheen siirtymät olivat epäselviä ja sisälsivät runsaasti terminologiaa. Varsinaisesta opetuspuheen selkokielisyydestä tai luokkahuonetilanteiden vuorovaikutuksesta selkokielen näkökulmasta ei kuitenkaan ole tehty aiempaa tutkimusta. Selkokielen tutkimus on keskittynyt jo pitkään erityisesti kirjoitetun kielen piirteisiin, kuten tekstin ymmärrettävyyteen, sanaston käyttöön ja kielen rakenteisiin.

Opetuskielen ja opittavien sisältöjen ymmärtämistä kirjoitetun selkokielen näkökulmasta on tutkinut esimerkiksi Sonja Vasile (2021). Hän on tutkinut maisterintutkimuksessaan, miten aikuiset suomi toisena kielenä -opiskelijat ymmärtävät historian oppikirjan yleis- ja selkokielisistä teksteistä. Tutkimuksessa käytetyn oppikirjan selkokieliset tekstit erosivat yleiskielisistä teksteistä siten, että selkokielisessä tekstissä ei ollut käytetty vaativimpia kielen rakenteita kuten lauseenvastikkeita ja sanasto oli konkreettista. A2-, B1- ja B2-tason opiskelijat vastasivat yleis- ja selkokielisten tekstien pohjalta monivalintakysymyksiin ja saivat lopuksi esittää ajatuksiaan teksteistä. Tulosten mukaan selkokielisistä teksteistä hyötyivät eniten A2-tason opiskelijat, jotka saivat eniten oikeita vastauksia selkokielisten tekstien kysymyksiin. B1-tason opiskelijat hyötyivät selkokielisistä teksteistä jonkin verran, mutta B2-tason opiskelijat vastasivat selkokielisten tekstien kysymyksiin useammin väärin ja nimesivät ne myös yleiskielisiä tekstejä vaikeammiksi. Kuitenkin myös A2- ja B1-tason opiskelijat pitivät selkokielisistä teksteistä vaikeimpina, vaikka erityisesti A2-tason opiskelijat eivät juurikaan pärjänneet yleiskielisten tekstien monivalintakysymyksissä. (Mts. 40–44.) Tutkimuksen tulokset vastaavatkin ajatusta siitä, että selkokieli on hyödyllisin kielimuoto Eurooppalaisen viitekehyksen A2.1–B1.2-tason kielenkäyttäjille (ks. Leskelä 2019: 105). A2-taso on myös ammatillisten koulutusten yleisin edellytetty opetuskielen taidon taso (ks. OKM 2022: 152), joten useat ammatillisen koulutuksen suomi toisena kielenä -opiskelijat hyötyisivät opetuksessa selkokielen käytöstä.

Vaikka selkokielen hyödyn tutkiminen on keskittynyt kirjoitettuun selkokieleeseen, voidaan sen perusteella ajatella, että myös selkokielineen vuorovaikutus hyödyntää perustason kielenkäyttäjää. Selkokieltä on tutkittu vuorovaikutuksen näkökulmasta erityisesti sellaisissa yhteyksissä, joihin on osallistunut henkilöitä, joilla on kielellisiä kehityshäiriöitä sekä jonkin verran myös kielenoppijoita. Näiden tutkimusten pohjalta on luotu muun muassa maahanmuuttotilanteiden opiskelijoiden opetukseseenkin



soveltuvat selkokielen vuorovaikutuksen ohjeet (ks. Leskelä 2012). Selkokielen tutkimusta tarvittaisiin kuitenkin laajemmin kansainvälisesti, sillä selkokielenä pidetty taso vaihtelee laajasti, eikä selkokielen käyttöön kehitettyjä ohjeita aina hyödynnetä (ks. Lindholm & Vanhatalo 2021: 15).

## 3 AINEISTO JA MENETELMÄT

### 3.1 Aineiston esittely

Tutkimuksessa tarkasteltava aineisto on kerätty osana Työelämässä tarvittavien toisen kielen resurssien rakentuminen -hanketta (Suomen Akatemia 2019–2023). Aineisto keskittyy yhden maahanmuuttotaustaisille lähihoitajaopiskelijoille räätälöidyn ryhmän ammatillisten opettajien oppitunteihin sekä haastatteluihin. Hankkeen tutkijat Maiju Strömmer ja Rosariina Suhonen ovat keränneet aineiston yhden syyslukukauden aikana.

Tutkijoilla oli hankkeen osalta asianmukaiset tutkimusluvut aineiston keräämiseen sekä opiskelijoiden ja opettajien suostumus aineiston hyödyntämiseen hankkeen tutkimuksissa. Aloittaessani oman tutkimusprosessini hankkeessa tutustuin hankkeen lupakäytänteisiin ja sitouduin noudattamaan tutkimuksessani hyvää tieteellistä käytäntöä. Suojatakseni osallistujien yksityisyyttä käytän tutkimuksessani ainoastaan pseudonyymejä enkä esimerkiksi paljasta oppilaitoksen nimeä ja sijaintia. Koska tutkimukseni keskittyy ainoastaan erilaisten kielitietoisten ja selkokielisten käytänteiden analysointiin, en myöskään kuvaa osallistujien tarkempia taustatietoja, kuten opettajien koulutustaustaa, työkokemusta tai muita yksilöiviä tietoja.

Hyödynnän analyysissani kahdenlaista aineistoa: äänitallenteita luokkahuonevuorovaikutusta sekä ammatillisten opettajien haastatteluja. Tutkimuksessa hyödynnettyä äänitettyä luokkahuoneaineistoa on yhteensä 329 minuuttia (5 tuntia 29 minuuttia) ja haastatteluaineistoa yhteensä 104 minuuttia (1 tunti 44 minuuttia). Aineiston selkeän rajauksen vuoksi päädyin tarkastelemaan ainoastaan yhden lukukauden aikana kerättyä aineistoa. Lisäksi rajasin aineiston koskemaan ainoastaan niitä ammatillisia opettajia, jotka opettivat kyseistä ryhmää aineistonkeruuhetkellä. Tämä rajaus mahdollistaa sen, että luokkahuonetilanteiden ja haastattelujen mahdolliset

yhtäläisyydet tulisivat paremmin näkyviin, vaikka en teekään analyysissä varsinaista vertailua haastattelutilanteissa kerrottujen asioiden ja opetuksen sisällön välillä. Analyysissä on mukana kolmen opettajan haastatteluaineisto sekä jokaiselta heiltä kaksi opetuskertaa. Äänitetty luokkahuoneaineisto ei jakautunut määrällisesti tasan opettajien välillä, joten päädyin rajaamaan jokaiselta opettajalta myös mahdollisimman samansuuruisen määrän tarkasteltavaa aineistoa.

Hyödynnän äänitettyä luokkahuonevuorovaikutusta analysoidessani ammatillisten opettajien opetuksessa esiintyviä kielitietoisia käytänteitä sekä selkokielen vuorovaikutuksen piirteitä. Ryhmän ammatillisille opettajille tehdyistä haastatteluista analysoin, millä tavalla he kertovat huomioivansa ryhmän kehittyvän kielitaidon ja kielelliset resurssit.

Luokkahuonevuorovaikutuksen äänitallenteet kirjoitettiin ensin hankkeen tarpeiden mukaan auki muistioiksi. Tämän jälkeen aineistosta poimittiin hankkeen näkökulmasta kiinnostavia kohtia, jotka litteroitiin karkeasti. Tämän tutkimuksen analyysissä olen litteraattien analysoinnin lisäksi kuunnellut aineistoa uudelleen ja lisännyt tutkimukseni kannalta merkittävien litteraattien määrää. Myös hyödyntämäni haastatteluaineisto on litteroitu karkeasti.

Karkeassa litteroinnissa litteraatteihin on merkitty sanataso, puheessa esiintyvät tauot, intonaatio, nauru sekä merkittävät äänet, kuten kolaukset ja puhelimen äänet. Käytetyt litterointimerkinnot esitellään liitteessä 1. Karkea taso sopii tämän aineiston litterointiin, sillä keskityn tarkastelemaan aineistosta opetuskäytänteitä ja sanatasoa. Vaikka aineisto koostuu myös vuorovaikutustilanteista, tutkimuksen analyysi ei keskity tarkempaa litterointitapaa vaativaan vuorovaikutuksen analyysiin, vaan pääasiassa sisältöihin. (Ks. Ruusuvuori & Nikander 2017.)

Analyysiosuuden aineistoesimerkeissä eri puhujat on merkitty seuraavalla tavalla: opiskelijoiden tunnus on *O*, opettajien tunnus on *OPE* ja haastattelijoiden tunnus on *H*. Lisäksi tunnukset on numeroitu eri puhujille esiintymisjärjestyksen mukaan. Olen myös lisännyt joihinkin pidempiin aineistoesimerkkeihin tummennettuja kohtia, jotka ovat lukijalle analyysin kannalta merkittävimpiä puheosuuksia.

## 3.2 Teoriaohjaava ja teorialähtöinen sisällönanalyysi

Hyödynnän analyysissä laadullista teoriaohjaavaa sisällönanalyysia (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2018). Havainnoin luokkahuone- ja haastatteluaineistosta pedagogisia käytänteitä, jotka ovat kytköksissä käsityksiin opettajan pedagogisesta kielitiedosta tai laajemmin kielitietoisuudesta. Selkokielen vuorovaikutukseen kytkeytyviä piirteitä tarkastelen esimerkiksi selkokielen vuorovaikutuksen ohjeiden avulla, jotka pohjautuvat sekä kirjoitettuun selkokieleen laadittuihin ohjeisiin että

keskusteluanalyttisiin tutkimuksiin (ks. Leskelä 2012: 279–283; 2019). Selkokielen vuorovaikutuksen kannalta hyödyntämässäni aineistossa jää kuitenkin piiloon kaikki sanaton viestintä, sillä äänitallenteista voi havainnoida ainoastaan äänen avulla luotuja merkityksiä. Tällöin on mahdollista, että esimerkiksi jokin tilanteen tulkinnan kannalta merkittävä ele jää huomioimatta.

Teoriaohjaava sisällönanalyysi toimii analyysimenetelmänäni tarkastellessani opettajien kielitietoista toimintaa. Havainnoin luokkahuonevuorovaikutuksesta ja opettajien haastatteluista sellaista kielellistä toimintaa tai huomioita, joissa opettaja selkeästi käyttää erilaisia kielellistämisen keinoja tai ohjaa kuulijan huomion kieleen. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti kerään eli luokittelun ensin samankaltaiset huomiot yhteen ja tämän jälkeen nimeän ne (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineiston analyysi lähti siis liikkeelle aineistolähtöisesti siten, että keräsin aineistosta esimerkkejä laajempien kategorioiden alle. Tässä vaiheessa aineiston käsittelyä aineistoesimerkit olivat siis kerättynä suurempien kokonaisuuksien, kuten ”epäselvät vuorovaikutusjaksot” ja ”kieleen keskittyvät opetustilanteet”, alle. Kun olin kerännyt samantyyppiset aineistoesimerkit yhteen, aloin luokitella niitä pienempiin kategorioihin, jotka nimesin kielitietoisuuden ja selkokielen teoriataustan pohjalta. Tällä tavalla esimerkiksi epäselvien vuorovaikutusjaksojen alla olevat aineistoesimerkit jakautuivat ”korjausaloitteet”- ja ”puheen konkretisoiminen” -kategorioihin.

Opetuspuheessa ja vuorovaikutustilanteissa kiinnitän huomiota muun muassa selkokielen vuorovaikutuksen mukaisiin piirteisiin. Hyödynnän siis osittaisena analyysitapana myös teorialähtöistä sisällönanalyysia, sillä havainnoin selkokielen vuorovaikutukseen kytkeytyviä tilanteita selkokielen tutkimuksen tarjoamasta teoriasta käsin. En kuitenkaan etsi systemaattisesti esimerkiksi vain tietyn ohjeen mukaisia piirteitä, vaan havainnoin niitä sen tiedon valossa, jota selkokielen vuorovaikutuksen tutkimus tarjoaa.

Koska kielitietoisuus on toisen huomioimista sekä tietoisuutta kielen käytöstä ja selkokielisessä vuorovaikutuksessa keskeisintä on herkistyminen ja mukautuminen keskustelukumppanin vuorovaikutustarpeisiin, voidaan selkokielen käyttö nähdä osana kielitietoista toimintaa (ks. esim. Association for Language Awareness; Leskelä 2012: 281; 2019: 223–224). Tämän vuoksi käsittelen selkokielen vuorovaikutukseen liittyviä havaintoja sekä kielitietoisia toimintoja limittäin. Nimeän ja tarkastelen selkokielen vuorovaikutuksen piirteitä osana kielitietoisten toimintojen analyysia, sillä opetustilanne on kokonaisvaltainen vuorovaikutustilanne, jossa opetuskäytänteet, opetuspuhe ja vuorovaikutus oppijoiden kanssa tapahtuu päällekkäin ja nopeasti.

## 4 KIELITIETOISET KÄYTÄNTEET AMMATILLISEN KOULUTUKSEN OPPITUNNEILLA

### 4.1 Korjausaloitteet

Kun vuorovaikutuksessa esiintyy ymmärtämisongelmia, niiden käsittelyyn voidaan käyttää korjausjäsennyksiä. Niiden avulla keskustelu pysäytetään ja huomio suunnaetaan aiemmin sanottuun. Erilaisia keinoja huomion suuntaamiseen kutsutaan korjausaloitteiksi. Korjausaloitteita voivat olla avoimet korjausaloitteet, kysymykset, edellisen puheenvuoron toistot ja ymmärrysehdoikkaat. (Kurhila 2012: 148–149.) Korjausaloitteilla ei nimestä huolimatta pyritä vain virheiden korjaamiseen vaan yhteisen ymmärryksen rakentamiseen ja varmistamiseen (ks. mts. 148). Tämän tutkimuksen aineistossa erilaiset korjausaloitteet olivatkin tyypillisiä opetus- ja oppimistilanteissa.

Erityisesti niillä tunneilla, joilla opiskelijat saivat jakaa kokemuksiaan työssäoppimisjaksoilta, opiskelijat olivat opettajaa enemmän äänessä. Näillä tunneilla oli hyvin tyypillistä, että opiskelijat puhuivat rohkeasti ilman pitempää suunnittelu- tai harkitsemisaikaa, ja kuten kenellä tahansa puhujalla, tarvittavat sanat olivat välillä hukassa. Näissä tilanteissa opettaja tyypillisesti kuunteli rauhassa opiskelijan puheenvuoroa ja vahvisti tai korjasi välillä opiskelijan sanomaa, kuten esimerkissä 1:

1)

O8: ja sanovat välillä sinä olet inkeli ihminen

OPE1: enkeli-ihminen

O8: nii

Tilanteessa opiskelija keksii vaivattomasti haluamansa sanan mutta lausuu ensimmäisen vokaalin väärin. Opettaja reagoi tähän suoralla korjausaloitteella toteamalla *enekeli-ihminen*. Tästä tilanteesta mennään nopeasti eteenpäin opiskelijan vahvistuksena toimivan dialogipartikkelin *niin* jälkeen (ks. VISK §798). Korjausaloitteiden tekeminen ei kuitenkaan koske vain opettajaa vaan myös ryhmän muut opiskelijat reagoivat tilanteisiin yleensä suoralla korjauksella esimerkin 2 tapaisesti:

2)

O2: mutta sitten autossa esimerkiksi meidän kotimaassa on paljon muunkija. muunkija?

O4: munkki

O2: ja munkkija tarkoittaa

OPE1: munkkeja? aa

O2: joo

Tässä lyhyessä tilanteessa on keskusteltu bussimatkustamisesta ja tilan antamisesta, ja yksi opiskelijoista (O2) kuvaa oman kotimaansa tapoja. Opettaja kuuntelee opiskelijan puhetta hiljaa eikä reagoi tämän sananhakutilanteeseen *on paljon muunkija. muunkija?* Yksi opiskelijoista (O4) kuitenkin toteaa sanan olevan *munkki* ja O2 jatkaa puhettaan. Vasta tässä kohtaa opettaja tarjoaa oman korjauksensa alun perin haussa olleeseen monikkomuotoon *munkkeja*, jonka O2 hyväksyy *joo*.

Arkitilanteissa puheen korjaamista voidaan pitää pikkuseikkoihin tarttumisena ja se voidaan kokea hankalaksi, mutta opetustilanteissa korjaaminen on melko tyypillistä ja sitä pidetään relevanttina toimintana (Leskelä 2019: 259). Harkintaa kielen korjaamisessa on silti hyvä käyttää, jotta korjattava henkilö ei ala pitää sanomaansa merkityksettömänä; vaikka kaikkien poikkeamien korjaaminen ei olekaan tarkoituksenmukaista, osa kielenoppijoista silti toivoo virheiden korjaamista (mts. 259). Esimerkissä 2 kuvatussa tilanteessa opiskelija kuitenkin selvästi jää pohtimaan sanan oikeaa muotoa, joten suora korjaus sekä toiselta opiskelijalta että opettajalta tukevat puhujaa. Samankaltaisia korjausaloitteita käytetään myös seuraavissa esimerkeissä:

3)

O9: mutta mä oon jo kirjoittanut ohjaussuunnitel- suunnitellu?

OPE1: joo suunnitelma joo

4)

O7: puhuu kieltä mutta kun silloin öö kaks päivää sitten olin mä osallistun palaveri palaverista (- -) se oli siis palaveri

OPE1: palaveriin

Molemmissa esimerkeissä (3 ja 4) näkyy, miten opiskelijat yrittävät tapaila *suunnitelma-* ja *palaveri-*sanoja eri muodoissa, jolloin opettaja kiinnittää niihin huomion suorilla korjauksilla. Esimerkin 3 lausuma *joo suunnitelma joo* vahvistaa opiskelijan kesken jäänyttä lausumaa *ohjaussuunnitel-*, jonka tämä lopulta vaihtaa sanaan *suunnittelu*. Esimerkissä 4 opiskelija osoittaa toteamuksella *se oli siis palaveri*, ettei onnistu taivuttamaan sanaa, joten opettaja taas tarjoaa suoraan oikean taivutusmuodon *palaveriin*. Seuraavassa esimerkissä tilanne ei ole täysin samanlainen kuin edellisissä, sillä opiskelija osallistuu oikean sanan löytämiseen:

5)

O6: joo siis mä tuota uutta ((huokaus)) tuota mm (.) no periaatteessa öö tuota arvot siis öö tuota mä enemmän ja enemmän a- arvostan suomalaisia työkulttuuria aa tavat. tää tt- työkulttuuri tapoja siis mä sen tiimssi työskentelyn se minulle on uusi aa

OPE1: tiimityöskentely?

O6: aa joo porukassa

OPE1: porukassa joo

Tilanne on aluksi hyvin saman kaltainen kuin aiemmissa esimerkeissä, sillä opettaja reagoi opiskelijan *tiimssi työskentely* -muotoon kysyvällä mutta suoralla ehdotuksella *tiimityöskentely*. Yleensä suorista korjauksista jatketaan eteenpäin ilman muuta keskustelua, mutta tässä esimerkissä O6 jatkaakin tilannetta omalla vuorollaan *aa joo porukassa*. Partikkelia *aa* käytetään suomen kielessä usein osoittamassa jonkin asian oivaltamista eikä niinkään esimerkiksi uuden tiedon vastaanottamista (Koivisto 2017: 479). O6 osoittaa vuorollaan ymmärtäneensä (*aa joo*), mitä opettaja tarkoittaa, ja vahvistaa asian toteamalla vielä *porukassa*. Aiemmalla vuorollaan O6 ei ole käyttänyt *porukka-* tai esimerkiksi *ryhmä-*sanaa, joten tässä tilanteessa vaikuttaa siltä, että hän pyrkii vielä varmistamaan *tiimityöskentelyn* tarkoittavan juuri *porukassa* tehtävää työtä. Opettaja vahvistaa tämän käsityksen omalla vuorollaan *porukassa joo*.

Kuten aiemmissakin esimerkeissä, opiskelijat puhuvat pääasiassa ymmärrettävästi eivätkä kielen virheet vaikuta merkittävästi ymmärrettävyyteen. Suorien

korjausten lisäksi opettaja hyödyntääkin myös epäsuoria korjausaloitteita, kuten esimerkissä 6:

6)

O1: joo ei tarvitse oman olen oman aloite ei tarvitse (.) olen sanoin mitä pitää tehdä

OPE1: joo olet oma-aloitteinen

O1: joo

OPE1: joo itse näet mitä kannattaa tehdä

O1: joo

Opiskelija löytää hakemansa sanan vaivattomasti *olen oman aloite* ja selittää, mitä se tarkoittaa. Koska sanan taivuttaminen ei suju yleiskielen normien mukaisesti, opettaja vahvistaa ymmärrettävyyden ensin dialogipartikkelilla *joo* (ks. VISK §798) ja korjaa sitten lausuman suoraan toteamalla *olet oma-aloitteinen*. Opiskelijan myönteisen *joo:n* jälkeen opettaja muotoilee vielä opiskelijan aiemman selityksen *ei tarvitse olen sanoin mitä pitää tehdä* sujuvampaan muotoon *itse näet mitä kannattaa tehdä*. Esimerkissä 6 opettaja aloittaa molemmat vuoronsa *joo*-partikkelilla ja ilmaisee vasta tämän jälkeen oikean muodon ja muotoilee lauserakenteen kannalta sujuvamman selityksen. Dialogipartikkeliä *joo* käytetään tiedon ymmärrettävyyttä ja riittävyttä osoittaessa (VISK §798). Opettaja ei siis korjaa suoraan opiskelijan virheellisiä muotoja, vaan osoittaa ensin puheen olevan ymmärrettävää ja tekee vasta sitten korjauksen, jolloin korjaaminen ei ole korostettua (ks. Leskelä 2019: 259).

Vaikka edellisessäkin esimerkissä opiskelijan viesti oli ymmärrettävissä eikä korjausaloitteita välttämättä olisi tarvittu, on kyseessä oppimistilanne ja lisäksi korjausten tekeminen auttaa todennäköisesti ymmärrettävyyden mutta myös oppimisen kannalta muita kielenoppijoita, jotka ovat tilanteessa kuulijoina. Vastaavanlaisia tilanteita voi havaita myös seuraavista esimerkeistä:

7)

O8: mutta ei antanut kirja mutta vain puhu

OPE1: suullisesti joo

Esimerkissä 7 opettaja ei korjaa opiskelijan puhetta tai kysy, mitä tämä tarkoittaa, vaan tarjoaa ymmärrysehdokkaan *suullisesti joo*. Ymmärrysehdokas on edeltävässä vuorossa esitetty asia, jonka kuulija muotoilee muotoon, jota hän ajattelee puhujan



tarkoittavan (Leskelä 2019: 257). Opettaja käyttää ymmärrysehdokkaita myös esimerkeissä 8 ja 9:

8)

O5: ahaa en mutta ohjaaja sanoi (.) mm (.) kaikki hyvä ((naurua))

OPE1: mm hän on antanut sulle palautetta

O5: joo

9)

O6: joo suomalaisen laulun kanssa kautta öö on helpompi tota sanoa

OPE1: ottaa kontaktia joo

O6: joo semmonen

Sekä esimerkissä 8 että 9 opiskelijat vastaavat myöntävästi opettajan esittämiin ymmärrysehdokkaisiin toteamalla *joo* ja *joo semmonen*. Vuoroissa ei käy ilmi, ovatko opiskelijat todella ymmärtäneet opettajan esittämät ehdotukset, vaan myöntävien vastausten jälkeen tilanteissa päästään siirtymään nopeasti eteenpäin, minkä takia ymmärrysehdokkaita suositaankin keskusteluissa (ks. Leskelä 2019: 257). Myöntävä vastaus annetaan myös esimerkissä 10:

10)

O7: olen lasten kanssa ja mulla oli paljon asioita heidän kanssa paljon öö uusia kokemuksia

OPE1: kerro jotain esimerkkejä.

O7: mm esimerkiksi ee aikaisemmin mä en tiennyt että miten toimii tai miten vois olla niinku eskarilaisten kanssa tai (.) on vähän vaikee

OPE1: mm-m

O7: jaa mulle on ehkä aika paljon kavereita siellä tytöt ja pojat ja ei joka päivä tytöt antavat mulle jotain

OPE1: aaha sä saat piirustuksii

O7: joo.

Ennen ymmärrysehdokasta *ahaa sä saat piirustuksii* olevassa vuorossa mikään ei viittaa siihen, että *jotain* tarkoittaisi juuri piirustuksia, vaikka on mahdollista, että opiskelija on jollakin eleellä osoittanut, että lapset ovat piirtäneet. Ymmärrysehdokkaiden esittäminen luo kuitenkin paineen myöntävään vastaukseen, sillä torjuminen vaatisi perusteluja ja kielitaitoa, jota puhujalla ei välttämättä ole (Leskelä 2019: 258). Esimerkin 10 tilanteessa kyse oli kuitenkin juuri piirustuksista ja tilanne pääsee ymmärrysehdokkaan ansiosta jatkumaan sujuvasti. Edeltävissä esimerkeissä 8 ja 9 keskustelu samasta aiheesta ei kuitenkaan enää jatkunut, eikä tilanteissa siis tullut todellista varmistusta siitä, että opettajan esittämät korjausehdokkaat olivat oikein tulkittuja.

Edellä esitetyissä tilanteissa sananhakutilanteet ovat menneet ohi melko nopeasti ja keskustelun osallistujat ovat vaikuttaneet myönteisillä vastauksilla tyytyväisiltä lopputuloksiin. Aineistossa on kuitenkin pari mielenkiintoista sananhakutilannetta, jotka eivät selviä aivan yhtä nopeasti:

11)

O2: joo. ja sitten kolme viiva viisi vuotia lapsi niin sitten hän haluaa kokeilla aikuisten tämmönen

OPE1: mm?

O2: niin (.) ja tämä on vähän vaikeaa ja mutta minä yritän koko ajan ja siten ja pärjään tosi hyvin

OPE1: joo.

O2: ja minun mielestäni että jos eskarilaiset se on tosi helpompi hoitaa niinku kolme viiva viisi vuotiaat

OPE1: mm.

O2: joo

OPE1: niin tarkotatko O2 että esimerkiksi kolmevuotias voi vähän kokeilla että tarviiko sinua totella

O2: niin

OPE1: et hänellä on uhmaikä

O2: niin niin

Esimerkki 11 alkaa O2:n vuorolla, joka päättyy lausumaan *hän haluaa kokeilla aikuisten tämmönen*. Opettaja jää odottamaan kesken jääneeltä vaikuttavaan vuoroon lisäselitystä esittämällä omalla vuorollaan kuulolla olemista osoittavan dialogipartikkelin

*mm* (ks. VISK § 798). O2 ei kuitenkaan kerro enempää, mitä tarkoitti ensimmäisellä vuorolla, vaan jatkaa kertomalla, että yrittämällä hän pärjää. Tähän opettaja esittää myönteisen vuoron *joo* ja O2 jatkaa vielä lyhyesti kokemuksistaan lasten hoitamisesta. Opettaja ei vielääkään totea muuta kuin *mm*, johon O2 vastaa *joo*. Tilanne vaikuttaa jäävän kokonaan auki, koska opettaja ei selvästi osoita ymmärtävänsä opiskelijan puhetta vaan osallistuu keskusteluun pelkillä dialogipartikkeleilla. Lopulta opettaja kuitenkin palaa O2:n ensimmäiseen vuoroon korjausaloitteella *niin tarkotatko* ja ymmärrysehdokkaalla *kolmevuotias voi vähän totella tarviiko sinua totella*. Opiskelija hyväksyy tämän vastaamalla *niin*, joten opettaja tarkentaa ymmärrysehdokastaan tarjoamalla vielä sanaa *uhmaikä*. Tämä on todennäköisesti opiskelijan ajatuksena ollut asia, sillä hän hyväksyy sen toteamalla *niin niin*. Samankaltaista neuvottelua käydään myös toisessa tilanteessa:

12)

O2: esimerkiksi (.) vain tää (.) miehen tai nainen? ja jos niinkun aa ikää enemmän niinkun meille

OPE1: *mm*

O2: ja sitten meidän pitää olla niinku vähän alempana

OPE1: *ahaa*

O2: *joo. tämä on se kulttuuri.*

OPE1: *ahaa?*

O2: ja mutta toinen asia ja jos jos niinkun ja hän lupaa ja saa olla ihan siten ihan ok

OPE1: *sitten voi olla okei.*

O2: ja mutta nykyisin se vähän muuttuu ni sitten välillä tämmönen muuttuu. (.) mutta kulttuuri on tämmönen.

OPE1: *joo. eli tavallaan voisko sanoa alempiarvoinen vaikkapa nuorempi ihminen on alempana.*

O2: *joo kyllä.*

Esimerkin 12 tilanteessa opettaja on kertonut, kuinka lasten kanssa on tärkeää mennä lasten kanssa samalle tasolle, esimerkiksi lattialle istumaan. O2 alkaa kertoa oman kotimaansa kulttuurista ja opettaja reagoi O2:n vuoroihin kaksi kertaa partikkelilla *ahaa*, jolla osoitetaan tiedon olevan uutta (ks. VISK § 1044). Opettaja antaa O2:n jatkaa kertomustaan, joka päättyy lausumaan *mutta kulttuuri on tämmönen*. Opettaja ei

ole aiemmin kysynyt tai kommentoinut O2:n vuoroja, mutta lopussa opettaja aloittaa vuoronsa vahvistavalla partikkelilla *joo* ja muotoilee sen jälkeen O2:n esittämät vuorot uuteen muotoon, eli tarjoaa jälleen ymmärrysehdokkaan, jonka O2 hyväksyy *joo kyllä*.

Kaikissa edeltävissä esimerkeissä nähdään, miten opettaja tarjoaa suoria korjausehdotuksia, korjaa opiskelijoiden puhetta tai esittää ymmärrysehdokkaita hankalissa sananhakutilanteissa. Ongelmia aiheuttavissa tilanteissa olisi mahdollista käyttää esimerkiksi kohdentamatonta korjausaloitetta *mitä* tai *en ymmärrä*, jotka tosin vaativat vastaanottajalta ymmärrystä siitä, mitä kohtaa puheessa pitäisi korjata ja miten se tehdään (ks. Kurhila 2012: 179–180). Tällä tavalla vältettäisiin kuitenkin mahdolliset tilanteet, joissa vastaanottaja myöntyy ymmärrysehdokkaaseen, koska hänellä ei ole riittävää kielitaitoa ymmärrysehdokkaan torjumiseen (ks. Leskelä 2019: 258). Opettaja ei kuitenkaan kertaakaan käytä tällaisia korjausaloitteita, vaan keskittyy ymmärrysehdokkaiden tarjoamiseen. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että suomea äidinkielenään puhuvat eivät juurikaan osoita kohdentamattomia korjausaloitteita suomea toisena kielenään puhuville (ks. esim. Kurhila 2012: 180). Aineiston opiskelijoiden reaktiot ymmärrysehdokkasiin ovat myöntäviä, mutta harva tilanne jatkuu enää myöntymisen jälkeen, eikä opiskelijoiden myöntäville vastauksille tule näin ollen vahvistusta. Edellä esitetyistä esimerkkitalanteista ei silti voida päätellä, että opettaja olisi tarjonnut virheellisiä ymmärrysehdokkaita, vaikka suurin osa tilanteista jatkuikin eteenpäin opiskelijan myöntävän vuoron jälkeen. Opettaja kuitenkin tuntee ryhmän ja tuntee aiheet, joista puhutaan, joten ymmärrysehdokkaiden käyttäminen voi olla myös toimiva muoto sananhakutilanteissa (vrt. Leskelä 2019: 240).

## 4.2 Osallisuus ja oppiminen osana tiedon rakentamista

Heterogeeninen ryhmä ei tarkoita vain useita kieliä ja kulttuureita, vaan ryhmän opiskelijoilla on paljon jo aiemmin arjessa sekä opintojen aikana hankittua tietoa. Opiskelijat saavatkin oppimistilanteissa herätellä tätä aiempaa tietoa opettajan tukemana ja muodostaa uutta tietoa jo ennen kuin opettaja tarjoaa sen suoraan. Kielitietoisesti toimiva opettaja tarjoaakin oppijoille kulloisenkin sisällön oppimisen ja opettamisen kontekstissa mahdollisuuksia kehittää kielitaitoaan (Bunch 2013: 298). Hän myös mahdollistaa oppijoiden osallistumisen yhteisen tiedon rakentamiseen sekä kielen käytön että sisältöjen näkökulmasta. (Mts. 307; Aalto 2019: 32.) Esimerkissä 13 näkyy, miten opettaja tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuksia täydentää opetuspuhettaan ja näin ollen osallistua aktiivisesti tiedon rakentamiseen:

13)

OPE2: se on tämän dermiksen pinnalla tai dermiksen päällä oleva kerros eikä niin. (.) ja nyt tämmönen rakenne jos on selvä jos täs ois joku rakenne ja täs ois toinen rakenne joka ois tämän toisen päällä eli tässä pinnalla ni se lyhyesti ilmastaan vaan etuliitteellä *epi* (.) kolme kirjainta *epi*. nyt rakenne on jonkun toisen päällä toisen pinnalla eli mikä on tämän pintakerroksen nimi

O: epidermis

OPE2: epidermis. se on dermiksen pinnalla oleva kerros *epi* dermis

O3: (- -)

OPE2: no se taas jos suomenkielisen nimen haluaa sille ni suomen kielessähän sille nyt on keksitty ihan oma nimi joka ei ole verinahkan päällä sijaitseva vaan sillä on tämmönen erikoinen nimi kun

O3: oravas

OPE2: ei orava ((naurua))

O3: orvakas orvas orvaa

OPE2: orvaskesi

O3: joo vähän vaikee ((naurua)) orvaskasi

OPE2: tää on hauska jos kirjaimet vähän vaihtaa paikkaa

O4: orvaskesi

OPE2: orvaskesi

Jo tilanteen alussa on selkeä kielen oppimisen tilanne, kun opettaja selittää ihon kerrosten latinankielisiä nimiä. Opettaja pilkkoo tiedonalan käsitteen pieniin palasiin kertoessaan etuliitteestä, jolla ilmaistaan toisen rakenteen päällä oleva rakenne: *rakenne joka ois tämän toisen päällä eli tässä pinnalla ni se lyhyesti ilmastaan vaan etuliitteellä *epi* (.) kolme kirjainta *epi**. Opetuspuheessa näkyy opettajan ymmärrys oman tiedonalan kielestä sekä taito ohjata opiskelijat havaitsemaan kielenkäytön tapoja (ks. Aalto & Mustonen 2020: 110). Tämän jälkeen opettaja antaa opiskelijoille mahdollisuuden hyödyntää juuri kertomaansa tietoa ja osallistua tiedon rakentamiseen, eikä tarjoa itse suoraan oikeita termejä: *nyt rakenne on jonkun toisen päällä toisen pinnalla eli mikä on tämän pintakerroksen nimi*. Vuorovaikutus ja yhteistyö ovat oppimisen edellytyksiä, ja vuorovaikutuksellisessa tilanteessa oppijalla onkin mahdollisuus sekä

sosiaalistua yhteisöön ja vuorovaikutuksen käytänteisiin että luoda niitä itse (Rapatti 2015: 56; Aalto & Mustonen 2020: 110).

Tilanteessa syntyykin opiskelijan aloitteesta myös toisenlainen kielen oppimisen mahdollisuus, kun epäselväksi jääneessä opiskelijan lausumassa opiskelija ilmeisesti tapaa *epidermiksi* suomenkielistä vastinetta, sillä opettaja kiinnittää huomion tähän asiaan. Tästä syntyy nauruakin herättänyt vuorottelu, jossa asiaa kysynyt opiskelija tapaa *orvaskesi*-sanaa ensin *oravaa* muistuttavalla lausumalla, johon opettaja toteaa *ei orava*. Opettaja ei heti tarjoa opiskelijalle oikeaa muotoa *orvaskesi*, vaan antaa opiskelijalle vielä tilaisuuden löytää oikean muodon ohjaamalla vain pois *orava*-muodosta. Kun oikea muoto ei löydy, opettaja toistaa sanan *orvaskesi*. Tilanteen aloittanut opiskelija ei vieläkään saa lausuttua äänteellisesti täysin oikeaa muotoa, joten opettaja päättää tilanteen toistamalla sen vielä kerran. Ryhmässä on rento tunnelma, joten hankalaa sanaa käsitellään tilanteessa humoristisesti.

Pitkälti erilaisten termien selittämiseen keskittyvä tilanne sisältää myös selkokielisen puheen keinoja. Tilanteessa esiintyvät *epidermis* ja *orvaskesi* ovat abstrakteja tiedonalan käsitteitä, sillä ne eivät sellaisenaan kerro kuulijalle, mihin viitataan. Opettaja kuitenkin selittää *epidermis*-sanaa monipuolisesti pilkkomalla sanan kahteen käsitteeseen *epi* ja *dermis*. Hän myös konkretisoi käsitettä ja erityisesti *epi*-etuliitettä hyödyntämällä paikan ilmausta *rakenne on jonkun toisen päällä*. Tilanteessa hyödynnetään myös toistoa, joka antaa kuulijalle mahdollisuuden prosessoida kieltä: *epidermis. se on dermiksi pinnalla oleva kerros epi dermis*.

Näennäisesti nopeasti ohi olevassa tilanteessa on siis runsaasti mahdollisuuksia kielen ja tiedonalan oppimiseen ja osallistumiseen. Tilanteessa näkyy hyvin, miten opettaja keskittyy opettamaan käsillä olevaa tiedonalan asiaa mutta kiinnittää jatkuvasti opiskelijoiden huomiota kieleen ja selittää termejä monipuolisesti ja konkretisoiden. Tämä on mahdollista, kun opettaja on tietoinen oman tiedonolonsa kielestä ja käytänteistä sekä hallitsee oppijoiden osallistamisen.

### 4.3 Kielellisten resurssien käyttö

Ryhmän opiskelijoiden ja opettajien arkeen kuuluu, että luokkahuoneessa kuuluu eri kieliä. Kielitietoisessa koulussa kieli nähdäänkin keskeisenä tekijänä oppimisessa ja erityisesti oppimisen mahdollistajana, sillä kaikki kielet, joita oppija opiskelee tai osaa, kuuluvat oppijan kielellisiin resursseihin ja tekevät hänestä monikielisen (ks. Rapatti 2015: 56–58). Esimerkissä 14 eräs ryhmän opettaja pohtiikin eri kielten merkitystä osana oppimista:

14)

OPE1: no mm öö useinha opiskelijat tota niin (.) ööm auttavat toisiaan he selittävät jotain asiaa kaverille kun heillä on yhteinen äidinkieli et sehän on niinku tosi hyvä asia (.) että tota he niinku jeesivät toisiaan ja tuossaki ryhmässä on monilla löytyy se **kaveri joka osaa puhua sitä samaa äidinkieltä että mä aattelen et se on voimavara** (.) mm ja vaikkapa nyt sitten tuohon näyttöön valmistautumisessa niin mä oon sanonu että sitä **suunnitelmaa saa tehdä kun se tehdään niinku itseä varten sen saa tehdä omalla äidinkielellä** et kunhan osaa sit selittää ohjaajalle että mitä on ajatellut tehdä (.) pääpiirteissään

Esimerkin opettaja kokee äidinkielten kuulumisen olevan positiivinen asia, sillä monilla opiskelijoilla on samaa kieltä puhuva kaveri, jonka kanssa voi käydä merkitysneuvotteluita. Opettaja kutsuu tätä *voimavaraksi*. Tällainen ilmaisu osoittaa, että opettaja haluaa osoittaa opiskelijoilleen arvostavansa näiden äidinkieliä ja antamalla kielten kuulua luokassa myös hiljaisesti kannustaa kielellisten resurssien käyttöön. Kun kielen oppijoille annetaan mahdollisuus kaikkien kielellisten resurssiensa käyttöön, he hahmottavat kielen osaksi itseään ja tulevat myös tietoisiksi piilevistä taidoistaan (Lehtonen 2019). Se, että opiskelijat saavat puhua opiskeltavasta asiasta kaikilla osaamillaan kielillään, voi vahvistaa opiskelijan käsitystä omista taidoistaan. Pelkällä kohdekielellä taidot voivat tuntua rajallisilta, jos sanavarasto loppuu kesken, mutta kun kaikki resurssit otetaan käyttöön, asia saattaa avautua huomattavasti paremmin ja opiskelija ymmärtää tietävänsä asiasta. Kun eri kieliä saakin käyttää rinnakkain ja samanaikaisesti opetuksessa, oppijat saavat mahdollisuuden muokata sosiokulttuurista identiteettiään ja arvojaan (García & Wei 2013: 67). Kaikkien kielellisten resurssien hyödyntäminen siis antaa opiskelijoille mahdollisuuden kokea itsensä taitavaksi ja opiskelijat pääsevät näkemään toistensa tiedot ja taidot, jolloin niitä voidaan hyödyntää yhteisesti (vrt. Lehtonen 2019).

Esimerkissä 14 opettaja toteaa myös kannustavansa opiskelijoita tekemään esimerkiksi näyttösuunnitelmia haluamallaan kielellä, sillä suunnitelma on opiskelijaa itseään, ei opettajaa, varten. Tällainen kannustus antaa opiskelijalle mahdollisuuden tehdä kielellisillä resursseilla itselleen merkityksellisiä asioita ja todennäköisesti antaa opiskelijalle itsevarmuutta osallistua lopulliseen näyttöön, kun suunnitelman on saanut tehdä kaikkia taitojaan hyödyntäen. Eri kieliä kannustetaan siis käyttämään henkilökohtaisessa opiskelussa ja kaverin auttamisessa, mutta myös sisältöjen opetuksessa ja oppimisessa:

15)

OPE2: mullahan on semmonen pieni persiankielinen materiaali olemassa? - - mulla oli sillon siis mulla oli kaks todella motivoitunutta opiskelijaa sieltä olikohan se afganistanista vai sieltä suunnalta - - heil oli mukana semmonen iso tämmönen posterit semmonen juliste vähän niinku tommonen mikä on tuolla ylhäällä tuolla

seinällä (.) **mä sanoin sitte et he saanks mä lainaan tuon että mä voisin skannata sitä ja tehdä siitä semmosen pienen vihkosen - - ja mä oon sitte jakanu sitä niille jotka persian kieltä ymmärtää (.)** et haluatko tämmösen.

Esimerkissä 15 opettaja kertoo vanhoista opiskelijoistaan, jotka hyödynsivät opiskelussa paljon sanakirjaa ja pitivät mukanaan persiankielistä alaan liittyvää materiaalia. Opettaja kertoo pyytäneensä opiskelijoilta luvan skannata materiaalin ja nyt hän jakaa materiaalia persiaa osaaville halukkaille opiskelijoille. Tällainen toiminta osoittaa opettajalta kielitietoista toimintaa, sillä hän ei ainoastaan hyväksy persian kielen käyttöä luokassa vaan ottaa opiskelijoidensa tarjoamat resurssit huomioon ja hyödyntää niitä myös muiden opiskelijoiden opetuksessa.

Vaikka kyseessä ei ole koko ammattialaa käsittelevä persiankielinen materiaali, opettaja osoittaa kannustusta oman kielen käyttöön opiskelun tueksi. Tässä tapauksessa hänellä on käytössään vain yhden kielen pieni materiaali, mutta materiaalia olisi varmasti enemmän ja useammilla kielillä, jos opettaja huomaisi tällaisia resursseja lisää. Opiskelijaa voikin kannustaa tutustumaan opiskeltavaan asiaan äidinkielellään, ja myöhemmin opiskelija voi saavuttaa opiskeluisällöt ja asian kielentämisen keinot myös suomen kielellä (ks. Lehtonen 2019). Tällä tavalla opiskelijalle tarjotaan kaikki keinot asian oppimisen saavuttamiseen, vaikka päämääränä onkin tiedon saavuttaminen myös kohdekielellä.

Lähihoitajan ammatissa tarvittavan käyttökielen saavuttaminen tuntuukin olevan aineiston opettajille tärkeämpää kuin natiivinomainen kielenkäyttö:

16)

OPE1: -- etenki niissä kirjallisissa tuotoksissa niin niin mä en takerru niihin pisteisiin ja pilkkuihin että ömm jos on hyvää tahtoa niin yleensä ymmärtää sen mitä se opiskelija on halunnu tarkoittaa (.) mm (.) nii

Esimerkissä 16 opettaja korostaa, että oppimisen ja arvioinnin kannalta on merkityksellisempää, että opiskelija pystyy tavalla tai toisella osoittamaan oppineensa ja ymmärtäneensä asian kuin että tämä kirjoittaisi virheetöntä tekstiä. Vaikka opettaja toteaa, että *en takerru niihin pisteisiin ja pilkkuihin*, ei opettaja todennäköisesti tarkoita pelkkien välimerkkien puuttumista tai käyttöä. Opettaja kuitenkin kertoo, että *yleensä ymmärtää sen mitä se opiskelija on halunnu tarkoittaa*, mikä viittaa yleisemmin kielenkäyttöön ja esimerkiksi puuttuviin tai yleiskielestä poikkeavasti kirjoitettuihin sanoihin.

Opiskelijalta ei siis pääasiassa odoteta virheetöntä kohdekielen kielitaitoa tai pelkän kohdekielen käyttöä, vaan opettajat pääasiassa arvostavat ryhmän kielellisiä resursseja ja näkevät ne mahdollisuutena sisältöjen oppimisessa. Vaikka lähihoitajankin ammatissa suomen kielen taito on välttämätöntä Suomessa työskennellessä ja näin ollen ammatillisen kielen ja arkikielen hallintaa vaaditaan, ei oppimisen polun tarvitse



koostua ainoastaan suomen kielen käytöstä. Yhdistelemällä osaamiaan kieliä sekä opiskelijat että opettajat pystyvätkin laajentamaan mahdollisuuksiaan luoda merkityksiä ja oppia kielen välityksellä (García & Wei 2013: 70). Jotta opettaja voi toteuttaa kielitietoista opetusta ja hyödyntää ryhmänsä resursseja, täytyy sen eteen tehdä myös työtä. Opettajalta vaaditaan herkistymistä kielten ja kulttuurien monimuotoisuuteen, kykyä tiedostua ja tarkkailla tietoisesti äidinkielen ja vieraan kielen käyttöä sekä valmiutta etsiä tietoa kielellisistä ja kulttuurillisista normeista (Kaikkonen 2020: 124). Tutkimuksen opettajat osoittavatkin kielellistä herkistymistä sekä tietoistakin tarkkailua eri kielten käytöstä, sillä edellä esitellyissä esimerkeissä näkyy, kuinka opettajat pykivät löytämään tilanteita, joissa voi hyödyntää ryhmän kielellisiä resursseja. Opettajat osoittavat erityistä kielellistä herkistymistä myös kertomalla, miten he näkevät opiskelijat myös kohdekielen aktiivisina käyttäjinä, vaikka kieli ei olisikaan täysin yleis-kielen normien mukaista.

#### 4.4 Kielellisten resurssien käytön haasteet

Aineistosta ei nouse merkittävästi esiin tilanteita, joissa opettajat ilmentäisivät monikielisen ryhmän tarjoamien kielellisten resurssien olevan haaste. Seuraavassa haastattelukatkelmassa opiskelijoiden äidinkielet nähdään kuitenkin myös haasteena:

17)

OPE3: jos he rupee puhumaan siellä esimes sitä omaa äidinkieltään nii minähän en taas ymmärrä sitä nii minä en tavallaan tiedä että mitä he sitten puhuu keskenään - - onko se oikea se tieto - - nii sen takia (.) totaa niinku **tärkeätä sitten että pyri- pyrittäis niinku suomeks löytämään se (.) vastaus ja ratkaisu siihen asiaan**

Esimerkissä 17 opettaja ilmaisee huolensa siitä, että hän ei pysty varmistamaan, onko opiskelijoiden omalla äidinkielellä keskustelu tieto oikeaa. Hän toteaaakin, että olisi tärkeää, *että pyrittäis niinku suomeks löytämään se vastaus ja ratkaisu siihen asiaan*. Kun opettaja ei itse osaa opiskelijoiden puhumaa kieltä, monikielisyteen kannustaminen voikin aiheuttaa opettajassa epävarmuutta. Opettajan ilmaisema huoli on kuitenkin täysin ymmärrettävää epävarmuutta, eikä suhtautuminen omien äidinkielen kuulumiseen ole kielteinen; tärkeitä asioita käsitellessä olisi kuitenkin tärkeää varmistaa ymmärtäminen myös suomen kielen kautta. Opetuskieltä voikin edelleen käyttää, kun arvioidaan sisältöjen osaamista, mutta muussa opetuksessa opettaja voi kannustaa oman kielen käyttämiseen ja tiedon etsimiseen omalla kielellä (Lehtonen 2019).

Oma äidinkieli on jokaisen ihmisen tunnekieli, jonka avulla maailmaa hahmotetaan ensimmäisenä, ja oppijan kielellinen identiteetti tulisikin huomioida ja sitä tulisi

kehittää (Kaikkonen 2020: 127). Tukemalla opiskelijan monikielisyttä ja kannustamalla kaikkien kielten käyttöön opettaja voi auttaa opiskelijaa hahmottamaan omat kielelliset resurssinsa ja tukea opiskelijaa kehittämään kieli-identiteettiään. Vaikka opiskelijan kohdekielen kielitaito olisikin vielä niukkaa, on tärkeää, että opiskelija saa osallistua omalla kielitaidollaan itselleen merkityksellisiin ja aitoihin kielenkäyttötilanteisiin (ks. mts. 127). Kuten esimerkissä 18 opettaja totesi, pyritään ratkaisut löytämään yhteisellä kielellä. Tähän tilanteeseen päästäkseen opiskelija saattaa käyttää tukenaan myös muita osaamiaan kieliä, mutta antamalla kaikille kielille tilaa opettaja osoittaa arvostusta ja tukea kielellisen identiteetin kehittymiseen sekä luo opiskelijalle mahdollisuuden toimia merkityksellisessä tilanteessa omalla kielitaidollaan.

## 4.5 Visuaalisuus

Opettajat tarjoavat aineiston opetustilanteissa opiskelijoille usein erilaisia visuaalisen oppimisen keinoja, kuten kuvia, videoita tai piirroksia, jotka vastaavat kielitietoisia toimintatapoja. Oppijan ei edes tarvitse olla toisen kielen käyttäjä, jotta hän kokee opiskeltavat sisällöt haastaviksi. Kielitietoisia toimintatapoja ei olekaan kehitetty ainoastaan suomea toisena kielenä käyttäville vaan kaikki oppijat hyötyvät kielitietoisista toimintatavoista. Seuraavissa esimerkeissä onkin kuvattu oppimistilanteita, joissa opettajat hyödyntävät visuaalisuutta osana sisältöjen hahmottamista:

18)

OPE2: mulla aikasemmin oli tämmönen kaheksankytäsivunen vihko mitä me käytettiin. ja täs oli kuvat niinku mustavalkosia. **ja me käytimme tunneilla aikaa siihen että** esimerkiks vaikka tosta noi keuhkot niin **me ruvettiin ite värittämään tätä kuvaa. jollonka se värittäminen sai monet opiskelijat keskittymään tähän** ku ne sai omalla kädellä taiteilla tästä hienon ja sitten meillä oli rytmi vähän rauhallisempi ku me tässä piirrettiin ja sitten mä samalla selitin.

Esimerkissä 18 opettaja kertoo, että aiemmin, kun yhtä kurssia varten oli käytävissä huomattavasti enemmän opetustunteja, opiskelijat saivat täydentää ja värittää erilaisia esimerkiksi ihmisen anatomiaan liittyviä kuvia opettajan opettamisen ohessa. Tuntimäärien vähentämisen jälkeen tällaiseen pitkäkestoiseen ja yksityiskohtaiseen työskentelyyn ei ole enää aikaa, mutta opettaja koki toimintatavan auttaneen opiskelijoita asiaan keskittymisessä. Vaikka yksityiskohtaiseen työskentelyyn ei ole enää aikaa, opettaja ei ole vielä kokonaan luopunut kuvavihkosten käytöstä:

19)

OPE2: - - niin tääl on täämösiä niinku tyhjiä kuvapohjia? jossa mä kuvan avulla taas kerron mitä tässä tapahtuu ja sit aina jokasesta aihealueesta on täällä lopussa kirjoitettu tekstiversio? niin jos ei muista mitä tänne kuviin piirrettiin ni tästä voi lukemalla tarkistaa et aa tässä ne ydinasiat sitte on. tääl oli aina aiheen lopus täämönen pieni kertaustehtävä testi jokaiselle itselle että ymmärsinkö.

H1: kyllä.

OPE2: eli piti täydentää aina teksti tähä

H1: siinäki tulee mole- molemmille oppijoille visuaalis-

OPE2: nii on sekä visuaalista kuvaa että sitte tekstiversiota tarjolla

Esimerkistä 19 voi havaita, miten opettaja on ymmärtänyt opiskelijoiden oman tekemisen merkityksen tiedon oppimisessa ja rakentamisessa. Vaikka käytettävä aika on supistunut, opettaja ei ole siirtynyt esimerkiksi kokonaan valmiiseen läpikäytävään materiaaliin, vaan antaa edelleen opiskelijoille mahdollisuuden osallistua aktiivisesti opetukseen omalla työskentelyllä. Kielitietoiseen toimintaan kytkeytyy vahvasti oppiminen tiedonrakentamisena, eikä tiedon siirtäminen ikään kuin suoraan opettajasta oppijaan ole tiedonrakentamisen mukaista (Aalto & Mustonen 2020: 112). Esimerkissä 19 kuvatussa kuvapohjavihkossa opiskelija saakin itse osallistua kuvien täydentämiseen, jolloin opettaja ohjaa tiedon rakentamisessa (ks. mts. 112).

Toisaalta seuraavassa esimerkissä kuvataan oppimateriaalia, joka koostuu pääasiassa valmiiksi annetusta tiedosta:

20)

OPE3: - - meillä oli sellanen materiaali mihin mä ol- me oltiin niinku asiasanoja kirjattu ja siinä asiasanan vieressä oli aina kuva (.) ja sit me aina otettiin sieltä yks asia kerrallaan mitä me lähettiin niinku pureutumaan ja käymään mietin sitä et olisinko myös tämän ryhmän kohdalla sitä käyttänyt sitä samaa tyyliä mutta sit tämä tässä kun me ollaan kuitenkin jo niinku lähihoitajatutkinnossa niin että on kuitenkin tärkeetä et se tulee sellanen kokonainen materiaali myös siihen aiheeseen liittyen mikä sitten tukee siinä siellä kentälläki et pystyy palaamaan siihen materiaaliin - -

Tätä esimerkissä 20 kuvattua materiaalia ei ole käytetty aineistoa koskevan ryhmän kanssa, vaan kyseessä oli suomi toisena kielenä -opettajan kanssa yhteisesti pidetty kurssi hoiva-alan ryhmälle. Opettaja kuitenkin pohtii tässä esimerkissä, olisiko vastaavaa materiaalia voinut käyttää myös lähihoitajaryhmän kanssa, mutta toteaa

lopuksi, että lähihoitajaopinnoissa pitäisi saada kokonainen materiaali, johon voi palata myöhemmin.

Kuvailtu materiaali myös eroaa OPE2:n kuvailemista materiaaleista siinä, että kuvat on annettu valmiiksi ja ne keskittyvät yksittäisiin asiasanoihin. Myös käsittely eroaa, sillä esimerkin 20 materiaalista kerrotaan, että asiasanoja käytiin läpi yksitellen, kun taas esimerkissä 19 opiskelijat täydentävät kuvia itse opettajan opettaessa ja kuviin liittyy ydinasiat kertova teksti.

Yksittäisiin sanoihin keskittyvät tehtävät eivät tuo esiin kielen luonnetta tiedon tuottamisen mahdollistajana, vaan opittavaa ilmiötä tulisi käsitellä monipuolisia kanavia pitkin yksin ja yhdessä (Aalto & Mustonen 2020: 112). Tämä tiedon valossa esimerkkien 18 ja 19 kuvaamia tehtävävihkoja voidaan pitää hyvin kielitietoisena toimintana, sillä ymmärrystä ja tietoa ilmiöstä ohjataan rakentamaan kielitaidon eri osa-alueet huomioivien tehtävien avulla (ks. mts. 112). Vaikka esimerkin 20 materiaali keskittyy enemmän pienempiin yksityiskohtiin ja materiaali tarjotaan opiskelijoille kokonaisuutena, mahdollistaa myös tämä materiaali ilmiön käsittelyn moninaisia kanavia pitkin. Erityisesti kaikissa kuvatuissa materiaaleissa korostuu ilmiön oppiminen ja tiedon rakentaminen yhteisen vuorovaikutuksen, kielen eri osa-alueiden hyödyntämisen ja tiedonalan kielenkäyttöön sosiaalistumisen kautta (mts. 112).

## 4.6 Tiedonalan kieli

Opettajan pedagogisessa kielitiedossa on keskeistä tiedostua oman alansa kielellisistä konventioista ja toteuttaa pedagogiikkaa, joka tarjoaa kielen oppimisen mahdollisuuksia sekä osallistaa oppijoita tiedon rakentamisessa (Aalto 2019: 92). Aineiston hoidon opettajat tuntuvatkin ymmärtävän hyvin alansa haastavan kielen ja he ovat oppineet kiinnittämään huomiota esimerkiksi käyttämiinsä sanoihin, kuten seuraavassa haastattelukatkelmassa näkyy:

21)

OPE2: **mä koitan sit havainnollistaa ku se fysiologia on se näkymätön maailma ni mä koitan keksiä erilaisia tapoja havainnollistaa** niit muun muas esimerkiks tämmönen esimerkki että että minkä takia insuliinia ei lääkityksenä oteta suun kautta vaan joutuu ohittaa ruuansulatuskanavan laittamalla sen pistoksen kudokseen. no mä havainnollistan sitä sillä tavalla et jos me kuvittelemme et me näkisimme insuliinimolekyylin sellasena ku se sinne verenkiertoon tulee ni se rakentuu kahdesta aminohappoketjusta. eli a ja b ketju. ne ketjut ovat kevyesti semmosilla vetyrikkisidoksilla kiinni toisissaan ja nyt jos tämmösen molekyylin (.) ((alkaa piirtää)) siis kun tämä on insuliini? jossa tämä kirjainpääte iini kertoo meille sen että

se on rakenteeltaan proteiini. eli se on niinku tämmönen proteiini ni nyt jos tämmösen proteiinin ottaa suun kautta tänne sisälle ni mitä sille tapahtuu mahalaukussa. jos siel on semmonen pepsiini niminen entsyymi joka pilkkoo proteiinia. jos se pepsiini pilkkoo tämän insuliinin ja siellä mahalaukussa tälle insuliinille käy näin naps se hajoaa ja nyt se ei oo enää insuliini. kun se on hajonnu.

Esimerkissä 21 opettaja osoittaa ymmärtävänä tiedonalan kielen terminologian ja kielen käytön haasteellisuuden puhumalla esimerkiksi fysiologiasta *näkymättömänä maailmana*. Tämä on osoitus siitä, että opettaja kykenee aktiivisesti erittelemään tiedonalaansa kieltä ja siten pohtimaan keinoja asian kielellistämiseen erilaisin tavoin sekä kiinnittämään opetuksessa huomion tarkemmin käyttämäänsä kieleen. Opettaja ei kertomassaan esimerkissä ainoastaan pohdi, miten hän selittää insuliinipistoksen merkityksen vaan osoittaa tiedonalan kielen ymmärrystä muun muassa kiinnittämällä huomionsa siihen, mistä sana insuliini itse asiassa rakentuu: *kun tämä on insuliini? jossa tämä kirjainpäätte iini kertoo meille sen että se on rakenteeltaan proteiini*. Kun opettaja opetuksessaan kiinnittää myös opiskelijoiden huomion sanan muotoon, opiskelijat saavat merkityksellistä tietoa tiedonalan kielestä. Se, että opettaja kertoo *-iini*-päätteen merkityksestä, antaa opiskelijoille merkittävää tietoa, jota voi esimerkiksi verrata myös muihin tiedonalan sanoihin, joista sama päätte löytyy.

Opiskelijan pitäisi pystyä sisäistämään esimerkiksi anatomian opinnoissa valtava määrä tietoa ihmiskehon toiminnasta ja erilaisista hoitotoimenpiteistä ilman, että joka ikistä asiaa pystytään konkreettisesti näyttämään. Tiettyjä asioita pystyy kuitenkin luokkahuonetilanteessakin havainnollistamaan ja tämä ei tietenkään ole hyödyksi vain toisen kielen käyttäjille vaan kaikille opiskelijoille. Seuraavassa esimerkissä opettaja kertoo hyvin tyypillisen kuuloisesta mutta oppimisen kannalta tärkeästä luokahuoneoppimisesta:

22)

OPE2: nii mutta näitäki [materiaaleja] pitäis päästä hyödyntämään enemmän että nythän mä tämän ryhmän kanssa pidin sillon te ette varmaan ollu sillon paikalla me pidettiin semmonen demonstraatiokerta me nostettiin kaikki nämä torsot tänne - - meil oli tässä viis erilaista toi- toimintopistettä ja sitte kierrettiin näissä ja kaikki sai purkaa ja kasata noita

Jos kenen tahansa opiskelijan pitäisi opiskella ihmisen anatomiaa pelkkien kaksiulotteisten kuvien perusteella, tuntuu se ajatuksena melko mahdottomalta. Vaikka opettaja yrittäisi kuinka puhutun tai kirjoitetun kielen välityksellä selventää esimerkiksi elinten sijaintia toisiinsa nähden, jää oppimiskokemus vajaaksi. Esimerkissä 22 opettaja kertoo tahdostaan pystyä hyödyntämään erilaisia materiaaleja (ks esim. esimerkki 15 & 18) enemmän tunneilla. Hän kuitenkin kertoo demonstraatiosta, jossa

opiskelijat pääsevät erilaisilla toimintopisteillä opettelemaan torsojen avulla ihmisen anatomiaa. Tällainen käsillä itse tekeminen ja harjoittelu ovat opiskelijoille tehokkaita oppimiskokemuksia ja mahdollistavat opiskelijoiden osallistumisen.

## 4.7 Puheen konkretisoiminen

Kielitietoista opetusta pystyy ylläpitämään jatkuvasti hyvin yksinkertaisillakin keinoilla. Oli kyse suomea äidinkielenään tai toisena kielenään puhuvasta opiskelijasta, on opettajalla välillä tarve konkretisoida tai havainnoida esimerkiksi käyttämiään sanoja jollakin tavalla. Seuraavassa esimerkissä opettaja kertoo, miten hän on keksinyt erilaisia keinoja selittää käyttämiään sanoja:

23)

OPE2: et täs tulee paljon tämmöstä terminologiaa vierasperäsiä sanoja (.) ja käsitteitä (.) että mä oon kyllä oppinu tässä vuosien aikana et et nyt hei **mä sanoin tommosen sanan että vaikka säädellä** niin mä heti niinku ite hoksaan et hetkine nyt on tämmönen käsite joka pitäis jotenki muuttaa niinku ymmärrettävään muotoon mitä se tarkoittaa - - ni mä oon tähän sit keksiny et no ((näyttää tekemällä)) **täs on patteri näin ja täs on tämmönen mä voin tästä säätää tätä lämpötilaa**

Esimerkissä 23 opettaja ensinnäkin osoittaa sensitiivisyyttä kielen käytössä kertoessaan, että hän on oppinut tunnistamaan tilanteita, joissa kieltä olisi hyvä käyttää ymmärrettävämmässä muodossa esimerkiksi selittämällä tai havainnollistamalla sitä. Kielitietoisesti toimiva opettaja havainnoikin kielenkäyttöä ja tukee sisällön ja kielen oppimista limittäin (Aalto, Mustonen, Järvenoja & Saario 2019). Opetustilanteessa kielellinen huomiointi ei olekaan pois sisällön oppimiselta, sillä esimerkiksi edellisen katkelman (23) tilanteessa opiskelijan on ymmärrettävä sana *säädellä*, jotta hän voi ymmärtää sen merkityksen sisältöä opiskellessa. Samalla tavalla seuraavassa esimerkissä opettaja kertoo, millä tavalla hän ottaa kielen huomioon opetustilanteissa:

24)

OPE3: - - jos me puhutaan vaikka (.) asiakkaan vaikka asennosta et mihinkä asentoon vaikka henkilö autetaan nii mä saatan vaikka puhua kohoasennosta mikä ei sit välttämättä kerro maahanmuuttajataustaselle et mitä se kohoasento tarkoittaa elikkä sitte justiin tämmöstä niinku **tarkentaa tai @avustetaan juuri niinku asiakas niin puoli istuvaan asentoon@ ((selkeyttää ja hidastaa puhetta tässä kohdassa)) tai kuvailee tai kuvaa havainnollistamaan siihen** mut tällaisia yksittäisiä sanojaki tavallaan siihen - -

Haastattelukatkelmassa 24 opettaja kertoo selkeyttävänsä puheessaan käyttämiä sanoja *tarkentamalla, kuvailemalla* tai käyttämällä kuvaa havainnollistamiseen. Hän myös havainnoi, miten hän puhuu selkeämmin ja hitaammin selittäessään sanoja. Opetuksessa havainnollistaminen erilaisilla liikkeillä, kuvilla ja äänenpainoilla auttaa-kin opiskelijaa puheen ymmärtämisessä (ks. Aalto ym. 2019). Myös puheen konkretisoiminen auttaa hahmottamaan vieraita sanoja (ks. Leskelä 2012):

25)

OPE3: limanimu tarkoittaa sitä että semmosella laitteella öö laitteella tota imetään esimerkiksi suusta limaa ja se tarkoittaa limaimua ja tää on semmone erilline laite semmone kone missä on semmonen letku? ja se sellasella koneella henkilöitä esimerkiksi hoitotoimenpiteen yhteydessä joudutaan limaa imemään ni semmosessa pitää aina olla ne käsineet ku on taas se erite jonka kanssa ollaan tekemisissä.

O9: ai missä se se oli?

OPE3: elikkä tarkoittaa tätä jos tää limanimu ((puhelin soi)) niin on olemassa semmonen laite esimerkiksi terveysasemalla palvelutaloissa jos henkilö on vaikka kovin limainen elikkä keuhkoissa on limaa ja sitä limaa nousee suuhun? ja sitä pitää henkilön ei välttämättä jaksaa sylkeä sitä limaa pois ni on olemassa semmonen laite millä pystytään sitä limaa imemään sieltä suusta pois.

O9: okei noni

OPE3: ni sillä tarkotan sitä että semmosta tilanteessa pitää olla maskit ja hanskat kädessä. mutta laitoin sen tohon esimerkkinä elikkä hoitotoimenpiteestä yks esimerkki

Esimerkissä 25 opettaja selittää abstraktia asiaa *limanimu*. Opettaja konkretisoi asian kuvaamalla tapahtuman *imetään suusta limaa*. Tämän jälkeen hän vielä kuvaa, millainen on laite, jolla limanimu tehdään. Opiskelijan kysymystä seuraavassa vuorossa opettaja konkretisoi tapahtumaa vielä tarkemmin selittämällä, missä tilanteessa limanimua voidaan esimerkiksi tarvita. Vaikka sana *limanimu* vaikuttaa sanan selvältä, *imetään limaa*, joutuu opiskelija kuitenkin pyytämään tarkennusta asiaan. Opettaja käyttääkin tilanteessa selkokielisen vuorovaikutuksen mukaisesti konkreettista kieltä ja luo yhdelle sanalle selvän kontekstin ja mielikuvan (ks. Leskelä 2012).

Opiskelijan kysymys *ai missä se se oli* jää merkitykseltään hieman vajaaksi, sillä opettajan edellisestä puheenvuorosta on vaikea päätellä, koskeeko opiskelijan kysymys termiä *limanimu*, käyttötarvetta vai opettajan viimeiseksi mainitsemia käsineitä.

Opettaja kuitenkin vastaa kysymykseen mahdollisimman tarkasti toistamalla, että li-manimuun käytetään tiettyä laitetta sekä kuvailemalla esimerkkitilanteen, jossa li-manimua tarvitaan. Hän vielä jatkaa, että tällaisessa tilanteessa pitää käyttää maskia ja hanskoja, mutta opiskelija toteaa jo ennen tätä vuoroa *okei noni*, josta voidaan päätellä, että kysymys koski limanimua tapahtumana.

## 4.8 Ymmärtämisen varmistaminen

Vaikka kielitietoisten käytänteiden soveltaminen opetuksessa tuntuisi ainakin jossakin määrin luonnolliselta ja kielen huomioiminen helpolta, on opettajan työn kannalta merkityksellistä jollakin tapaa varmistaa, että opiskelija ei selviä ainoastaan oppitunnin seuraamisesta ja siellä suoritettavista tehtävistä vaan todella ymmärtää ja omaksuu opiskellut sisällöt. Aiemmissa esimerkeissä on todettu, että opettajilla on ymmärrystä oman tiedonalansa terminologiasta, kykyä tunnistaa mahdollisesti hankalia kielellisiä tilanteita ja keksiä keinoja helpottaa niitä sekä halua hyödyntää ryhmän kielellisiä resursseja.

Esimerkissä 26 ammatillinen opettaja pohtii, millä tavalla hän varmistaa, ovatko opiskelijat ymmärtäneet opiskeltavat sisällöt:

26)

H1: - - miten ku sanoit että vähän yrität kattoo sitä ymmärretäänkö ja mitä ei ymmärretä ja muuta ni millä tavoilla sä varmistat sitten sitä että opiskelijat ymmärtää.

OPE2: loppupeleissä mun pitää joku testi pitää kurssin päätteeks missä mä nyt yritän saada sen varmuuden siitä osaamisesta ja ymmärtämisestä. et just niinku tähän kurssiin mä oon koittanut suunnitella sellasen testin jossa mä en testaa sitä onko opiskelija opiskellu jotakin ulkoa vaan testaan onko hän ymmärtänyt

H1: joo aivan että on vähän soveltavaa tai

OPE2: nii.

Opettaja kertoo, että on yrittänyt luoda käynnissä olevalle kurssille opiskelijan ymmärrystä varmistavan testin. Tämä ei vielä kerro, millainen testi oikeastaan on, joten haastattelija kysyy, että *on vähän soveltavaa tai* ja opettaja varmistaa oletuksen vastamalla *nii*. Opettaja ei erittele enempää testin muotoa, mutta kertoo, että *en testaa sitä onko opiskelija opiskellu jotakin ulkoa*, eli testissä ei pysty vastaamaan esimerkiksi opettajan antamien materiaalien pohjalta sanasta sanaan.



Soveltavat tehtävät ovat hyvä tapa varmistaa, onko opiskeltu asia sisäistetty vai vain opeteltu ulkoa. Samankaltaista pohdintaa asian ymmärtämisestä on myös toisen opettajan haastattelukatkelmassa:

27)

OPE3: - - **niinhän se pitää mennä tavallaan että kaikki ymmärtäis sen asian (.) oikein** ja sellasena kun mä tavallaan sen siellä tunnilla opetan että mm että tota hhm esimes sit ku mennään tonne hytoon nii nii sit mää mietin siinä että että tota jotenkin ööh ehkä tota aina sen kokonaisuuden käsittelyn jälkeen niin tai jos mennään vaikka sairauksia käyn jonku yhdes- yhden sairauden läpите niin sen jälkeen jotenki otan siihen semmosen kertauksen tai jonkun pienen tehtävän tai jonkin (.) et millä mä varmistan sen et kaikki on ymmärtänyt sen asian samalla tavalla **en ehkä semmosta et keräisin sen paperin tai sen tehtävän itselleni vaan se et jokainen niinku ite työstäs siihen sen et mitä on tästä juuri niinku ymmärtänyt** tai sitte vois kahoottaa käyttäen tai tän tyyppistä (.) et missä tavallaan niinkun (.) sen sen tuottaa mm niinku sais myös selville että kaikki on saanu siitä ideasta kiinni mitä sen tunnin tarkoitus on ollut

Esimerkin 27 pohdinta eroaa hieman esimerkissä 26 kerrotusta tiedosta soveltavasta testistä. Esimerkissä 27 opettaja toteaa, että voisi varmistaa ymmärtämisen kertaavalla tehtävällä heti kokonaisuuden käsittelyn tai yhdenkin aiheen jälkeen. Hän ei myös ajattele, että keräisi tehtävää itselleen, vaan antaisi opiskelijoiden työstää tehtävää itsenäisesti tai teettäisi esimerkiksi Kahoot-pelin, jolloin hän pystyy toteamaan, ovatko kaikki ymmärtäneet asian. Opiskellun asian kielentämisen siirtäminen opiskelijan vastuulle onkin kielitietoista toimintaa, sillä oppiminen vaatii kielen aktiivista käyttämistä ja on myös osa ammatillisesta osaamisesta, mutta antaa myös opettajalle mahdollisuuden nähdä oppimisprosessin ja ymmärtämisen (Lilja & Tapaninen 2020: 160–163).

Asian ymmärtämisen varmistamisen opiskelijan tekemällä soveltavalla tehtävällä tai kielentämisellä heti oppitunnin tai päivän päätteeksi tarjoaa opettajalle mahdollisuuden reagoida mahdollisiin ymmärryksen puutteisiin jo esimerkiksi kurssin aikana. Samankaltaisia havaintoja opettajien käyttämistä kielentämisen keinoista ammatillisessa koulutuksessa ovat tehneet myös Mustonen, Puranen ja Suni (ks. 2020). He huomasivat ammatillisten opettajien hyödyntävän työskentelytapoja, joiden avulla opettaja huomaa heti, kuka tarvitsee tukea. Kun opettaja pyytää opiskelijoita kielentämään opiskeltavia sisältöjä, hän saa tietoa opiskelijoiden tiedoista ja saa pidettyä huolen siitä, että jokainen tukea tarvitseva saa apua heti. (Mustonen ym. 2020.)

Esimerkin 26 tapainen testi kurssin loppuksi osoittaa opiskelijan kokonaisosaamisen opiskelluista asioista, mutta jos sitä käytetään ainoana ymmärtämisen varmistamisen keinona, ei opettaja pysty reagoimaan mahdollisiin haasteisiin heti, vaan asian työstäminen jää kurssin jälkeiselle ajalle. Tällöin työ opiskelijan tukemisessa voi olla

hankalampaa kuin jo kurssin aikana, eikä opiskelijalle testin tekeminen uudelleen ole välttämättä helpompaa, jos useampi asia onkin ymmärretty väärin kurssin aikana. Opiskelijalle ja opettajalle paras keino oppimisen varmistamiseen olisikin varmasti edellä esitettyjen esimerkkien yhdistäminen, eli soveltavien kertaustehtävien tai opitunneilla tehtyjen asioiden kielentäminen heti aihekokonaisuuksien jälkeen sekä toisaalta kurssin tai laajemman opiskeltavan asian lopuksi tehty kokoava soveltava testi.

## 5 PÄÄTÄNTÖ

### 5.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Olen tarkastellut tässä tutkimuksessa maahanmuuttotaustaiselle lähihoitajaryhmälle räätälöidyn ammattiopetuksen kielitietoisuutta. Tarkasteltava aineisto rajautui ainoastaan ammatillisten opettajien pitämiin oppitunteihin ja heidän antamiinsa haastatteluihin, sillä kielitietoisuutta on tutkittu verrattain vähän ammatillisten opettajien opetuksessa. Tätä aukkoa täyttämään tarkastelinkin aihetta havainnoimalla ammatillisten opettajien hyödyntämiä kielitietoisia käytänteitä oppituntitilanteissa sekä toisaalta tarkastelemalla, miten opettajat itse kokevat huomioivansa ryhmän opiskelijoiden kehittyvän kielitaidon ja kielelliset resurssit.

Ryhmän kielelliset resurssit otetaan huomioon pääasiassa positiivisesti ja resurssien hyödyntämiseen vaikuttaa olevan halua. Tämä ei kuitenkaan systemaattisesti näy käytetyn aineiston oppitunneilla vaan opiskelijat käyttävät opetuksen aikana suomen kieltä. Aineistona toimivat luokkahuonetilanteet ovat toisaalta hyvin opettajajohtoisia, eli sisältöjä opiskellaan yhteisesti esimerkiksi taulun kautta. Tällaisessa työskentelyssä on tietysti luonnollista, että yhteisenä kielenä toimii suomi. Opiskelijoille kuitenkin kerrotaan annettavan mahdollisuuksia hyödyntää myös omia äidinkieliä ja esimerkiksi puhua toista kieltä osaavan kanssa asiasta. Tätä ei juurikaan näy aineistossa, mikä ei tietenkään tarkoita sitä, että mahdollisuuksia tähän ei erilaisissa oppimistilanteissa annettaisi. Hankkeen (Suomen Akatemia 2019–2023) tutkimuksissa onkin tehty havaintoja myös siitä, että opiskelijat esimerkiksi tulkaavat toisilleen oppituntien sisältöä ja näin ollen pääsevät hyödyntämään omia äidinkieliään.

Analyysi osoittaa, että ammatillisilla opettajilla on käytössään jo paljon kielitietoisia opetuskäytänteitä. Opettajat huomaavat kielellisiä tilanteita, jotka saattavat vaatia opiskelijan näkökulmasta monipuolisempaa havainnollistamista, selittämistä tai

puheen selkeyttämistä. Havainnollistamista tehdään monilla eri tavoilla sanavalinnoista piirtämiseen ja muihin visuaalisiin keinoihin. Näillä tavoilla myös esimerkiksi abstrakteja sanoja ja toimintoja pyritään tekemään opiskelijalle näkyväksi ja konkreettisemmaksi.

Opettajat siis osoittavat kiinnittävänsä huomiota kieleen ja tunnistavat esimerkiksi tilanteita, joissa tulisi tarjota mahdollisuuksia kielen oppimiseen. Haastatteluai-  
neistossa opettajat eivät kuitenkaan erityisemmin kertoneet, millaisia heidän tiedonalansa kielelliset konventiot ovat, vaan huomiot ja esimerkit omasta opetuksesta keskittyvät pitkälti yksittäisiin sanoihin. Tämä vastaa pitkälti aiempia havaintoja kielellisten konventioiden erittelyn haasteesta, mikä liittyy osaltaan tiedonalojen kielen vähäiseen tutkimukseen (ks. Aalto & Tarnanen 2015: 83). Pelkästään omaa toimintaa refleктоimalla opettaja ei pysty havaitsemaan kaikkia alan vakiintuneita kielenkäyttötapoja, vaan tarvittaisiin ammattialakohtaista kielen konventioiden tutkimusta, jolla tavat saadaan näkyväksi ja opiskelijoidenkin käyttöön ammatillisen kielitaidon kehittämiseksi (Lilja & Tapaninen 2020: 169). Vaikka kenen tahansa on helppo eritellä oman tiedonalansa terminologiaa, ei pelkkä termien selittäminen ymmärrettävästi riitä vaan opettajan tulisi pystyä antamaan opiskelijalle malli laajemmista alalle tyypillisistä kielen rakenteista ja ohjata opiskelijoita niiden harjoitteluun – ja toisaalta tarjota opiskelijoille oppimistilanteessa mahdollisuuksia niiden käyttöön.

## 5.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimuksen tarve

Tutkimusasetelmaa ei voi pitää ihanteellisena, sillä en ole henkilökohtaisesti ollut mukana keräämässä oppituntien aineistoa tai luomassa haastattelukysymyksiä opettajille. Erityisesti haastatteluaineistossa opettajien vähäistä keskustelua kielen huomioimisesta selittää varmasti se, että aineistona käytettyjä teemahaastatteluja ei ole luotu juuri tämän tutkimuksen ja aiheen tarpeisiin. Jos olisin itse toiminut haastattelijana tai ollut alusta asti mukana hankkeen aineistonkeruuprosessissa oman tutkimukseni näkökulmasta, esimerkiksi kielitietoisein pedagogisiin käytänteisiin sekä opiskelijoiden kehittyvään kielitaitoon liittyviä kysymyksiä olisi voinut olla enemmän ja opettajia olisi pystynyt ohjaamaan pohtimaan enemmän tämänkaltaisia aiheita. Selkokielen vuorovaikutuksen analysoinnin kannalta aineisto oli myös osin puutteellinen, sillä ilman videoaineistoa en voinut tarkastella vuorovaikutustilanteita kokonaisuutena, jolloin esimerkiksi tilanteiden tulkinnan kannalta merkittävät eleet jäivät kokonaan piiloon.

Tutkimuksen tulosten perusteella ei voi myöskään sanoa, että kielitietoisien pedagogiikan ja selkokielen käytön tilanne olisi samanlainen kaikissa ammatillisissa opilaitoksissa tai kaikilla ammatillisilla opettajilla, sillä aineisto rajautuu vain yhden

oppilaitoksen kolmeen opettajaan ja näiden opetustunteihin. Jo muutaman henkilön välillä on havaittavissa selkeitäkin eroja siinä, näkevätkö opettajat esimerkiksi opiskelijoiden kielelliset resurssit hyödynnettävänä mahdollisuutena vai eivät, joten laajemmassa tutkimuskontekstissa tulokset voisivat olla huomattavasti monipuolisemmat.

Hyödyntämäni analyysimenetelmät toimivat pääosin hyvin suhteessa teoreettiseen viitekehukseen. Kielitietoisuus on käsitteenä laaja ja sitä on tutkittu ja sovellettu monissa eri yhteyksissä. Valitsin itsekin soveltavan otteen kielitietoisuuden määrittelyyn, sillä tarkastelin myös selkokielistä vuorovaikutusta kiinteänä osana ammatillisten opettajien kielitietoista toimintaa. Näin ollen teoriaohjaava sisällönanalyysi soveltuikin hyvin analyysimenetelmäksi, sillä pystyin analysoimaan aineistoa sekä teoriataustan tarjoaman tiedon valossa mutta myös aineistosta käsin. Teoriaohjaava sisällönanalyysi antaa mahdollisuuden luokitteluun, jolloin aineistosta voi nousta esiin myös sellaisia teemoja, joita ei suoraan teoriataustasta löydy, mutta jotka ovat sovellettavissa teoriaan (ks. Tuomi & Sarajarvi 2018). Teorialähtöinen sisällönanalyysi taas soveltui hyvin selkokielisen vuorovaikutuksen piirteiden analyysiin, sillä selkokieli on tarkoin määritelty ja ohjeistettu kielimuoto. Näin ollen analyysia ei olisi voinut tehdä aineistolähtöisesti, sillä selkokielen teoriaan soveltuvien puhejaksojen huomioiminen aineistosta oli mahdollista vain teorian tarjoamasta tiedosta käsin.

Huolimatta siitä, että hyödyntämäni aineisto on osa muiden tutkijoiden hankkeessa keräämää aineistoa ja tutkittavien joukko on verrattain pieni, pystyin kuitenkin tutkimuksessani pureutumaan kielitaidoltaan heterogeeniselle ryhmälle tarjottuihin kielen oppimisen ja omien kielellisten resurssien hyödyntämisen mahdollisuuksiin sekä ammatillisten opettajien valmiuksiin käyttää kieltä sensitiivisesti ryhmän kehittyvän kielitaidon huomioiden. Tutkimukseni tarjoaa erityisesti ammatillisen koulutuksen opettajille mahdollisuuden peilata omia opetuskäytänteitään tämän tutkimuksen tuloksiin. Tulokset tarjoavat peilauspintaa useille hyvälle kielitietoisien pedagogiikan käytänteille sekä toisaalta myös mahdollisuuden pohtia, millaisia kehityskohtia opetuksesta löytyy.

Kielellisten konventioiden tunnistaminen ja soveltaminen opetustyössä ei kuitenkaan voi jäädä vain ammatillisten opettajien omalle vastuulle, vaan tilanteen parantamiseksi tarvittaisiin laajempaa tutkimusta eri alojen kielikäytännöistä ja vallitsevista diskursseista (Lilja & Tapaninen 2020: 169). Toisaalta ammatillisen opettajan ei myöskään voida olettaa kehittävänsä ja hallitsevan kielen opettamisen hyviä käytänteitä, vaikkei sitä suoranaisesti vaaditakaan; jokainen opettaja on oman tiedonalansa kielen opettaja, ei kielten opettaja. Kielten opettajien, erityisesti suomi toisena kielenä -opettajien, ja ammatillisten opettajien yhteistyö olisikin erittäin tärkeää, jotta ammatillinen opettaja saa käyttöönsä hyviä käytänteitä kielen huomioimiseen ja kielen oppimisen mahdollisuuksien tarjoamiseen ja toisaalta kielten opettajat ymmärtäisivät paremmin eri alojen kielenkäyttötilanteita.

Tutkimusta ammatillisen koulutuksen kielenoppimisen mahdollisuuksista on tehty jo eri opettajien näkökulmasta, mutta jatkossa tarvittaisiin yhä enemmän tutkimusta hyväksi havaitusta yhteistyöstä ammatillisten ja kielten opettajien välillä. Myös Liljan ja Tapanisen (2020) peräänkuuluttama lisätutkimus eri alojen kielellisistä konventioista toisi laajempia mahdollisuuksia ammatillisen koulutuksen opettajille yhteistyöhön, kun eri alojen kielelliset tarpeet olisivat selkeästi kaikkien tiedossa. Näin ollen opettajat pystyisivät tukemaan toisiaan kielellisten tarpeiden, niiden huomioimisen ja opettamisen keinojen saralla. Kielitietoinen pedagogiikka ei välttämättä vielä ole koko ammatillista koulutusta läpileikkaava asia, mutta opettajat osoittavat tahtoa ja valmiuksia sen saavuttamiseen. Jotta kielitietoinen toimintakulttuuri voidaan saavuttaa, se vaatii avointa yhteistyötä ja keskustelua opettajien välillä sekä pitkäjänteistä työskentelyä; jotta kielitietoista pedagogiikkaa pystytään toteuttamaan, tarvitaan lähikohdaksi jaettava asiantuntijuutta (ks. Aalto & Mustonen 2020: 120).

Vaikka tutkimukseni keskittyykin vain yhden ammattialan opettajiin, ovat kielitietoisien pedagogiikan ja selkokielisen vuorovaikutuksen käytänteet sovellettavissa kaikkiin oppilaitoksiin ja kaikille opettajille. Kielitietoisessa pedagogiikassa ja selkokielisessä vuorovaikutuksessa on pohjimmiltaan kyse kielen käytön ja kielten huomioimisesta opetettavista sisällöistä, oppijoiden iästä tai kielellisistä resursseista riippumatta.

## LÄHTEET

- Aalto, Eija 2019: *Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration*. JYU Dissertations, 158. Jyväskylän yliopisto. – [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66307/978-951-39-7950-8\\_vaitos\\_2019\\_12\\_05\\_jyx.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66307/978-951-39-7950-8_vaitos_2019_12_05_jyx.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Aalto, Eija, Mustonen, Sanna, Järvenoja, Marjaana & Saario, Johanna 2019: *Monikielisen oppijan matkassa*. Verkkosivusto opettajankoulutukseen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. – <https://monikielisenoppijanmatkassa.fi> 2.3.2022.
- Aalto, Eija & Mustonen, Sanna 2020: Kielitietoista opetusta opettajien yhteistyönä yli oppiainerajojen. – Katriina Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä* s. 109–124. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja.
- Aalto, Eija & Tarnanen, Mirja 2015: Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. – Jyrki Kalliokoski, Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula (toim.), *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia, 8 s. 72–90.
- Arola, Tuija & Seppä, Marianne 2019: Kielitietoisella ohjauksella vauhtia ammattikielen oppimiseen. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10 (1). – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskuntahelmikuu-2019/kielitietoisella-ohjauksella-vauhtia-ammattikielen-oppimiseen> 11.4.2021.
- Association for Language Awareness. – [https://www.languageawareness.org/?page\\_id=48](https://www.languageawareness.org/?page_id=48) 14.4.2021.
- Bohman, Ulla 2021: Easy Language in Sweden. – Camilla Lindholm & Ulla Vanhatalo (toim.), *Handbook of Easy Languages in Europe* s. 527–568. Berlin: Frank & Timme.
- Dejanova, Tarja; Seppä, Marianne; Arola, Tuija; Pakkanen, Ritva; Pesola, Hannele & Siirilä, Jani 2020: Kielitietoisuusvalmennukset ammatillisessa koulutuksessa – KIELO-hankkeen kokemuksia. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (2). – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/kielitietoisuusvalmennukset-ammattillisessa-koulutuksessa-kielo-hankkeen-kokemuksia> 11.4.2021.
- Finkbeiner, Claudia & White, Joanna 2017: *Language Awareness and Multilingualism: A Historical Overview*. – Jasone Cenoz, Durk Gorter & Stephen May (toim.), *Language Awareness and Multilingualism* s. 3–18. Singapore: Springer.
- García, Ofelia & Wei, Li 2013: *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Jauhola, Laura & Vehviläinen, Jukka 2015: *Syrjintä koulutuksessa: Erityistarkastelussa kokemukset yhdenvertaisuuden toteutumisesta opintojen ohjauksessa eri vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten osalta*. Oikeusministeriön selvityksiä ja ohjeita 2015: 21. – [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76615/omso\\_21\\_2015\\_lr\\_22\\_0\\_s.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76615/omso_21_2015_lr_22_0_s.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

- Juusola, Markku 2019: *Selkokielen tarvearvio 2019*. Helsinki: Selkokeskus, Kehitysvammaliitto ry. – <https://selkokeskus.fi/wp-content/uploads/2019/02/Tarvearvio-2019.pdf>.
- Kaikkonen, Pauli 2020: Reflections on my journey towards culture-bound and intercultural education. – Eero Repo & Riitta Jaatinen (toim.), *Subject Teacher Education in Transition: Educating Teachers for the Future* s. 111–136. Tampere: TUP.
- Karvi 2020: *Maahanmuuttajien koulutuspolut – Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksesta, aikuisten perusopetuksesta ja ammatillisen koulutuksen kielitaitovaatimusten joustavoittamisesta*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 11:2020. – [https://karvi.fi/app/uploads/2020/08/KARVI\\_1120.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2020/08/KARVI_1120.pdf).
- Kela, Maria, Komppa, Johanna ja Tuononen, Nappu 2014: Lähihoitajan ammatin kielellinen ja viestinnällinen viitekehys. – Maria Kela, Eveliina Korpela ja Ninni Lankinen (toim.), *Ihan lähellä. Työelämän suomea lähihoitajille*. Helsinki: Edita.
- Koivisto, Aino 2017: Uutta tietoa vai oivallus? Eräiden dialogipartikkeleiden tehtävistä. – *Virittäjä* 121 (4) s. 473–499.
- Kurhila, Salla 2012: Kun ymmärtäminen on vaakalaudalla - kohdentamattomat korjausaloitteet kakkoskielisessä keskustelussa. – Leealaura Leskelä & Camilla Lindholm (toim.), *Haavoittuva keskustelu: Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta* s. 145–183. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Lehtonen, Heini 2019: Monikielisyys koulussa – yksikielisestä instituutiosta limittäiskieliseen opetukseen. – *Kielikello* 2019 (4). – <https://www.kielikello.fi/-/monikielisyys-koulussa> 2.2.2022.
- Leskelä, Leealaura & Virtanen, Hannu 2005: Selkokielen ABC. – Leealaura Leskelä & Hannu Virtanen (toim.), *Toisin sanoen – Selkokielen teoriaa ja käytäntöä* s. 7–14. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, Opik.
- Leskelä, Leealaura & Lindholm, Camilla 2021: *Haavoittuva keskustelu. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Leskelä, Leealaura 2012: Liite: Selkokielisien vuorovaikutuksen ohjeet. – Leealaura Leskelä & Camilla Lindholm (toim.), *Haavoittuva keskustelu. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta* s. 269–298. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- 2019: *Selkokieli. Saavutettavan kielen opas*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, Opik.
- Lilja, Nina & Tapaninen, Terhi 2020: Kielitietoisuuden haasteet ammatillisessa koulutuksessa: esimerkkinä rakennusala. – Katriina Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä* s. 157–174. Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja.
- Lindholm, Camilla & Vanhatalo, Ulla 2021: Introduction. – Camilla Lindholm & Ulla Vanhatalo (toim.), *Handbook of Easy Languages in Europe* s. 11–26. Berlin: Frank & Timme.
- LOPS = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus. –



- [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf).
- Mustonen, Sanna; Puranen, Pauliina & Suni, Minna 2020: Maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden tasa-arvoisen osallisuuden tukeminen ammatillisessa koulutuksessa. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 11 (6). – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2020/maahanmuuttotaustaisten-opiskelijoiden-tasa-arvoisen-osallisuuden-tukeminen-ammattillisessa-koulutuksessa> 21.4.2022.
- Mustonen, Sanna & Puranen, Pauliina 2021: Kielitietoiset käytänteet tukemassa maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kiinnittymistä ammatilliseen koulutukseen. – *Kasvatus* 52 (1) s. 65–78.
- OPH = Opetushallitus 2014: *Esteettömästi toisen asteen opintoihin – opas esteettömään opiskelijavalintaan ja opiskeluun*. Opetushallituksen oppaat ja käsikirjat 2014: 1.
- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019: *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi Kipupisteet ja toimenpide-esitykset III*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019: 1. – [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161285/OKM\\_1\\_2019\\_Maahanmuuttajien%20koulutuspolut.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161285/OKM_1_2019_Maahanmuuttajien%20koulutuspolut.pdf).
- 2022: *Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. – [https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen\\_arviointi\\_170322.pdf](https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen_arviointi_170322.pdf).
- POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. – [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).
- Rapatti, Katriina 2015: Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa. – Anna-Kaisa Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – Näkökulmia kielikasvatukseen* s. 55–62. Opetushallituksen oppaat ja käsikirjat 2015: 15.
- Ruusuvuori, Johanna & Nikander Pirjo 2017: *Haastatteluaineiston litterointi*. – Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (e-kirja). Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi Anneli 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (e-kirja). Helsinki: Tammi
- Vasile, Sonja 2021: *S2-aikuisopiskelijat selko- ja yleiskielisen oppikirjatekstin lukijoina*. Maisterintutkielma. Helsingin yliopisto: Suomen kielen ja suomalais-ugrialaisten kielten ja kulttuurien maisteriohjelma.
- Vipunen - Opetushallinnon tilastopalvelu a: *Ammatillisen koulutuksen uudet opiskelijat äidinkielen mukaan*. Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineisto 2.15. – [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillinen%20koulutus%20-%20uudet%20opiskelijat%20-%20vieraskieliset%20-%20maakunta.xlsx](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillinen%20koulutus%20-%20uudet%20opiskelijat%20-%20vieraskieliset%20-%20maakunta.xlsx) 6.4.2021.
- b: *Ammatillisen koulutuksen uudet opiskelijat*. Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineistot 2.3b, 2.3c ja 2.3d. – [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillinen%20koulutus%20-%20uudet%20opiskelijat%20-%20koulutusala.xlsx](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillinen%20koulutus%20-%20uudet%20opiskelijat%20-%20koulutusala.xlsx) 6.4.2021.

Virtanen, Hannu 2012: *Selkokielen käsikirja*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, Opike.  
VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta  
Heinonen ja Irja Alho 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden  
Seura. - <https://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>.

# LIITTEET

## LIITE 1

### Litterointimerkinnät

.	laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
(.)	lyhyt tauko
-	sana jää kesken
@	jakso sanottu hymyillen
(sana)	epäselvä sana
(- -)	epäselvä jakso
((selitys))	esim. nauru tai muu taustäääni, joka vaikuttaa tilanteeseen