



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Luokanopettajien kokemuksia monikielisten oppilaiden oman äidinkielen merkityksestä ja suomen kielen oppimisesta

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajakoulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Joulukuu 2018
Pauliina Liimatta

Ohjaaja: Liisa Tainio



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution – Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare – Author Pauliina Liimatta			
Työn nimi - Arbetets titel Luokanopettajien kokemuksia monikielisten oppilaiden oman äidinkielen merkityksestä ja suomen kielen oppimisesta			
Title Class teachers' experiences of the significance of multilingual students' mother tongue at school and Finnish learning			
Oppiaine - Läroämne – Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Liisa Tainio		Aika - Datum - Month and year Joulukuu 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 77 s + 16 liites.
<p><i>Tavoitteet.</i> Maahanmuuttajaoppilaiden määrä on kasvanut Suomen kouluissa viime vuosina huomattavasti ja tulee tulevaisuudessa kasvamaan entisestään. Joissakin pääkaupunkiseudun kouluissa maahanmuuttajaoppilaat ovat jo enemmistönä, ja ennusteen mukaan vuonna 2030 joka neljäs helsinkiläinen oppilas on maahanmuuttajataustainen. Monikielisuuden kasvuun kouluissa on vastattu muun muassa nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kielitietoisien toimintakulttuurin myötä ja vastikään suomalaisen tutkimukseen rantautuneella usean kielen limittäisellä käytöllä. Koulujen oppilasaineiden muuttuessa yhä monikielisemmäksi on tärkeä tutkia, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on monikielisuuden kohtaamisesta koulussa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää 5. ja 6. luokkien luokanopettajien kokemuksia oppilaan omasta äidinkielestä koulun arjessa ja opetuksessa sekä oppilaan monikielisuudesta.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen. Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Haastatteluun osallistui kuusi luokanopettajaa, joilla on luokassaan monikielisiä oppilaita. Haastattelu oli yksilöhaastattelu. Aineisto analysoitiin fenomenografisen analyysin keinoin.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Opettajien mukaan monet kielet huomioidaan koulun arjessa ja opetuksessa on jossain määrin. Systemaattista usean kielen limittäistä käyttöä opettajat eivät kuitenkaan toteuta. Opettajat kokevat, että voidakseen hyödyntää oppilaiden omia äidinkieliä opetuksessa heidän tulisi itse osata näitä kieliä. Opettajat pitävät tärkeänä, että oppilas osaa omaa äidinkieltään, ja he kannustavat oppilasta osallistumaan oman äidinkielen opetukseen. Opettajien mukaan päävastuu oman äidinkielen osaamisen ylläpitämisessä on silti vanhemmilla. Opettajat kokevat, että oppilaat oppivat suomen kielen taidon pääsääntöisesti melko nopeasti vertaisryhmässä. Opettajat näkevät suomen kielen oppimisen ja osaamisen tärkeänä muun muassa syrjäytymisen ehkäisemisen kannalta.</p>			
Avainsanat – Nyckelord alakoulu, monikielisyys, oma äidinkieli, usean kielen limittäinen käyttö, fenomenografia			
Keywords primary school, multilingualism, mother tongue, translanguaging, phenomenography			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston keskustakampuksen kirjasto, Helda / E-thesis (opinnäytteet) ethesis.helsinki.fi			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution – Department Teacher Education	
Tekijä - Författare – Author Pauliina Liimatta			
Työn nimi - Arbetets titel Luokanopettajien kokemuksia monikielisten oppilaiden oman äidinkielen merkityksestä ja suomen kielen oppimisesta			
Title Class teachers' experiences of the significance of multilingual students' mother tongue at school and Finnish learning			
Oppiaine - Läroämne – Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Liisa Tainio		Aika - Datum - Month and year December 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 77 pp. + 16 appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p><i>Aims.</i> The number of immigrant students has risen considerably during the last years in Finnish schools and will further rise in the future. In some schools in the Helsinki metropolitan area, immigrant students are already the majority, and it has been forecast that by the year 2030 every fourth student in Helsinki is an immigrant or has immigrant background. The growth of multilingualism has been recognized in the National Core Curriculum for Basic Education (2014) through language awareness in school culture and translanguaging, which is a relatively new concept in Finnish research. When there are more and more multilingual students in Finnish schools, it is important to study how class teachers experience multilingualism in schools. The aim of this study is to investigate 5th and 6th class teachers' experiences of students' mother tongue in school life and teaching.</p> <p><i>Methods.</i> This study uses a qualitative approach. The research material was gathered through semi-structured interviews. Six teachers who have multilingual students in their classes were interviewed individually. The material was analyzed with phenomenographical analysis methods.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> According to the teachers, the variety of languages is taken into account in school life and in teaching to an extent. However, the teachers don't use translanguaging systematically as a teaching method. They believe that they have to know the students' languages in order to use them in teaching. The teachers think that it is important that students know their own mother tongue, and they encourage students to participate in classes teaching their own mother tongue. Even so, the teachers think that parents have the main responsibility of maintaining the students' skills in their own mother tongue. The teachers believe that students mostly learn Finnish quite quickly in their peer group at school. The teachers think that it is important that the students learn and know Finnish in order to e.g. prevent marginalization.</p>			
Avainsanat – Nyckelord alakoulu, monikielisuus, oma äidinkieli, usean kielen limittäinen käyttö, fenomenografia			
Keywords primary school, multilingualism, mother tongue, translanguaging, phenomenography			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library, Helda / E-thesis (opinnäytteet) ethesis.helsinki.fi			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	2
2	MONIKIELISYYS SUOMALAISESSA YHTEISKUNNASSA JA KOULUSSA	4
	2.1 Monikielinen ja -kulttuurinen Suomi	4
	2.2 Kielitietoinen koulu	9
	2.2.1 Kielitietoisuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	9
	2.2.2 Usean kielen limittäinen käyttö.....	13
3	OPPILAAN OMA ÄIDINKIELI JA MONIKIELISYYS.....	17
	3.1 Äidinkielen ja monikielisyden määrittelyä.....	17
	3.2 Oppilaan oman äidinkielen ja suomen kielen tukeminen	25
	3.2.1 Oppilaan oman äidinkielen opetuksesta.....	25
	3.2.2 Valmistavasta opetuksesta ja suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksesta	28
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	33
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	34
	5.1 Tutkimuksen lähestymistapa.....	34
	5.2 Aineiston hankinta ja esittely.....	35
	5.3 Fenomenografinen analyysi.....	38
6	TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	43
	6.1 Monikielisyys koulussa ja opetuksessa.....	43
	6.1.1 Oma äidinkieli koulun toimintakulttuurissa	43
	6.1.2 Oma äidinkieli opetuksessa	45
	6.1.3 Oman äidinkielen osaamisen tukeminen.....	49
	6.2 Oppilaan monikielisyys	52
	6.2.1 Suomen kielen oppiminen.....	52
	6.2.2 Oman äidinkielen merkitys yksilölle ja yhteiskunnalle	56
	6.2.3 Oman äidinkielen käyttäminen	61
	6.2.4 Oman äidinkielen opetuksen järjestäminen.....	64
	6.3 Yhteenvetoa tuloksista.....	68
7	LUOTETTAVUUS	71

8	POHDINTAA.....	75
	LÄHTEET.....	78
	LIITTEET.....	91

TAULUKOT

Taulukko 1. Kielitaidon ulottuvuudet. (Baker, 2006, 7)	22
--------------------------------------------------------------	----

KUVIOT

Kuvio 1. Suurimmat vieraskieliset ryhmät vuonna 2007 ja 2017 Suomessa. (Tilastokeskus, 2017b).....	6
----------------------------------------------------------------------------------------------------	---

Kuvio 2. Helsingin vieraskieliset äidinkielen mukaan vuonna 2016. (Tilastokeskus, 2017a, 10)	7
----------------------------------------------------------------------------------------------------	---

Kuvio 3. Vieraskielisten oppilaiden määrä peruskoulussa 2005–2014. (Valtiontalouden tarkastusvirasto, 2015, 13–14)	8
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

1 Johdanto

Viime vuosien voimakkaan maahanmuuton myötä koulujen oppilasaines on muuttunut yhä monikielisemmäksi. Peruskouluikäisistä helsinkiläisistä vuoden 2015 alussa noin joka kuudes oli vieraskielinen, mikä tarkoittaa ettei äidinkielenä ole suomi tai ruotsi. Ennusteen mukaan noin 10 vuoden päästä, vuonna 2030, useampi kuin joka neljäs peruskouluikäinen helsinkiläinen on vieraskielinen. (Tilastokeskus, 2017a, 8.) Maahanmuutto keskittyy pääasiassa suuriin kaupunkeihin, mutta myös pienemmillä paikkakunnilla vieraskielisten oppilaiden määrä kasvaa tulevaisuudessa (ks. Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen, 2013, 167).

Suomessa puhutaan jo nyt yli sataa eri kieltä äidinkielenä (Latomaa ym., 2013, 167). Näiden kielten joukossa on kieliä, jotka ovat maailmalla suuria kieliryhmiä kuten esimerkiksi venäjä, arabia ja somalin kieli (Latomaa ym., 2013, 167). Äidinkieli on osa oppilaan identiteettiä ja tapaa ajatella ja jäsentää ympäröivää maailmaa (ks. esim. Opetushallitus, 2009, 3). Tutkimusten mukaan äidinkielen hyvä osaaminen vaikuttaa myönteisesti uuden kielen oppimiseen (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001, 137). Äidinkielen osaamisesta on myös yhteiskunnallista hyötyä esimerkiksi työmarkkinoilla (Dufva & Pietikäinen, 2009, 2). Kuitenkin oppilaan oman äidinkielen osaamisen taso, erityisesti kyky tuottaa äidinkieltä, heikkenee ilman asianmukaista tukea koulun aloituksen jälkeen (Cummins, 2001, 19). Suomen kouluissa tarjotaan vieraskielisen oppilaan oman äidinkielen opetusta kunnasta ja kielestä riippuen. Jos opetusta järjestetään, on oman äidinkielen tunteja viikossa silti vain vähän. (Ks. esim. Youssef, 2007) Tämän takia luokanopettajien ja vanhempien rooli äidinkielen oppimisessa ja osaamisessa korostuu.

Koulun yhtenä tehtävänä on auttaa oppilaita integroitumaan suomalaiseen yhteiskuntaan (POPS, 2014, 19). Kansallisen kielen, suomen tai ruotsin, osaaminen on avain yhteiskuntaan osallistumiseen ja vaikuttamiseen. Jos oppilas ei osaa esimerkiksi suomen kieltä, sulkeutuvat monet koulutustiet. Kouluissa monikielisten oppilaiden suomen kielen osaamista tuetaan esimerkiksi

valmistavan opetuksen sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksen avulla. Moni maahanmuuttajataustainen oppilas selviytyy hyvin koululaitoksen asettamista tavoitteista, mutta hinta voi olla suuri. Oppilaan oman äidinkielen ja kulttuurin osaaminen väistyy valtakielen oppimisen ja valtakulttuuriin mukautumisen myötä. Osa oppilaista ei kuitenkaan opi suomen kieltä tarpeeksi hyvin pärjätäkseen koulumaailmassa ja on siten vaarassa marginalisoitua yhteiskunnasta. (Grosjean, 1982, 212–213.)

Tavoitteenani on tarkastella opettajien kokemuksia monien kielten kohtaamisesta koulumaailmassa. Opettajilla on valta ja vastuu monikielisen oppilaan kielten, niin äidinkielen kuin suomen tai ruotsin, osaamisessa sekä suomen tai ruotsin kielen oppimisen tukemisessa. Opettajien toimintaa ohjaavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä koulun toimintakulttuuri, mutta myös opettajan oma tietotaito. Tutkimusaineistoni koostuu yhteensä kuudesta 5. ja 6. luokan opettajan haastattelusta. Alakoulun viimeisillä luokilla kieli korostuu enenevässä määrin oppiaineissa, sillä opetuksen sisällöt alkavat olla yhä abstraktimpia. Tämän takia on erityisen mielenkiintoista selvittää, millaisia kokemuksia juuri näiden luokka-asteiden opettajilla on.

2 Monikielisyys suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulussa

Luvussa 2.1 taustoitan tutkielman aihepiiriä yhteiskunnallisesta näkökulmasta esittelemällä monikielisyyttä ja -kulttuurisuutta Suomessa. Luvussa 2.2 syvennyn tarkastelemaan monikielisyyttä koulussa. Luvussa 2.2 tarkastelen kielitietoista koulua opetussuunnitelman sekä usean kielen limittäisen käytön näkökulmasta. Alaluvussa 2.2.1 avaen kielitietoisen toimintakulttuurin käsitettä ja tarkastelen, millaisia tavoitteita opetussuunnitelma asettaa kielitietoiselle toimintakulttuurille. Alaluvussa 2.2.2 esittelen usean kielen limittäisen käytön sekä pedagogisena menetelmänä että monikielisen henkilön tapana hahmottaa käsitteellistä maailmaa.

2.1 Monikielinen ja -kulttuurinen Suomi

Suomessa monikulttuurisuutta on ollut aina, eikä se siten ole uusi ilmiö suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulumaailmassa. Kouluissa on aina ollut edustettuna oppilaita erilaisista kulttuurisista ja sosiaalisista taustoista ja lähtökohdista, jotka ovat tuoneet osaltaan kulttuurista monimuotoisuutta kouluihin (Talib, 2002, 37). Maahanmuuttajien määrä Suomen kouluissa alkoi kuitenkin kasvaa 1990-luvulta lähtien (Talib, Löfström & Meri, 2004, 13), ja sen myötä koulujen kulttuurinen monimuotoisuus on saanut uusia ulottuvuuksia muun muassa kielellisten, etnisten ja uskonnollisten moninaisuuksien myötä (Talib, 2002, 37).

Ihminen näkee ja tulkitsee maailmaa kulttuurin kautta usein jopa tiedostamatta sitä. Kulttuuri voi käsittää kansakunnan vallitsevina tapoina, tottumuksina ja uskomuksina, ja se on muotoutunut muun muassa ympäristön ja historiallisten tapahtumien myötä. Kulttuuri myös ohjaa samassa ajassa ja paikassa ja samaa kieltä puhuvien normeja, arvoja ja asenteita. Kulttuurin tiukkarajainen määrittely on kuitenkin haastavaa ellei mahdotonta. (Talib, 2002, 35–36.) Kulttuurit sekoituvat ja ovat dialogissa keskenään. Ne ottavat vaikutteita, kuten joitakin tapoja ja tottumuksia, toisista kulttuureista ja soveltavat niitä omiin oloihin sopiviksi.

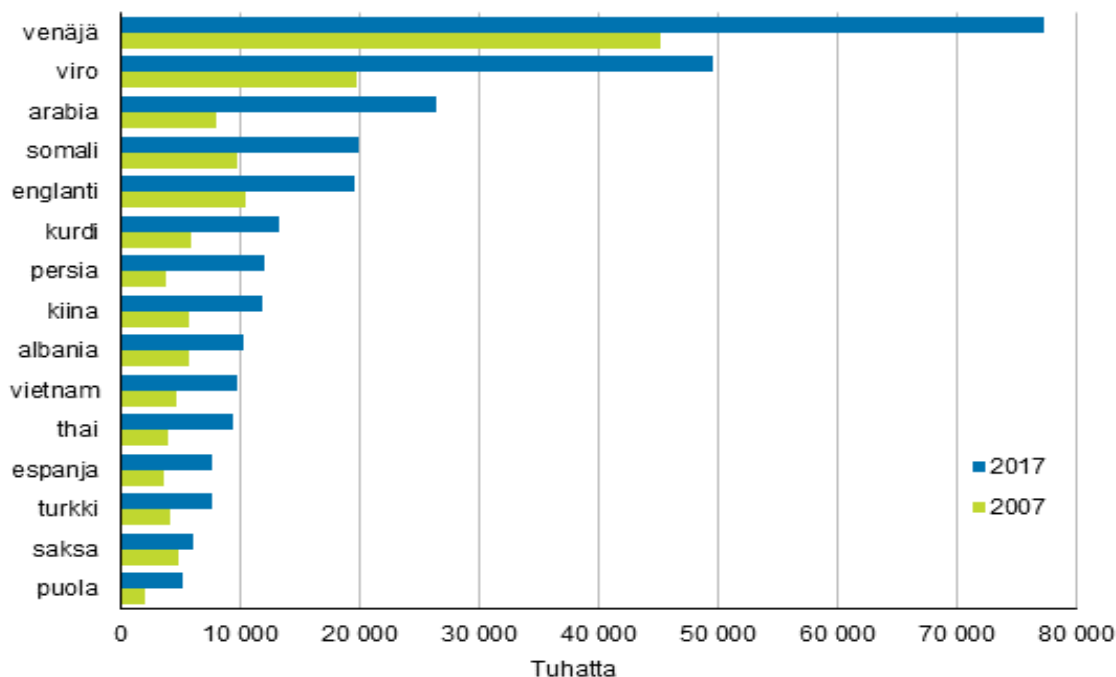
Myös suomalaiseen kulttuuriin ovat vaikuttaneet toiset kulttuurit vuosituhansien ajan. Erityisesti Ruotsin ja Venäjän kulttuurit ovat muovanneet suomalaisen kulttuurin peruspiirteitä. (Pietikäinen, Dufva & Laihiala-Kankainen, 2002, 11; Talib, 2002, 36–37.)

Kuka on maahanmuuttaja? Yleisen määritelmän mukaan maahanmuuttaja on henkilö, joka on syntyperältään ulkomaan kansalainen ja muuttaa toiseen maahan asumaan. Tällaista henkilöä kutsutaan myös ensimmäisen polven maahanmuuttajaksi. Toisen polven maahanmuuttajalla tarkoitetaan yleensä henkilöä, joka on itse syntynyt uudessa kotimaassaan mutta jonka vähintään toinen vanhemmista on syntynyt ulkomailla. Maahanmuuttaja voi olla esimerkiksi siirtolainen, pakolainen, turvapaikanhakija tai paluumuuttaja. Maahanmuutto uuteen maahan tapahtuu joko pakosta tai vapaaehtoisesti. Pakosta tapahtuva muutto on muuttajalle aina raskaampi ja kuormittavampi kuin vapaaehtoinen muutto. Pakkomuuton taustalla on aina jokin painava syy, joka liittyy esimerkiksi lähtömaan sotaan, talouteen tai ympäristöön. Vapaaehtoiseen muuttoon voi vaikuttaa esimerkiksi toive saavuttaa parempi taloudellinen tilanne tai mahdollisuus opiskeluun. Vapaaehtoisesti muuttavilla muutto on kuitenkin ”enemmän tai vähemmän” omaan tahtoon perustuva. (Talib ym., 2004, 20–21.) Lähtökohdat muun muassa kielen oppimiseen voivat olla hyvinkin erilaisia sen mukaan, mistä syystä, minkä ikäisenä, millaisessa elämäntilanteessa ja millaisesta sosiaalisesta asemasta muuttaa maahan. Tilanne on erilainen, jos henkilö esimerkiksi muuttaa maahan alaikäisenä turvapaikanhakijana ilman vanhempia ja sisaruksia kuin jos hän muuttaa asiantuntija-ammattissa työn perässä. (Latomaa ym., 2013, 164)

Monikulttuurisuuteen liittyy olennaiselta osin monikielisyys, mikä onkin yksi tämän tutkielman teemoista. Monikielisyys pitää sisällään *kaksikielisuuden ja useamman kuin kahden kielen kielisyyden*. Viime aikoina suomalaisessa tutkimuksessa termiä monikielisyys onkin siten alettu käyttää termin *kaksikielisyys* sijasta. (Ks. esim. Martin, 2016). Nykyisessä monikielisyystutkimuksessa ymmärretään monikielisuuden kompleksinen luonne. Henkilön kielellinen repertuaari muuntuu jatkuvasti esimerkiksi ajallisesti ja paikallisesti. Maahanmuuttajataustaisen oppilaan kielellinen repertuaari voi koostua monista eri kielistä, ja eri kielten osaaminen voi olla hyvinkin erilaista. Osattujen kielten lukumäärää on vaikea laskea

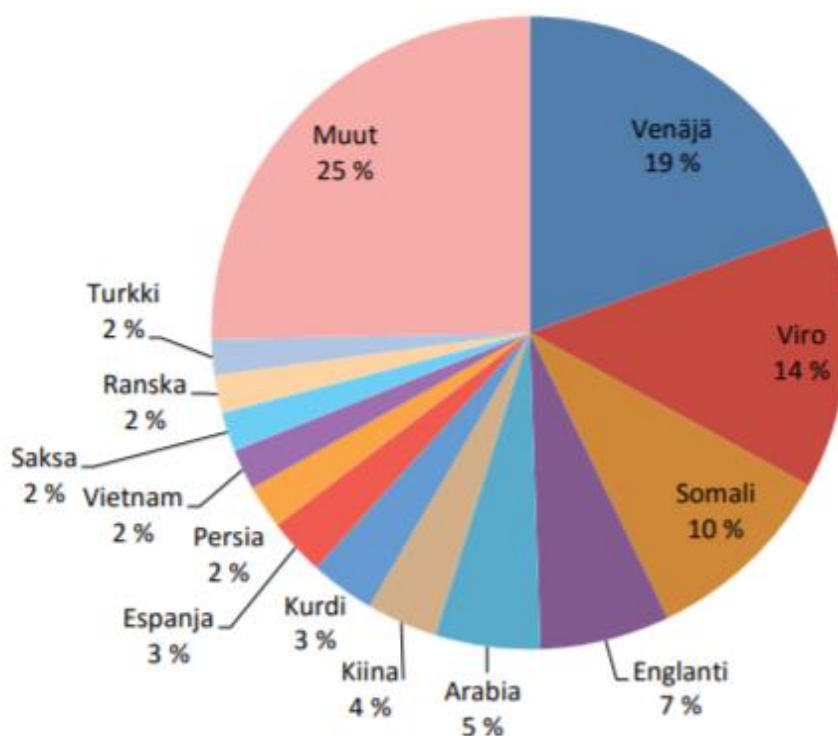
(ks. esim. Lehtonen, 2015). Kansainvälisissä tutkimuksissa käytetään sekä termiä *bilingual* (kaksikielinen) että *multilingual* (monikielinen) puhuttaessa monikielisuudesta.

Kansalliskieltemme suomen ja ruotsin lisäksi Suomessa on aina puhuttu muitakin kieliä. Esimerkiksi Suomen romanikieltä on käytetty yli 500 vuotta, ja pohjoissaame, inarinsaame ja koltansaame ovat Suomen alkuperäiskansojen kieliä. Myös suomalainen ja suomenruotsalainen viittomakieli ovat olleet käytössä kauan. (Nuolijärvi, 2015, 115.) Näiden kielten lisäksi Suomen kielellistä diversiteettiä ovat rikastaneet naapurimaiden kielet. Kuitenkin viimeisen parinkymmenen vuoden aikana Suomen kieliympäristö on muuttunut yhä moninaisemmaksi ja eri kielten puhujien määrä on kasvanut. (Nuolijärvi, 2005, 284). Vuoden 2017 lopussa koko Suomen väestöstä noin 373 500 henkilöä eli 6,8 prosenttia oli vieraskielisiä. (Tilastokeskus, 2018). Suurimmat vieraskieliset ryhmät Suomessa ovat venäjä, viro, arabia, somali ja englantti (ks. Kuvio 1) (Tilastokeskus, 2017b).



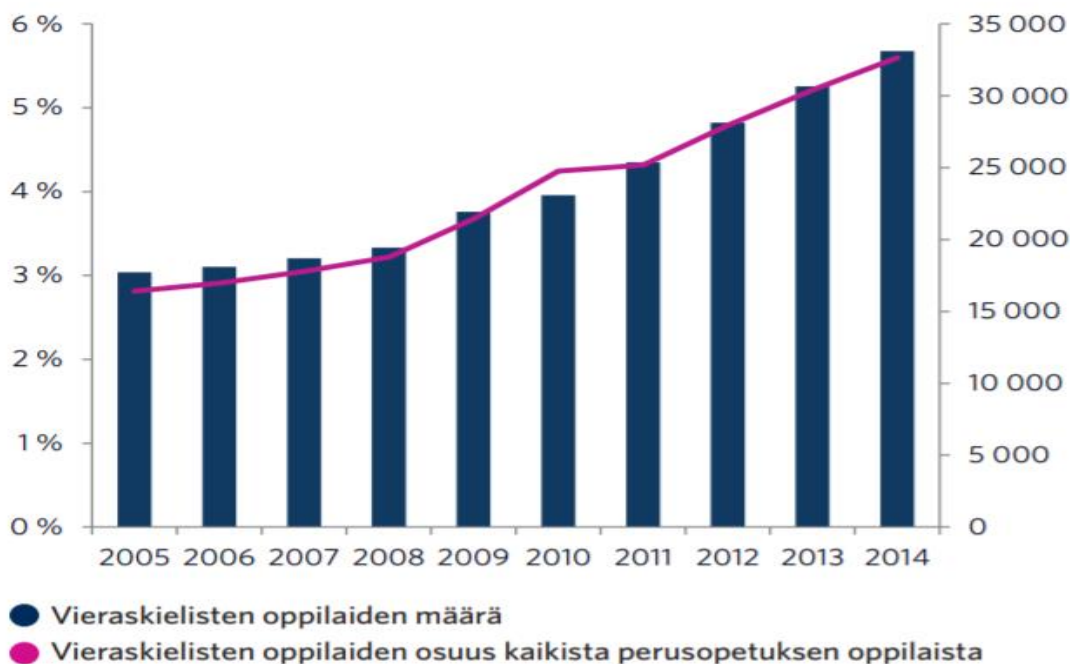
Kuvio 1. Suurimmat vieraskieliset ryhmät vuonna 2007 ja 2017 Suomessa. (Tilastokeskus, 2017b)

Vuoden 2016 alussa helsinkiläisiä oli noin 635 000 henkilöä (Mäki & Vuori, 2016, 10) joista vieraskielisiä oli noin 88 000 (Tilastokeskus, 2017a, 10). Vieraskielisiä oli siis noin 14 prosenttia helsinkiläisistä. Helsingin vieraskielisistä noin joka viides puhuu äidinkielenään venäjää. Helsingissä venäjän jälkeen yleisimmät kielet ovat viro, somali ja englanti. Näitä kieliä puhuu noin puolet vieraskielisistä. (Ks Kuvio 2.) (Tilastokeskus, 2017a, 10.)



Kuvio 2. Helsingin vieraskieliset äidinkielen mukaan vuonna 2016. (Tilastokeskus, 2017a, 10).

Maahanmuuton myötä Suomen koulujen oppilasaines on muuttunut yhä monikielisemmäksi. Kouluissa vieraskielisten oppilaiden määrä on lähes kaksinkertaistunut vuodesta 2005 vuoteen 2014 (ks. Kuvio 3) (Valtiontalouden tarkastusvirasto, 2015, 13–14).



Kuvio 3. Vieraskielisten oppilaiden määrä peruskoulussa 2005–2014. (Valtiontalouden tarkastusvirasto, 2015, 13–14.)

Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) on huomioitu koulujen kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus. Oppilaiden taustat ja lähtökohdat, kuten esimerkiksi äidinkieli ja kulttuuri, tulee ottaa huomioon koulutyössä ja opetuksen tulee tukea oppilaan monikielisyyttä ja -kulttuurisuutta (POPS, 2014, 16; POPS, 2014, 86). Tämä luontevasti tukee ja kehittää oppilaan identiteettiä ja itsetuntoa, minkä nähdään antavan valmiuksia tasapainoisen ja aktiivisen yhteiskunnan jäsenyyden muotoutumiseen (POPS, 2014, 87). Kuten perustuslain (731/1999) 17 §:ssä todetaan, on jokaisella Suomessa asuvalla oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan (Perustuslaki, 1999). Myös POPS:ssa (2014, 86) todetaan, että opetuksessa tulee ohjata oppilaita kunnioittamaan jokaisen kansalaisen oikeutta omaan kieleen ja kulttuuriin.

2.2 Kielitietoinen koulu

2.2.1 Kielitietoisuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Vuonna 2016 voimaan tulleissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa koulujen kielitietoisuus on yhdessä kulttuurisen moninaisuuden kanssa yksi koulujen toimintakulttuuria ohjaavista periaatteista (ks. POPS, 2014, 26–29). Kielitietoisuus on uusi käsite opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2017, 3), ja se on nostettu keskeiseksi käsitteeksi ainakin kahdesta syystä. Ensinnäkin maahanmuuttajaoppilaiden määrä on kasvanut viime vuosina Suomen kouluissa voimakkaasti ja määrä tulee kasvamaan tulevaisuudessa entisestään. Ennusteen mukaan vuonna 2030 joka neljäs helsinkiläinen peruskouluikäinen on maahanmuuttajataustainen (Tilastokeskus, 2017a, 8.) Suomen koulujen oppilaskannan muuttuessa suomen kielen osaamisen tasoltaan heterogeenisemmäksi tarvitaan uusia toimintatapoja (ks. Aalto, 2013, 1). Toiseksi nyky-yhteiskunnassa tietoa on saatavilla nopeasti ja enemmän kuin koskaan aikaisemmin eikä valheellisilta uutisiltakaan voida välttyä. Kielitietoisien toimintatapojen myötä myös oppilaiden monilukutaito kehittyy (ks. esim. Harmanen, 2013, 3). Monilukutaidolla tarkoitetaan taitoa tulkita, tuottaa sekä arvottaa erilaisia tekstejä erilaisten välineiden avulla eri ympäristöissä, tilanteissa ja muodoissa. Tekstit voivat olla esimerkiksi sanallisia, kuvallisia tai auditiivisia. (POPS, 2014, 22)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa monilukutaito on nostettu yhdeksi seitsemästä laaja-alaisen osaamisen tavoitteesta. Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tiedon- ja taidonaloja ylittävää ja yhdistävää osaamista, jota tuetaan jokaisessa oppiaineessa (POPS, 2014, 20). Monilukutaito kehittää oppilaan kriittisen ajattelun ja oppimisen taitoja ja antaa keinoja tulkita ympäröivää maailmaa ja hahmottaa kulttuurista monimuotoisuutta. Monilukutaidon kehittymistä tukevat kielitietoiset toimintatavat kuten esimerkiksi rikkaan tekstiympäristön luominen ja pedagogiset keinot sen hyödyntämisessä (POPS, 2014, 22–23.)

Kielitietoisien toimintakulttuurin periaatteista voidaan löytää viisi osa-aluetta, jotka ovat ”kieli kaikkien oppiaineiden opetusta yhdistävänä tekijänä”, ”eri tiedonalojen

kielet”, ”kielen merkitys yksilön ja yhteisön kannalta”, ”suhtautuminen monikielisyteen” sekä ”kieliasenteet” (Rapatti, 2015, 55). Kielitietoisessa toimintakulttuurissa ymmärretään ”kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa” (POPS 2014, 28). Kielitietoisessa toimintakulttuurissa kielelle annetaan keskeinen rooli ja oppimisen nähdään tapahtuvan ennen kaikkea kielen avulla ja syntyvän vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä (ks. myös Uusikylä & Atjonen, 2005, 20–21). Oppimisen ytimessä on oppilaan identiteetti ja oppimisen myötä oppilaat sosiaalistuvat yhteiskuntaan (Rapatti, 2015, 56).

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa kieli nähdään siis kaikkien oppiaineiden opetusta yhdistävänä tekijänä. Kieli ei ole neutraali todellisuuden ja havaintojen välittäjä vaan oma merkitysjärjestelmänsä, joka toimii työkaluna kokemustemme jäsentämisessä. Kieli luo merkityksiä (Rapatti, 2015, 56) ja merkitysten laajentamisen myötä tapahtuu oppimista. Jo pieni lapsi muodostaa merkityksiä kielen avulla. (Opetushallitus, 2017, 3–4.) Kielen avulla myös hankitaan tietoa sekä varastoidaan muistiin opittua (Nurmilaakso, 2011, 31). Kielitietoisessa toimintakulttuurissa kieli nähdään siis oppimisen tärkeimpänä voimavarana eikä vain pelkkänä yhtenä oppimisen ulottuvuutena (Opetushallitus, 2017, 4; Rapatti, 2015, 56).

Kielitietoisessa opetuksessa myös eri tiedonalojen kielet otetaan huomioon. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014, 28) nostetaan esille, että jokaisella oppiaineella on omat kielelliset erityispiirteensä, johon sisältyy oppiaineen kieli, tekstikäytännöt ja käsitteet. Kielitietoinen opettaja tarkastelee opetustaan (myös) kielen näkökulmasta; hän ymmärtää, että kieli ja opetuksen sisältö ovat erottamattomia ja tekee näkyväksi oppiaineen kielen erityispiirteet. Hän tarkastelee myös omaa kielenkäyttöään. (Opetushallitus, 2017, 12).

Oppiaineiden kielet ovat kaikille oppilaille uusia kieliä sekä abstraktimpi tapa käyttää kieltä (Opetushallitus, 2017, 7). Kielen tarkastelu opetuksessa hyödyttää niin kantaväestöön kuuluvia oppilaita kuin myös monikielisiä oppilaita (Aalto, 2013, 1–2). Abstraktius on välttämätön piirre esimerkiksi oppikirjateksteissä. Abstrakti kieli mahdollistaa asioista puhumisen yleisellä tasolla, ja sen avulla todellisuutta

voidaan tarkastella erilaisesta näkökulmasta (Rapatti, 2009, 72). Aallon (2013, 1) mukaan monien oppimisvaikeuksien taustalla on nimenomaan kielellisiä vaikeuksia. Esimerkiksi historian opiskelu voi olla haastavaa myös suomea äidinkielenään puhuvalle, sillä opiskeltava asia on abstraktia eikä liity arkielämään (Saario, 2009, 54). POPS:n (2014, 28) mukaan opetuksen tulisikin edetä arkikielestä käsitteellisen ajattelun kieleen.

Kielitietoisessa toimintakulttuurissa suhtautuminen monikielisyyteen on myönteinen; monikielisyys nähdään voimavarana, joka rikastaa yksilön ja yhteisön elämää. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määritelmä monikielisyydestä on laaja, sillä sen mukaan jokainen henkilö on monikielinen (Rapatti, 2015, 58.), koska jokaisella henkilöllä on omanlaisensa kyky vaihdella murteita, variantteja ja kieliä tilanteen mukaisesti. Esimerkiksi nuorilla on omia arjen kieliään, virkamiehillä on jokaisella alalla oma kielensä, ja myös oppiaineilla on omat kielensä. Tämän lisäksi moni on kasvattanut kielirepertuaariaan myös opiskelemalla itselleen vierasta kieltä. (Dufva & Pietikäinen, 2009, 4.)

Kielitietoisessa koulussa kieliä arvostetaan (POPS, 2014, 28) ja kielet tuodaan osaksi koulun toimintaa ja opetusta (Rapatti, 2015, 58). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) yhtenä tavoitteena koululaitokselle on se, että sekä oppitunneilla että muussa koulun toiminnassa oppilaita kannustetaan osaamiensa kielten monipuoliseen käyttöön. Näin oppilaalle annetaan mahdollisuus käyttää ja kehittää myös omaa äidinkieltään. Lisäksi oman äidinkielen käyttö tukee käsiteltävän aiheen omaksumista. (POPS, 2014, 87.) Koulut siis tunnistavat ja tunnustavat monikielisyyden ja antavat tilaa eri kielille (Opetushallitus, 2017, 7).

Kieliasenteiden tunnistaminen ja niihin vaikuttaminen nousevat kielitietoisessa koulussa esille olennaisina seikkoina. POPS:n (2014, 28) mukaan kielitietoisessa koulussa ”keskustellaan kieliin ja kielyhteisöihin kohdistuvista asenteista”. Niin koulussa opiskeltaviin kieliin kuin myös oppilaiden osaamiin kieliin voi liittyä voimakkaitakin asenteita. Esimerkiksi populaarikulttuuri vaikuttaa siihen, että englannin kieli nähdään mielekkäänä oppimisen kohteena, kun taas ruotsin opiskelemiseen suhtaudutaan negatiivisesti. (Rapatti, 2015, 59.) Koululla on

kuitenkin mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden kieliasenteisiin ja siihen, että kaikkien kielten arvo tunnustetaan niin koulun kuin oppilaiden tasolla (Opetushallitus, 2017, 7, Rapatti, 2015, 59). Kielten läsnäolo arjessa edesauttaa kielten arvostamista (Rapatti, 2015, 59).

Jotta koulu voi toteuttaa kielitietoista toimintakulttuuria, tulee myös koulun johdon olla kielitietoinen. Tämä tarkoittaa sitä, että johto mahdollistaa opettajien välisen yhteistyön sekä sen mahdollistavat konkreettisetkin kieliteot (Opetushallitus, 2017, 7). Johdon asenne muun muassa monikielisyttä kohtaan on yhteydessä myös opettajien asenteisiin ja siten koko koulun ja oppilaiden käsityksiin ja kokemuksiin kielistä.

Vaikka kielitietoisuus ja kielitietoinen toimintakulttuuri ovat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa uusia termejä, ei kielitietoisuus varsinaisesti ole uusi asia perusopetuksessa. Monelle tutun tunnuslauseen ”jokainen opettaja on äidinkielen opettaja” voidaan ajatella tarkoittavan sitä, että jokainen opettaja on kielitietoinen opettaja (Harmanen, 2013, 2).

Kielten tärkeä rooli koulun opetus- ja kasvatustehtävässä siis tunnustetaan nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä laaja-alaisen tavoitteiden että toimintakulttuurin myötä (POPS, 2014; myös Mustaparta, 2015, 4). Opetussuunnitelma on koko koulun toimintaa ohjaava dokumentti ja se toimii pohjana kaikelle sille, mitä koulussa tehdään (Autio & Ropo, 2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisältö nojautuu lakiin, valtioneuvoston asetukseen ja kansainvälisiin sopimuksiin. Vuonna 2016 voimaan tulleessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa arvopohjana ovat ”oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen”, ”ihmisyys, sivistys, tasa-arvo, demokratia”, ”kulttuurinen moninaisuus rikkautena” sekä ”kestävä elämäntapa”. (POPS, 2014, 15–16.) Perusopetuksen tavoitteena on muun muassa edistää sivistystä, tasa-arvoisuutta ja elinikäistä oppimista (POPS, 2014, 19).

2.2.2 Usean kielen limittäinen käyttö

Kansainvälisessä monikielisyystutkimuksessa on noussut viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana keskeiseksi teemaksi *translanguaging*. Käsite on vasta viime vuosina rantautunut suomalaiseseen tutkimukseen eikä se siten ole vielä saanut vakiintunutta suomenkielistä termiä. Käytän tässä tutkielmassa muiden muassa Martinin (2016) tavoin translanguaging-käsitteestä termiä *usean kielen limittäinen käyttö*. Suomalaisessa tutkimuksessa on käytetty usean kielen limittäisestä käytöstä myös termejä *limittäiskielisyys* (ks. esim. Ahlholm, 2018) ja *monikielinen kommunikointi* (Palojärvi, 2015, 14). Tarkastelen tässä luvussa usean kielen limittäistä käyttöä ensin pedagogisena menetelmänä ja sen jälkeen monikielisen oppilaan tapana hahmottaa ympäröivää kielellistä maailmaa.

Usean kielen limittäinen käyttö opetuksessa sai alkunsa 1980-luvulla Walesissa, mutta termi tuli suuremman yleisön tietoon vasta 2000-luvun alkupuolella tieteellisten julkaisujen myötä (Lewis, Jones & Baker, 2012, 641). Cen Williamsin alkuperäinen idea usean kielen limittäisestä käytöstä pohjautuu walesin ja englannin kielen tuottamisen ja vastaanottamisen vaihteluun opetus- ja oppimistilanteissa Britanniassa. Oppimistilanteessa oppilaan tuli esimerkiksi lukea teksti walesin kielellä ja lukemisen jälkeen kertoa tekstistä englannin kielellä. (Lewis, Jones & Baker, 2012, 643–644.) Bakerin (esim. 2006, 297) mukaan usean kielen limittäinen käyttö kehittää oppilaan kielitaitoa, syventää ymmärtämistä käsiteltävästä aiheesta sekä tukee kodin mahdollisuutta auttaa oppilasta koulutyössä. Tarkastelen näitä asioita seuraavaksi.

Oppilaan kielellisestä taustasta riippuen hänen kielen osaamisensa voi olla vahvempaa joko suomen kielessä tai omassa äidinkielessään. Eri kielten osaaminen on harvoin samantasoista (ks. luku 3.1). Kun oppilaan oman äidinkielen taito on vahvempi kuin suomen kielen taito, oman äidinkielen käyttö antaa mahdollisuuden opiskeltavan aiheen syvällisempään ja täydellisempään ymmärtämiseen (Baker, 2004, 297), jos oppilaan suomen kielen osaaminen ei ole vielä tarvittavalla tasolla aiheen ymmärtämiseen. Tällöin usean kielen limittäinen käyttö tukee erityisesti suomen kielen taidon kehittymistä. Jos taas oppilaan suomen kielen taito on vahvempi kuin oman äidinkielen taito, usean kielen limittäinen käyttö

mahdollistaa oman äidinkielen taidon ylläpitämisen ja kehittämisen. Usean kielen limittäinen käyttö tukee oppilaan kaikkien kielten osaamista ja ylläpitoa, mutta erityisesti se tukee heikomman kielen osaamista. Luonnollisesti oppilas prosessoii opeteltavaa asiaa vahvemmallalla kielellään vähäisemmän kuormittavuuden takia. Lisäksi lapsen pystyessä kommunikoimaan koulussa käsiteltävästä aiheesta kotikielellään pystyvät vanhemmat tukemaan paremmin lasta koulutehtävissään. (Baker, 2006, 297.)

Suomalaisen yhteiskunnan ja koulukulttuurin kontekstissa usean kielen limittäisen käytön voidaan nähdä kuuluvan kielitietoisiin toimintatapoihin, vaikka termiä ei olekaan mainittu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014; ks. myös Ahlholm, 2016). Usean kielen limittäisessä käytössä ja kielitietoisissa toimintatavoissa on yhteneväistä esimerkiksi se, että kielet saavat kuulua ja näkyä luokkahuoneissa (POPS, 2014, 28, 86; García & Wei, 2014). Kuitenkin usean kielen limittäinen käyttö pedagogisena menetelmänä vaatii tavoitteiden asettamista ja suunnitelmallisuutta – opetuksessa ei voi mielivaltaisesti vaihdella kielestä toiseen (Baker, 2006, 298). Tällaista suunnitelmalista käyttöä edustaisi esimerkiksi käytäntö, että oppilas lukee tekstin suomeksi ja keskustelee siitä omalla äidinkielellään toisten samaa kieltä puhuvien kanssa. Samoin oppilaalle voi esimerkiksi antaa läksyksi selvittää yhdessä vanhempiansa kanssa opiskeltavan aiheen termit omalla äidinkielellään.

Usean kielen limittäinen käyttö haastaa perinteisen opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutusmallin. Perinteisesti opettajan ja oppilaan vuorovaikutus on epäsymmetristä; opettajalla on sellaista tietoa ja osaamista, mitä oppilaalla ei ole (Uusikylä & Atjonen, 2005, 21). Usean kielen limittäisessä käytössä roolit ovat osin vaihtuneet: oppilaalla on jotain tietoa ja osaamista, mitä opettajalla ei ole. Usean kielen limittäinen käyttö mahdollistaa näin opettajan toimimisen kanssoppijana ja oppimaan oppilaalta. (García & Wei, 2014, 112.) Opettajan ei siten tarvitse osata oppilaiden kieliä, jotta hän voi opetuksessaan toteuttaa usean kielen limittäistä käyttöä (García & Wei, 2014, 110–112).

Monikielisyystutkimuksessa jaetaan kouluopetus joko vähentävään, lisäävään tai dynaamiseen monikielisyyteen riippuen siitä, miten opetuksessa otetaan oppilaiden monet kielet huomioon ja mitä tavoitteita kielten osaamiselle on oppilaan valmistuttua koulujärjestelmästä (Baker, 2004, 213–216). Kouluopetuksen tähdätessä vain valtakielen hallintaan toteuttaa opetus *vähentävää kaksikielisyyttä (subtractive bilingualism)*, jolloin oppilaan oma äidinkieli (L1) väistyy valtakielen (L2) osaamisen tieltä ($L1+L2=L2$). Tällöin koululaitoksesta valmistuttuaan oppilas osaa ennen kaikkea tai pelkästään valtakieltä. Koululaitoksen ottaessa huomioon oppilaiden osaamia kieliä toteuttaa opetus joko *lisäävää monikielisyyttä (additive bilingualism)* tai *dynaamista monikielisyyttä (dynamic bilingualism)*. Lisäävässä monikielisyudessa oppilaan osaamat kielet pysyvät oppilaan mukana koululaitoksen myötä ($L1+L2=L1+L2$). Dynaaminen monikielisyys näkyy käytännössä usean kielen limittäisenä käyttönä (García & Wei, 2014, 14–15).

Usean kielen limittäinen käyttö mahdollistaa oppilaan koulunkäyntihistorian huomioimiseen osana opetusta. Kaiken opetuksen tulisi lähteä liikkeelle siitä, mitä oppilas tuo luokkaan (Skutnabb-Kangas, 1988b, 33). Monikielinen oppilas on voinut käydä koulua lähtömaassaan tai jopa useammassa maassa ennen Suomeen tuloa. Oppilaalla voi olla siis hyvinkin vahvaa osaamista oppiaineissa, mutta häneltä uupuu kielitaito osaamisen näyttämiseen. Se voi vaikuttaa heikentävästi esimerkiksi oppilaan koulumotivaatioon. (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001, 146.)

Alun perin usean kielen limittäinen käyttö tarkoitti vain pedagogista menetelmää, mutta myöhemmin muun muassa Ofelia García, monikielisyystutkija ja usean kielen käytön puolestapuhuja, on laajentanut käsitteen tarkoittamaan monikielisen henkilön jatkuvasti läsnäolevaa kahden tai useamman kielen käyttöä. (Lewis, Jones & Baker, 2012, 647; ks. myös García & Wei, 2014.) Usean kielen limittäinen käyttö tarkoittaa Garcíaalla siis myös monikielisen henkilön tapaa tarkastella maailmaa kahdella tai useammalla kielellä.

Usean kielen limittäinen käyttö eroaa koodinvaihdosta (ks. luku 3.1), vaikka ne voivat näyttää samankaltaisilta toiminnoilta (ks. esim. Otheguy, García & Reid,

2015, 281). Käytettäessä termiä *koodinvaihto* ajatellaan henkilön vaihtavan koodista toiseen vaihtaessaan kieltä. Kielten nähdään ikään kuin sijaitsevan aivoissa eri lokeroissa, joiden välillä henkilö vaihtelee kielestä toiseen. (ks. Grosjean, 1982). Termi *usean kielen limittäinen käyttö* näkee henkilön kielellisen systeemin olevan yhtä ja samaa: henkilöllä ei ole ikään kuin erillisiä lokeroja eri kielille, vaan kielet ovat aivoissa limittäin ja päällekkäin. Usean kielen limittäisen käytön tausta-ajatuksena on hyvin vahvasti se, että nimetyt kielet ovat sosiaalisia eivätkä lingvistisiä objekteja. Monikielisellä henkilöllä on siis oma täydellinen kielellinen repertuaarinsa, joka vasta ulkopuolelta voidaan määrittää eri kieliksi. Usean kielen limittäinen käyttö mahdollistaa henkilön koko kielellisen repertuaarin käytön välittämättä kielten välisistä sosiaalisista ja poliittisista rajoista. (Otheguy, García & Reid, 2015, 281.)

3 Oppilaan oma äidinkieli ja monikielisyys

Sekä oman äidinkielen että suomen kielen osaamisen tukeminen ylläpitää ja kehittää oppilaan monikielistä kompetenssia. Aloitan tarkastelemalla äidinkielen ja monikielisuuden määrittelyä. Tämän jälkeen, luvussa 3.2, tarkastelen oppilaan oman äidinkielen ja suomen kielen osaamisen tukemista. Luvussa 3.2.1 paneudun oppilaan oman äidinkielen opetukseen ja sen järjestämiseen, ja luvussa 3.2.2 esittelen valmistavan opetuksen ja suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksen.

3.1 Äidinkielen ja monikielisuuden määrittelyä

Yksikielisellä, kantaväestöön kuuluvalla henkilöllä ei ole vaikeuksia vastata kysymykseen, mikä on hänen äidinkielensä. Se on kieli, jonka hän on oppinut ensin, jota hän käyttää eniten ja jonka hän hallitsee parhaiten. Hän samaistuu tähän puhujaryhmään. Monikielisessä ympäristössä elävän tilanne saattaa olla toinen. Monikielinen henkilö saattaa käyttää jossain tilanteessa tai elämäntilanteessa yhtä kieltä ja toisessa toista. Voi olla, että kielten osaamisen taso vaihtelee; heikomasta kielestä tuleekin dominoivampi kieli jossain elämäntilanteessa, ja toisessa elämäntilanteessa taas unohdettu kieli voidaan ottaa takaisin käyttöön. Myös samaistuminen eri kieliin voi vaihdella tai henkilö voi kokea kuuluvansa useaan kieli- ja kulttuuriryhmään. (Latomaa, 2007, 38.)

Tarkastelen tässä luvussa äidinkielen ja monikielisuuden määritelmiä. Monikielisyystutkimus ja sen tutkimustulokset sekä asenteet monikielisyyttä kohtaan ovat muuttuneet paljon viimeisen sadan vuoden aikana. Kieli on tärkeä kansallisen identiteetin muodostaja (ks. esim. Baker, 2006, 83), ja kansallisvaltioiden synnystä nationalismiin kukoistukseen kansalliskielellä tai -kielillä luotiin kansallista yhtenäisyyttä. Syntyi yksikielisuuden ideologia. Muut kielet kuin valtion kansalliskielet nähtiin uhkana valtion yhtenäisyydelle ja rauhalle. (Grosjean, 1982, 26; Latomaa ym., 2013, 163.) Nykyisin taas esimerkiksi Suomessa eri kielten oikeudet

tunnistetaan ja tunnustetaan ja oma äidinkieli nähdään jokaisen henkilön perusoikeutena (Latomaa ym., 2013, 163).

Monikielisuuden vaikutus yleisiin kognitiivisiin kykyihin on kiinnostanut tutkijoita. Laajojen tutkimusten pohjalta on todettu, että monikielisuudella on positiivisia vaikutuksia joihinkin kognitiivisiin taitoihin. Kielellisen tietoisuuden on nähty kehittyvän monikielillä lapsilla aikaisemmin kuin yksikielillä lapsilla. Monikielisuudella on myös nähty olevan positiivisia vaikutuksia sosiaalisiin taitoihin. Jotkut tutkimukset osoittavat, että monikieliset henkilöt olisivat yksikielisiä etevämpiä toimimaan erilaisista lähtökohdista tulevien henkilöiden kanssa (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001, 138). Monikielisuudella ja älykkyydellä sen sijaan ei tutkimusten mukaan ole yhteyttä toisiinsa (Martin, 2016, 5).

Muun muassa monikielisyyttä sekä vallan ja kielten välistä suhdetta tutkinut Tove Skutnabb-Kangas (ks. esim. 1988) on tutkimuksissaan pohtinut monikielisyyttä ja äidinkielisyyttä. Hän on pyrkinyt ottamaan huomioon äidinkielen ja monikielisuuden kompleksisen luonteen ja haastaa yksikielisen näkökulman äidinkieleen ja monikielisyyteen. Skutnabb-Kangas (1988) huomauttaa, että äidinkielen ja monikielisuuden määritelmät eivät ole täysin yksiselitteisiä ja monet määritelmät ovat osittain päällekkäisiä. Hän näkee äidinkielen määritelmien asettuvan neljään tulkintakehykseen. Ne ovat alkuperäismääritelmä, käyttömääritelmä, hallintamääritelmä ja samaistumismääritelmä. Seuraavaksi avaan näitä tulkintakehyksiä tarkemmin.

Skutnabb-Kangas (1988, 35) esittää, että alkuperäismääritelmän mukaan äidinkieli on se kieli, jonka henkilö on oppinut ensin ja jolla hän on solminut ensimmäiset pitkäaikaiset kielelliset suhteensa. Äidinkieli määritelläänkin usein kieleksi, jonka ihminen oppii ensimmäisenä kielenä ollessaan vuorovaikutuksessa lähiympäristönsä ihmisten kanssa (Sajavaara, 1999, 73). Tällöin äidinkieli opitaan ilman tietoista opiskelua tai opettamista (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen, 1989, 15). Jo kohdussa lapsi aloittaa kuulemansa kielen omaksumisen, ja ennen ensimmäisten sanojen tuottamista on lapsella ollut aktiivista kielen kehittymistä pitkän aikaa (Skutnabb-Kangas, 1988, 42). Äidinkielen oppiminen saavuttaa joidenkin tutkijoiden mukaan melko lopullisen päätepisteen, kun lapsi on omaksunut

kielen muoto- ja lauserakenteet. Yleensä tämä tapahtuu lapsen ollessa noin nelivuotias. Toisten mielestä taas äidinkielen oppiminen kestää koko elämän, sillä rakenteiden hallitsemisen lisäksi tarkastellaan kielen käyttöä ja tehtäviä erilaisissa viestintätilanteissa. (Sajavaara, 1999, 73.)

Monikielinen henkilö on, alkuperäismääritelmän kehyksessä, varhaisessa vuorovaikutuksessa oppinut kahden tai useamman kielen syntyperäisiltä puhujilta joko perheessä tai yhteisössä. (Skutnabb-Kangas, 1988, 63). Tätä kutsutaan synnynäiseksi eli luonnolliseksi monikielisyudeksi (Koppinen ym., 1989, 87). Tavallista kuitenkin on, että kielet eivät ole toiminnallisesti samanlaisessa asemassa, vaan niiden tehtävät eriytyvät erilaisten käyttöympäristöjen mukaisesti (Sajavaara, 1999, 74–75). Jos lapsella ei ole tai jos hänelle ei tarjota mahdollisuutta käyttää osaamiaan kieliään yhtä paljon, saattaa lapsen paremmin osaama kieli vaikuttaa hänen heikommin osaamaansa kieleen (Koppinen ym., 1989, 86). Koppisen ym. (1989, 86) mukaan lapsi voi esimerkiksi sekoittaa osaamiensa kielten sanavartaloita ja tunnusaineita keskenään, esimerkiksi siten, että hän yhdistää toisesta kielestä tunnusaineita toisen kielen sanavartaloon.

Suppeimman monikielisuuden määritelmän mukaan vain henkilöt, jotka ovat oppineet ja omaksuneet kahden tai useamman kielen varhaislapsuudessaan, ennen neljättä ikävuottaan, ovat monikielisiä (Hassinen, 2005, 16). Kuitenkin moni ihminen tulee monikieliseksi vasta varhaislapsuutensa jälkeen. Esimerkiksi perheen muuttaessa maahan, jonka kieltä tai kieliä perheenjäsenet eivät osaa entuudestaan (ks. myös Grosjean, 1982, 170), on heidän opittava maan valtakieli pärjätäkseen yhteiskunnassa, sillä kieli mahdollistaa kommunikoinnin ja osallistumisen jokapäiväiseen elämään (Skutnabb-Kangas, 1988b, 14). Henkilöstä tulee tällöin yhteiskunnan puolelta ikään kuin pakotetusti monikielinen, sillä hänen äidinkielensä ei ole tämän yhteiskunnan virallinen kieli (Skutnabb-Kangas, 1988b, 11). On mahdollista, että tällöin monikielisen henkilön arki muuttuukin valtaosin toisen kieliseksi.

Äidinkieltä ja monikielisyyttä voidaankin tarkastella myös kielten käytön mukaan. Käyttömääritelmän mukaan äidinkieli on se kieli, jota henkilö käyttää eniten, ja monikielinen henkilö on henkilö, joka joko käyttää tai pystyy käyttämään kahta tai

useampaa kieltä joko kaikissa tai useimmissa tilanteissa (Skutnabb-Kangas, 1988, 63). Perheen muuttaessa uuteen maahan muuttuu lapsen kielellinen ympäristö valtaväestökieliseksi, ja monesti käyttömääritelmä kertookin enemmän yhteiskunnasta kuin henkilön omasta valinnasta (Skutnabb-Kangas, 1988, 37–38). Uuteen kieliympäristöön muuttaessa onkin vaarana, että ensimmäisenä opitun kielen taito alkaa unohtua ja rapistua (Cummins, 2001, 19; Park, 2013, 45).

Käyttömääritelmää käyttää tunnettu monikielisyystutkija François Grosjean (2010) määrittäessään monikielisyyttä. Hänen mukaansa monikielinen henkilö on sellainen henkilö, joka käyttää jokapäiväisessä elämässään kahta tai useampaa kieltä (Grosjean, 2010, 22). Kielen käyttö ja kielen valinta on kuitenkin monimuotoinen ilmiö, johon useimmiten vaikuttavat vuorovaikutukseen osallistujat, tilanne, puheenaihe sekä keskustelun tarkoitus (Grosjean, 1982, 135–143). Kielen valintaan voi vaikuttaa myös muiden, yleensä valtakielen käyttäjien, asenne tiettyä kieltä tai sen käyttäjiä kohtaan esimerkiksi siten, että henkilö ei halua käyttää jotain osaamistaan kielistä julkisesti (Grosjean, 1982, 123–125). Monikielisessä arjessa jokaisella kielellä voi olla oma tehtävänsä (Grosjean, 1982, 235; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001, 137). Esimerkiksi monikielinen lapsi voi keskustella koulussa kavereiden kanssa suomeksi, vapaa-ajalla kavereiden kanssa suomeksi sekä arabiaksi ja kotona arabiaksi. Kielten tehtävät voivat olla myös limittejä.

Kielestä toiseen vaihtoa yhden keskustelun aikana kutsutaan koodinvaihdoksi (Kovács, 2009, 24). Koodinvaihtoa voi tapahtua jopa vain yhden sanan, fraasin tai lauseen verran (Grosjean, 1982, 145–146). Koodinvaihdolla voidaan tarkoittaa joko kommunikaatiostrategiaa tai kommunikatiivista resurssia. Jos koodinvaihto nähdään kommunikaatiostrategiana, tarkoittaa se, että henkilö turvautuu toiseen kieleen, jotta selviää kommunikointitilanteesta (Kalliokoski, 2009, 313). Esimerkiksi arabiaa äidinkielenä puhuva oppilas käyttää suomenkielisessä puheessa joitakin arabian kielisiä sanoja, kun hän ei tiedä niitä suomeksi.

Koodinvaihto voi olla monikieliselle puhujalle kommunikatiivinen resurssi. Monikielinen henkilö saattaa vaihtaa kielestä toiseen huomaamattaan, erityisesti silloin kun hän on vuorovaikutuksessa toisen monikielisen henkilön kanssa, joka

osaa myös samoja kieliä kuin hän. (Grosjean, 1982, 148–149.) Monikieliset perustelevat koodinvaihtoa esimerkiksi siten, että toisesta aiheesta on luontevampaa keskustella toisella kielellä. Koodinvaihto mahdollistaa sellaisten sanojen ja sanontojen käytön, joita toisessa kielessä ei esiinny mutta jotka ovat juuri osuvia sen hetkiseen tilanteeseen. (Grosjean, 1982, 148–150.) Koodinvaihdon käyttämistä kielellisenä resurssina on aiemmin pidetty negatiivisena asiana. Yksikielisessä yhteisössä tai yhteiskunnassa koodinvaihdon on ajateltu johtuvan siitä, että henkilö ei osaa puhumiaan kieliään hyvin, sillä hän joutuu turvautumaan toiseen kieleen kesken keskustelun ja siten koodinvaihdon käyttäminen tekee henkilöstä ”puolikielisen”. (ks. Grosjean, 1982, 146–147.)

Vielä 1980-luvulle asti monikielisen henkilön ajateltiin olevan ”puolikielinen” jos hänen osaamiensa kielten taito ei ollut sujuvaa. (Koppinen ym., 1989, 87). Nykytutkimuksen valossa henkilön kielitaito eli kielellinen repertuaari nähdään muuntuvana sekä aikaan, paikkaan ja tilanteeseen sidottuna (Baker, 2006, 9). Kielellinen repertuaari kuvastaa henkilön kielellisten resurssien kokoelmaa (Lehtonen, 2015, 52). Kielellinen repertuaari ”kasvaa ja muokkautuu” niin yksikielisellä kuin monikielisellä henkilöllä koko elämän ajan sen mukaan, millaisissa ympäristöissä ja vuorovaikutustilanteissa hän toimii. Kielitaito on siten paljon muutakin kuin vain ”äidinkielen natiivitaito ja eritasoisesti opittuja muita kieliä” (Lehtonen, 2015, 300). Lehtosen (2015) väitöstutkimuksessa on esimerkkejä Suomeen muuttaneiden nuorten kielellisistä repertuaareista. Esimerkiksi eräs tutkittava puhuu kotikielellään kurdin sorania ja arabiaa. Perhe muutti Irakista Turkkiin, jossa hän aloitti koulunkäynnin turkiksi. Hän ystäväystyi iranilaisen kanssa, minkä myötä hän oppi persiaa. Myöhemmin alakouluikäisenä hän aloitti koulun Helsingissä suomeksi. Suomessa hänen parhaimpiin ystäviinsä kuuluu venäjän-, viron- ja somalinkielisiä, ja hän on oppinut venäjän- ja somalinkielisiä ilmauksia heiltä. (Lehtonen, 2015, 300–301.) Henkilöllä on siis käytössä laaja ja monipuolinen kielellinen repertuaari. Olisikin tärkeää, että tunnistaisimme Suomeen muuttaneiden kielellisten repertuaarien mahdollisuuksia.

Skutnabb-Kankaan (1988, 63) määrittelemän hallintamääritelmän mukaan äidinkieli on se kieli, jonka puhuja hallitsee parhaiten. Hallintamääritelmä on monikielisyden perinteinen määritelmä (ks. esim. Baker, 2006, 8). Sen mukaan

monikielinen hallitsee kahta tai useampaa kieltä syntyperäisen puhujan tavoin (Skutnabb-Kangas, 1988, 63). Kuitenkin tämä monikielisyyden määritelmä on todettu kestävämmäksi. Miten kielten osaamista mitataan? Verrataanko kielten osaamistasoa yksi- vai monikieliseen puhujaan? (Koppinen ym., 1989, 87.) Myös yksikieliset puhujat osaavat kieltään eri tasoisesti, toinen ei välttämättä ymmärrä lehtiartikkelin tekstiä ja toinen tuottaa työkseen tieteellistä tekstiä (Skutnabb-Kangas, 1988, 65).

Kielitaito on moniulotteinen käsite. Siihen sisältyy sekä taito vastaanottaa että tuottaa kieltä niin suullisesti kuin kirjallisestikin (ks. taulukko 1). Monikielinen henkilö voi esimerkiksi yhdellä kielellä ymmärtää puhuttua ja kirjoitettua tekstiä, mutta hänen on vaikea itse tuottaa puhetta ja kirjoittaa. Todellisuudessa vain harvalla monikielisellä henkilöllä kaikkien kielten osaaminen on samantasoista (Baker, 2006, 9).

Taulukko 1. Kielitaidon ulottuvuudet (Baker, 2006, 7).

	suullinen taito (oracy)	kirjallinen taito (literacy)
vastaanottaminen (receptive)	kuunteleminen (listening)	lukeminen (reading)
tuottaminen (productive)	puhuminen (speaking)	kirjoittaminen (writing)

Samaistumismääritelmän mukaan yksilön äidinkieli on se kieli, johon hän identifioituu joko sisäisesti tai hänet identifioidaan ulkoisesti. Hän siis joko itse kokee jonkin kielen omaksi äidinkielekseen tai muut pitävät häntä jonkin äidinkielen puhujana. Samaistumismääritelmän mukaan monikielinen henkilö joko itse samastuu kahteen tai useampaan kieleen tai muut pitävät häntä kahden tai useamman kielen puhujana. (Skutnabb-Kangas, 1988, 63.) Samaistuminen kieleen tai kieliin liittyy henkilön kielelliseen identiteettiin. Kielellinen identiteetti sisältää käsityksiä muun muassa siitä, millaisina kielenkäyttäjinä pidämme itseämme ja miten näemme oman kielimme ja muut kieliryhmät (Dufva, 2002, 25). Kieli-identiteetti voi

olla positiivinen, jolloin oma kieli tai omat kielet ja puhetapa koetaan hyväksi ja sitä arvostetaan, tai negatiivinen, jolloin kieleen tai kieliin suhtaudutaan esimerkiksi vähättelevästi. (Dufva, 2002, 24). Kieli-identiteettiin vaikuttavat toisten reaktiot sekä henkilön sisäiset, omat kokemukset (Martin, 2002, 44). Kielen tai kielten hyväksyttävyyteen vaikuttavat sekä yhteiskunta sekä poliittinen ilmapiiri. Jos lapsella ei ole oikeutta käyttää kotikieltään koulussa, voi sen rinnastaa lapsen identiteetin kieltämiseen (Cummins, 2001, 19–20). Aiemmin kielellinen identiteetti nähtiin henkilön melko pysyvänä ominaisuutena, mutta nykyään se nähdään tilanteeseen sidottuna ja muuttuvana (Martin, 2016, 6).

Monesti kieli on itsensä määrittelemisen, identiteetin, väline (Hassinen, 2005, 16). Identiteetin kautta tarkastelemme muun muassa sitä, keitä olemme ja mihin kuulumme. Identiteettiin liittyy vahvasti samankaltaisuuden ja erilaisuuden tarkastelu (Pietikäinen, Dufva & Laihiala-Kankainen, 2002, 9). Termi identiteetti tulee latinankielisestä sanasta *idem*, joka tarkoittaa samankaltaisuutta tai samuutta (Gleason, 1996, 461). Kieli on tärkeä rakennusaine identiteetille, sillä se on yksi keino, jolla voimme erottautua muista tai osoittaa kuuluvamme johonkin ryhmään (Dufva, 2002, 21, 24). Kuitenkin yksilölliset erot vaikuttavat siihen, kuinka tärkeä juuri kielen merkitys on identiteetin muodostamisessa (Martin, 2002, 43).

Edellä esitellyt näkökulmat osoittavat, että äidinkieli ja monikielisyys sekä niiden määritelmät ovat kompleksisia. Kun äidinkielestä ja monikielisyudesta puhutaan, tulisi ensin määritellä se, mistä näkökulmasta asiaa käsitellään, jotta kaikilla on sama käsitys siitä, mitä termillä tarkalleen ottaen tarkoitetaan (Skutnabb-Kangas, 1988, 67). Käyttö- ja hallintamääritelmä kertovat yleensä enemmän yhteiskunnan kielivaatimuksista kuin henkilön omasta tahdosta käyttää kieltä. Jos äidinkieli määritellään (vain) käyttömääritelmän mukaan, on se todennäköisesti maan enemmistökieli, sillä esimerkiksi lapsi käyttää koulupäivän aikana enimmäkseen tätä kieltä, vaikka hän itse haluaisikin käyttää jotakin toista kieltä. Myös hallintamääritelmä kertoo yhteiskunnan vaatimuksista. On todennäköisempää, että lapsi esimerkiksi oppii matematiikan termit valtakielellä eikä kotikielellään, jolloin hänen kielitaitonsa valtakielessä vahvistuu tällä alueella. (Skutnabb-Kangas, 1988, 37–38.) Kotikieli saattaakin rapistua ilman asianmukaista tukea, kun sillä ei opita

uusia asioita. Skutnabb-Kankaan (1988, 38) mielestä äidinkieli tulisikin määritellä alkuperäis- ja sisäisen samaistumismääritelmän kautta. Tämä määritelmä kertoo yksilön omasta kielitaidosta ja identiteetistä eikä yhteiskunnan vaatimuksista (Skutnabb-Kangas, 1988, 37–38). Niskanen (2014) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kieli-identiteettiä. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat määrittelivät oman äidinkieltensä erityisesti alkuperä-, hallinta- ja samastumismääritelmän kautta (Niskanen, 2014, 29).

Suomalaiseen väestörekisteriin voi ilmoittaa vain yhden äidinkielen. Tämä on ongelmallista niin henkilön itsensä kuin koulujen ja tilastoinnin kannalta. Emme voi saada tarkkaa tilastollista kuvaa monikielisydestä, esimerkiksi siitä kuinka paljon monikielisiä henkilöitä Suomessa tarkalleen ottaen on. (Latomaa, 2018.) Vanhemmat valitsevat alle 18-vuotiaan rekisteriin ilmoitettavan äidinkielen. Äidinkielen valintaan voivat vaikuttaa esimerkiksi entisen kotimaan kielipoliittinen tilanne ja kielten arvostus. Vanhemmat saattavat ilmoittaa äidinkieleksi entisessä kotimaassaan arvostetuimman kielen eivätkä esimerkiksi identiteetilleen tärkeintä kieltä. (Latomaa ym., 2013, 166–167.) Vanhemmat voivat myös ilmoittaa suomen kielen lapsensa äidinkieleksi, sillä he saattavat ajatella, että heidän lapsensa hyötyy siitä enemmän (Latomaa, 2007, 38). Yleistä onkin, että toisen polven maahanmuuttajalle on ilmoitettu äidinkieleksi suomi (Latomaa ym., 2013, 167). Tämä voi olla ongelma, sillä väestörekisteriin ilmoitettu kieli vaikuttaa koulujen korotetun valtionosuuden saamiseen. Jos koulussa on oppilaita, joiden äidinkieli on väestörekisterin mukaan muu kuin suomi tai ruotsi, on koululla mahdollisuus saada korotettua valtionosuutta oppilaasta. Jos oppilaan äidinkieleksi on merkitty suomi tai ruotsi, koulu tai kunta eivät saa ylimääräistä rahoitusta. (Latomaa, 2018.) Rahoitus puolestaan mahdollistaa resursseja oppilaan tukemiseen.

Väestörekisteriin ilmoitettu kieli ei vaikuta siihen, osallistuuko oppilas vieraskielisille tarkoitettuun suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (s2) -opetukseen vai suomea äidinkielenä puhuville tarkoitettuun suomen kieli ja kirjallisuus -opetukseen, vaan opetukseen osallistutaan yleensä pedagogisin perustein. Oman äidinkielen opetukseen osallistumiseen väestörekisteriin ilmoitettu kieli saattaa kunnasta riippuen kuitenkin vaikuttaa. Esimerkiksi eräässä kunnassa omana äidinkielenä opetettavan kielen tulee olla oppilaan väestörekisteriin

ilmoitettu äidinkieli, eli jos oppilaalle on merkitty äidinkieleksi suomi, hän ei voi osallistua varsinaisen äidinkielen opetukseen. (Latomaa, 2018.)

3.2 Oppilaan oman äidinkielen ja suomen kielen tukeminen

3.2.1 Oppilaan oman äidinkielen opetuksesta

Vuodesta 1987 lähtien (Latomaa, 2007, 37) ja nykyisessäkin opetussuunnitelmassa käytetään termiä *oma äidinkieli* kuvaamaan monikielisen oppilaan äidinkieltä ja sen opetusta (ks. POPS, 2014, 463). Kun oman äidinkielen opetusta alettiin tarjota 1970-luvulla, kutsuttiin opetusta *kotikielen opetuksiksi*. Termi *kotikieli* on saanut osakseen kritiikkiä oppimäärän nimenä sen takia, että se ei kuulosta yhtä tärkeältä kuin äidinkieli. *Kotikieli* -sanasta tulevan mielikuvan mukaan kielen käyttöalueena olisi vain koti. Maahanmuuttajan äidinkielestä käytetään kansainvälisessä, erityisesti yhdysvaltalaisessa, tutkimuksessa termiä *heritage language* eli perinnekieli. Yhdysvaltoihin maahanmuuttoa on ollut jo pitkään ja oman äidinkielen opetukseen voi osallistua jopa neljännen polven maahanmuuttajia, joten opetuksessa on koettu tärkeäksi korostaa kulttuuriperinteiden vaalimista. (Latomaa, 2007, 36–37.)

Kunnilla ja kouluilla ei ole lainsäädännöllistä velvollisuutta järjestää oman äidinkielen opetusta (Latomaa, 2003, 21). Kunnan järjestäessä opetusta se saa siihen valtiolta erillistä tukea. Oman äidinkielen opetukseen oikeutettujen oppilaiden määrästä riippuen samaan opetusryhmään osallistuu monen ikäisiä ja monen tasoisia oppilaita. Samassa ryhmässä voi siis olla esimerkiksi niin ala- kuin yläkouluikäisiä oppilaita. Osa oppilaista on mahdollisesti asunut Suomessa koko ikänsä ja osa on mahdollisesti elänyt oman äidinkielen kieliympäristössä useampia vuosia. Kunnasta riippuen ryhmän perustamisen minimikoko on noin neljästä kuuheen oppilasta. Oppitunteja on yleensä viikossa kaksi. (Youssef, 2007, 369–370.) Vuonna 2017 oman äidinkielen opetusta annettiin koko Suomessa yhteensä 57 kielestä, joista venäjän, somalin, arabian ja viron kielen opetukseen osallistui eniten oppilaita (Tilastokeskus, 2017c).

Oman äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta. Oman äidinkielen opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan ”monikielisyyden kehittymistä sekä herättää kiinnostus kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen”. Oman äidinkielen opetus tukee omalta osaltaan oppilaan kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. (POPS, 2014, 463.) Oman äidinkielen opetuksen sisältö koostuu kielen tuottamisen harjoituksista, kuten kirjoittamisesta, sekä kielen vastaanottamisen harjoituksista, kuten kuullun ymmärtämisestä. Opetukseen kuuluu myös kulttuurin tuntemusta. Opetukseen osallistumisesta oppilas saa erillisen todistuksen, jota ei liitetä oppilaan lukuvuosi- tai päättötodistukseen. (Opetushallitus, 2009, 14.)

Koska opetus on vapaaehtoista, se järjestetään tavallisesti varsinaisen kouluajan ulkopuolella, yleensä iltapäivällä. Koulupäivät voivat olla tällöin hyvinkin pitkiä sellaiselle oppilaalle, joka haluaa opiskella omaa äidinkieltään. Opetuspaikkana voi toimia oppilaan oma koulu, mutta usein opetus kokoaa yhteen koko alueen tai kunnan tietynkieliset henkilöt, ja opetuspaikka voi olla kaukana lapsen tai nuoren koulusta tai kotoa. Pitkä koulupäivä sekä pitkä matka oppitunnille voi vaikuttaa oppilaan motivaatioon ja haluun osallistua oppitunneille. (Youssef, 2007, 370–371.) Vapaaehtoisuus voi vaikuttaa myös oppilaiden näkemyksiin opettajasta. Opettajaa ei pidetä oikeana opettajana, ja tämän vuoksi oppilaiden motivaatio opetukseen osallistumiseen voi olla heikko. (Youssef, 2007, 373.)

Oman äidinkielen opettajat ovat lisäksi usein muodollisesti epäpäteviä. Vuonna 2007 Suomessa oman äidinkielen opettajista 16 prosenttia oli kouluttautunut lähtömaassaan äidinkielen opettajaksi ja 21 prosenttia oli kouluttautunut *muuksi* opettajaksi. Oman äidinkielen opettajista noin kolme prosenttia on hankkinut Suomessa äidinkielen ja kirjallisuuden muodollisen kelpoisuuden. (Ikonen, 2007, 51.)

Monissa tutkimuksissa on osoitettu, että vanhempien rooli koulun ohella on erittäin merkittävä kotikielen oppimisessa ja säilymisessä (Park, 2013, 39). Lapsella ja nuorella on aikuista suurempi tarve sosiokulttuuralliseen assimiloitumiseen eli tarve kuulua ryhmään. Lapsella voi olla siten tarve saavuttaa sellainen kielitaito, että pystyy kommunikoimaan vertaistensa kanssa (Sajavaara, Lehtonen & Räsänen, 1981, 32). Esimerkiksi yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa on huomattu, että

moni maahanmuuttajataustaisista oppilaista alkaa maahan muutettuaan ja koulun aloitettuaan nopeastikin käyttää maan valtakieltä englantia (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001, 140). Tärkeäksi muodostuneen vertaisryhmän myötä lapsella voi olla suurempi motivaatio oppia valtaväestön kielitaito ja kokea turhana oman äidinkielen oppitunneille osallistumisen (Sajavaara, Lehtonen & Räsänen, 1981, 32).

Osa vanhemmista kuitenkin haluaa lapsensa keskittyvän vain suomen kielen opiskeluun, jotta lapsi pärjäisi ja menestyisi tässä yhteiskunnassa (Youssef, 2007, 376). Vanhemmat saattavat myös ajatella, että kotona puhuttu kieli vaikeuttaa toisen kielen oppimista, vaikka nykytutkimuksen valossa voidaan todeta, että hyvä äidinkielen osaaminen edesauttaa uuden kielen oppimista. (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001, 137). Vanhempien asenteet kotikieltä ja sen hyödyllisyyttä kohtaan siirtyvät usein lapsille. Arvostusta omaa äidinkieltään kohtaan voidaan kotona osoittaa pienin asioin: puhutaan omaa äidinkieltä ja lapsille annetaan mahdollisuus omankieliseen kulttuuriin, esimerkiksi kirjoihin (Cummins, 2001, 19). Myös vieraileminen maassa, jossa puhutaan kyseistä kieltä, mahdollisesti entisessä kotimaassa, saattaa motivoida kielen opiskeluun (Park, 2013, 42).

Oman äidinkielen opetuksen järjestäminen ja siihen osallistuminen on tärkeää oppilaan oman äidinkielen oppimisessa ja osaamisen ylläpitämisessä. Oman äidinkielen osaamisen hyötyjä voidaan tarkastella niin yksilön kuin yhteiskunnankin tasolla väline- ja itseisarvon kautta. Se, että äidinkielen osaamisella on itseisarvoa, tarkoittaa sitä, että äidinkielen osaaminen nähdään tärkeänä sen takia, että äidinkielen osaaminen on tärkeää jo itsessään. Itseisarvon perusteella äidinkielen osaaminen on muun muassa tärkeää siksi, että jokainen kieli on arvokas niin yksilölle kuin yhteiskunnallekin. Yksilölle äidinkieli mahdollistaa oman, vanhempien ja/tai sukulaisten kulttuurin tuntemista (Mäkelä, 2007, 14). Lapsen ja vanhempien välillä äidinkieli saattaa olla ainoa yhteinen kieli (Cummins, 2001, 16). Äidinkieli tukee yksilön tunne-elämän tasapainoista kehittymistä ja se toimii ajattelun tärkeänä perustana (Opetushallitus, 2009, 4). Kieli on myös identiteetin tärkeä rakennusaine (Dufva, 2002, 21). Välinearvo tarkoittaa sitä, että äidinkielen osaamisella on hyötyä

välineellisesti eli oman äidinkielen osaaminen on tärkeää koska sillä saavutetaan jotain. Välinearvon perusteella äidinkielen osaaminen on muun muassa tärkeää siksi, että äidinkielen hyvä osaaminen myötävaikuttaa uuden kielen omaksumisessa ja oppimisessa (Cummins, 2001, 17; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001, 137). Kielten osaaminen on tärkeää myös työelämässä, varsinkin globalisoituvassa maailmassa (Dufva & Pietikäinen, 2009, 2).

3.2.2 Valmistavasta opetuksesta ja suomi toisena kielenä ja kirjallisuus-opetuksesta

Valmistavasta opetuksesta

Valmistavasta opetuksesta säädetään perusopetuslaissa (Perusopetuslaki, 1998). Vuodesta 1997 lähtien valmistava opetus on ollut kaikkien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oikeus. Tätä ennen, mikäli valmistavaa opetusta tarjottiin, sitä tarjottiin vain pakolaistaustaisille oppilaille. (Latomaa, 2003, 16–17.) Valmistavaa opetusta annetaan esi- ja peruskouluikäisille oppilaille, joiden suomen tai ruotsin kielen taito sekä opiskeluvalmiudet eivät ole riittäviä perusopetuksen ryhmässä opiskelemiseen (Kyttälä, Sinkkonen & Hautala, 2011, 4; Opetushallitus, 2012, 3). Valmistavan luokan oppilaat muodostavat usein hyvin heterogeenisen oppilasjoukon, sillä oppilaat voivat olla taustoiltaan, iältään ja opiskeluvalmiuksiltaan erilaisia (Opetushallitus, 2012, 7). Oppilaat voivat olla myös joko muualta Suomeen muuttaneita tai Suomessa syntyneitä (Kyttälä, Sinkkonen & Hautala, 2011, 4; Opetushallitus, 2012, 3).

Valmistavan opetuksen ensisijaisena tavoitteena on edistää sekä oppilaan suomen tai ruotsin kielen taitoa että kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan (Opetushallitus, 2012, 7). Opetuksen tavoitteena on antaa valmiuksia osallistua perusopetuksen opetukseen sekä tukea oppilaan tasapainoista kehittymistä. Opetuksen tavoitteena on myös ylläpitää ja edistää oppilaan oman äidinkielen osaamista ja oman kulttuurin tuntemista (Helsingin kaupungin opetusvirasto, 2016, 3). Valmistava opetus kestää yleensä yhden lukuvuoden; 6–10 vuotiaiden valmistavan opetuksen laajuus on 900 tuntia, ja tätä vanhempien oppilaiden valmistavan opetuksen laajuus on vähintään 1000 tuntia (Opetushallitus, 2012, 4).

Valmistavassa opetuksessa opiskellaan perusopetuksen oppiaineita (Opetushallitus, 2012, 7), ja valmistavan luokan jälkeen oppilas siirtyy kokonaan omaa ikätasoaan vastaavaan perusopetuksen ryhmään. Oppilas voi siirtyä jo aikaisemmin perusopetuksen ryhmään, jos hän on saavuttanut opetukseen osallistumiseen tarvittavat valmiudet, kuten riittävän suomen kielen taidon. (Opetushallitus, 2012, 4.) Integrointi tulevaan perusopetuksen ryhmään aloitetaan valmistavan opetuksen aikana. Yleensä integrointi aloitetaan taito- ja taideaineissa, joissa kielitaito ei ole välttämätöntä opetuksen seuraamisessa (Opetushallitus, 2012, 19), sillä opetuksessa korostuu konkreettinen tekeminen (Saario, 2009, 54). Tiivis yhteistyö vastaanottavan luokan kanssa pyrkii edistämään kotoutumista, kehittämään opiskeluvalmiuksia ja suomen kielen taitoa sekä tukemaan laaja-alaista osaamista ja eri oppiaineiden sisältöjen omaksumista (Helsingin kaupungin opetusvirasto, 2016, 1).

Valmistavan opetuksen päättyessä oppilas saa osallistumistodistuksen, josta ilmenee opetuksen laajuus, sisällöt sekä hänen edistymisensä. Arviointi on sanallista. Oppilaan taidoista ei anneta arvosanoja. Oppilaan suomen kielen taidon arvioimiseen käytetään kielitaidon kuvausasteikkoa. (Opetushallitus, 2012, 24.) Kielitaidon kuvausasteikko pohjautuu eurooppalaiseen viitekehykseen. Siinä asteikon ääripäinä olevat A1-taso kuvastaa kielitaidon alkeita eli suppeaa viestintää tutuissa tilanteissa ja C2-taso taitavan kielitaidon perustasoa eli selviytymistä monissa vaativissa kielenkäyttötilanteissa.

Kielitaidon kuvausasteikon taitotasot jaetaan ymmärtämiseen, puhumiseen ja kirjoittamiseen. Ymmärtämisen taito pitää sisällään kuullun ymmärtämisen ja luetun ymmärtämisen, puhumisen taito pitää sisällään suullisen vuorovaikutuksen ja puheen tuottamisen, kirjoittamisen taito pitää sisällään tekstin tuottamisen kirjallisessa muodossa. (CEFR, 2004, 50–51.) Viitekehyksen avulla voidaan tarkastella kielenoppijan edistymistä ja kielen osaamista kielen kaikilla osa-alueilla. Oppilaan kielitaito voi olla jollakin näistä osa-alueista vahvempi ja jollakin osa-alueella heikompi (CEFR, 2004, 19). Valmistavan luokan jälkeen oppilaan suomen kielen tason tulisi olla kielitaidon kuvausasteikon mukaan tarkasteltuna A1-A2 (Opetushallitus, 2012, 7). A1- ja A2-taso kuvastavat sitä, että oppilas on perustason kielenkäyttäjä (CEFR, 2004, 47). A2-tasolla

oppilas esimerkiksi pystyy kommunikoimaan yksinkertaisissa ja rutiininomaisissa tehtävissä ja pystyy lukemaan lyhyitä ja yksinkertaisia tekstejä (CEFR, 2004, 50–51).

Valmistavan opetuksen järjestämisen mallit vaihtelevat kunnittain ja kouluttain. Esimerkiksi Helsingissä erityisesti alkuopetusikäisten valmistava opetus on siirtynyt yhä enenevässä määrin inklusiiviseen malliin. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilas sijoitetaan suoraan maahan tullessaan yleisopetuksen luokalle. Suomen kielen kehittymisen ja oppimisen tukeminen sekä muu oppimisen tuki annetaan hänelle yleisopetuksen ryhmässä (Helsingin kaupungin opetusvirasto, 2016, 1). Inklusiivista mallia perustellaan muun muassa oppilaan suomen kielen taidon kehittymisellä. Uuden kielen omaksumisessa on tärkeää sen kuuleminen ja käyttäminen syntyperäisten puhujien kanssa luonnollisissa ja monipuolissa kommunikaatiotilanteissa (Korpilahti, 2007, 29–30; Sajavaara, 1999, 74). Oppilas seuraa kielenkäyttötilanteita ja alkaa muistaa ja oppia toistettuja tuttuja sanoja sekä lauseita. Vähitellen hän alkaa itse tuottamaan omia ilmaisuja opitusta. (Korpilahti, 2007, 29–30).

Valmistavaan opetukseen liittyvä tutkimus on noussut viime vuosina tärkeäksi tutkimusalueeksi. Esimerkiksi Helsingin yliopistossa on meneillään kaksivuotinen Vastaantulo-hanke, jonka tavoitteena on kehittää valmistavaa opetusta keskittyen erityisesti metodiikkaan ja hyväksi koettujen käytäntöjen keräämiseen opettajilta (vastaantulo.fi, 2018). Hankkeessa on valmistunut myös pro gradu -tutkielmia. Muun muassa Lindborg (2018) tarkasteli pro gradu -tutkielmassaan valmistavan opetuksen oppilaiden avuntarpeen ilmaisua ja opettajien tapoja vastata niihin. Helsingin yliopistossa kielen ja kirjallisuuden tutkimusryhmässä toimi vuosina 2011–2016 Long Second -projekti, jonka avulla selvitettiin erityisesti valmistavalla luokalla tapahtuvaa suomen kielen taidon kehittymistä. Long Second -aineistosta on tehty useita pro gradu -tutkielmia, kandidaatin tutkielmia, artikkeleita ja siitä on tulossa myös väitöstutkimus. Esimerkiksi Gustafsson (2014) tarkasteli pitkäaikaistutkimuksessa missä vuorovaikutustilanteissa valmistavan luokan oppilaat käyttivät oma-aloitteisesti suomen kieltä ja mitä muutoksia suomen kielen osaamisessa tapahtui.

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksesta

Suomenkielistä koulua käydessään oppilas jatkaa valmistavan opetuksen jälkeen suomen kielen opintojaan osallistumalla suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetukseen. Ruotsinkielistä koulua käydessään oppilas jatkaa ruotsinkielisen valmistavan opetuksen jälkeen kielen opintoja osallistumalla ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetukseen. (POPS, 2014, 102.) Tässä tutkielmassa keskityn suomen kielen ja kirjallisuuden -oppimäärän tarkasteluun.

Vuodesta 1994 alkaen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on ollut suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä (Geber, 2003, 184). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä lukeutuu yhdeksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimääräksi eikä se siis ole tuki- eikä erityisopetusta. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineella on myös omat, äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineesta poikkeavat tavoitteet, sisällöt ja arviointikriteerit. (Lehtonen, 2008, 105; Opetushallitus, 2016, 3.) Kuitenkin äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksella sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksella on nähtävissä yhteinen päämäärä: valmistuttuaan koulujärjestelmästä oppilaan tulee pystyä toimimaan suomen kielellä suomalaisessa yhteiskunnassa. S2-opetuksen tarpeellisuutta perustellaan oppilaiden erilaisilla kielellisillä lähtökohdilla. S2-opetuksessa keskitytään kirjoittamisen, lukemisen ja keskustelemisen lisäksi tarkastelemaan suomen kielen rakenteita sekä kehittämään sujuvampaa kielenkäyttöä. Tämän lisäksi opetuksessa painottuu monikulttuurisuus sekä kannustaminen monikielisyteen. Kuitenkaan s2-opetus ei ole *vieraan kielen* opetusta sillä suomenkielinen ympäristö tukee suomen kielen oppimista. (Lehtonen, 2008, 105.)

S2-opetuksen tavoitteena on tukea ”suomen kielen taidon kehittymistä sekä luku- ja kirjoitustaidon ja vuorovaikutustaitojen sujuvoitumista ja monipuolistumista” (POPS, 2014, 186). S2-opetuksessa korostuu eri oppiaineiden käsitteiden ja ilmausten oppimisen tukeminen ja niiden saaminen osaksi oppilaan omaa kielivaraa (POPS, 2014, 188). Opetuksessa kannustetaan oppilasta käyttämään omaa äidinkieltään ja koko kielirepertuaariaan oppimisen tukena (POPS,

2014, 188). Opetuksen myötä tuetaan oppilaan integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan suomen kielen oppimisen avulla (Paavola, 2007, 38) sekä oman äidinkielen ylläpitämistä.

Oppilaan kielitaidon taso on keskeisin määritelmä siihen kumpi oppimäärästä valitaan: suomi toisena kielenä ja kirjallisuus vai suomen kieli ja kirjallisuus. Oppimäärän valintaan ei vaikuta se onko oppilas syntynyt Suomessa tai kuinka kauan hän on opiskellut suomea (Opetushallitus, 2016, 4). Oppilas osallistuu s2-opetukseen, jos hänen peruskielitaidossaan on puutteita vähintään yhdellä kielitaidon osa-alueella eikä hänellä siten ole vielä edellytyksiä osallistua suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opiskeluun (POPS, 2014, 185). Oppilas voi kuitenkin siirtyä s2-opetuksesta suomen kieli ja kirjallisuus -opetukseen saavutettuaan tarvittavan taitotason tai mikäli hänen vanhempansa niin päättävät (Opetushallitus, 2016, 5).

Suomi toisena kielenä -opetuksen järjestelyt vaihtelevat kouluittain, mutta opetuksen järjestäminen noudattaa usein kahta erilaista mallia, jotka tosin voivat vaihdella koulusta riippuen. Ensimmäisen mallin mukaan s2-tunnit ovat samaan aikaan kuin suomen kieli ja kirjallisuus -opetus. Tässä mallissa s2-oppilas voi opiskella koko äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän s2-opetuksessa tai hän voi opiskella osan oppimäärästä s2-opetuksessa ja eriytettyinä osan suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä. Hänet arvioidaan s2-oppimäärän tavoitteiden mukaisesti. Toisessa mallissa s2-opetusta annetaan samaan aikaan samassa tilassa kuin äidinkieli ja kirjallisuus -opetusta, jolloin korostuu luokanopettajan ja s2-opettajan yhteistyö sekä opetuksen eriyttäminen. (Opetushallitus, 2016, 5.)

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää 5. ja 6. luokkien opettajien kokemuksia oppilaan omasta äidinkielestä ja kehittyvästä suomen kielestä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien kokemuksia monikielisuuden huomioimisesta koulun arjessa ja opetuksessa. Tämän lisäksi tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, mitä merkityksiä opettajat antavat oppilaan omalle äidinkielelle ja kehittyvälle suomen kielelle. Etsin vastauksia tutkimustehtäviin seuraavilla tutkimuskysymyksillä:

1. Miten opettajat ottavat monikielisuuden huomioon koulun arjessa ja opetuksessa?
2. Mitä merkityksiä opettajat antavat oppilaan omalle äidinkielelle ja kehittyvälle suomalaiselle?

Tutkimukseni aineisto koostuu kuudesta luokanopettajan haastattelusta, joilla on monikielisiä oppilaita luokassaan. Haastattelut on toteutettu yksilöhaastattelulla maalisi- ja huhtikuussa 2018. Analysoin aineiston fenomenografisen analyysin avulla. Seuraavassa luvussa (luku 5) kuvaan tutkimuksen toteutuksen.

5 Tutkimuksen toteutus

Tämä luku kertoo tutkimuksen toteutuksesta. Aloitan tarkastelemalla tutkimuksen tutkimusstrategiaani ja teoreettista viitekehystä, josta luku 5.1 kertoo. Luvussa 5.2 esittelen aineistohankintamenetelmäni sekä kerron tutkimusaineistostani. Luvussa 5.3 tarkastelen analyysimenetelmäni ja kuvaan analyysin kulun.

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää ja ymmärtää luokanopettajien kokemuksia monikielisestä koulusta – tarkastelun kohteena ovat merkitykset, joita tutkittavat henkilöt antavat tutkittavalle ilmiölle (Denzin & Lincoln, 2005, 10; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 16). Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Tutkimukseni keskiössä on ihmisen inhimillinen toiminta, jota ei määrällisin eli tilastollisin keinoin pystytä selvittämään (Denzin & Lincoln, 2005, 10; Eskola & Suoranta, 2001, 32). Tavoitteenani ei ole selvittää ilmiön yleisyyttä eikä yleistää tuloksia tilastollisesti vaan tuoda informanttien ääni kuuluville (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 85).

Analysoin aineiston fenomenografisen analyysin keinoin. Alun perin sen avulla tutkittiin erityisesti oppimiskäsityksiä. Fenomenografia perustuu ajatukseen siitä, että on ihmiset luovat omia käsityksiään maailmasta. (Metsämuuronen, 2005, 211.) Fenomenografisessa tutkimuksessa yritetään selvittää sitä, miten ympäröivä maailma rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Sama ilmiö rakentuu tai voi rakentua eri tavoin eri ihmisten tietoisuudessa; tähän vaikuttavat esimerkiksi henkilön kokemukset ja käsitykset (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1996, 114), mutta myös esimerkiksi ikä, sukupuoli ja koulutustausta (Metsämuuronen, 2005, 210). Fenomenografisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat siis erityisesti henkilöiden erilaiset kokemukset ja käsitykset samasta ilmiöstä (Marton, 1988, 144). Fenomenografisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena kuvata totuutta ilmiöstä vaan kuvata maailmaa, kuten yksilö sen kokee ja hahmottaa (Marton, 1988, 146).

Yleisin aineistonkeruutapa fenomenografisessa tutkimuksessa on haastattelu. Haastattelu on keino, jolla tutkijalla on mahdollisuus saada tietoonsa tutkittavien ajatuksia ilmiöstä. (Marton, 1988, 154.)

5.2 Aineiston hankinta ja esittely

Tutkimustehtävänäni on selvittää luokanopettajien kokemuksia monikielisestä koulusta. Kun haluamme tietää, minkälaisia kokemuksia henkilöllä on jostakin asiasta, on loogisinta kysyä sitä häneltä itseltään (Eskola & Vastamäki, 2010, 26). Valitsin siksi aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun. Haastattelun myötä tutkijalla on mahdollisuus ymmärtää tutkittavaa (Fontana & Frey, 2005, 697–698), ja haastattelun myötä tutkija pääsee lähelle henkilön ajatuksia ja kokemuksia (Denzin & Lincoln, 2005, 12). Haastattelussa haastateltava käsitteellistää omaa suhdettaan maailmaan (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 49). Haastattelu mahdollistaa henkilön kuulemisen; haastattelu antaa haastateltavalle mahdollisuuden kertoa ajatuksiaan, käsityksiään, kokemuksiaan ja tunteitaan (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 41; Rapley, 2004, 16). Muihin menetelmiin, kuten observointiin, verrattuna haastattelu mahdollistaa myös liikkumisen eri aika-aspekteissa, eli haastattelun avulla voidaan tarkastella asioita, jotka käsittelevät menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 38).

Tutkimushaastattelun muotoja on erilaisia, ja ne erotellaan toisistaan haastattelun strukturoinnin perusteella aina strukturoimattomasta avoimesta haastattelusta strukturoituun lomakekyselyyn (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 43–44). Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun haastattelun eli teemahaastattelun, koska sen avulla saan parhaiten tutkimustehtäviin soveltuvan ja tutkimuskysymyksiin vastaavan aineiston. Teemahaastattelu etenee tutkimuksen kannalta keskeisten teemojen varassa, jotka tutkija on etukäteen päättänyt. Teema-alueet ovat kaikille haastateltaville samat, mutta kysymysten muoto ja järjestys vaihtelevat haastattelutilanteen mukaan. Näin haastattelu mahdollistaa paremmin sen, että tutkittavien ääni tulee kuuluviin. (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 47–48.) Teemahaastattelu mahdollistaa myös sen, että tutkittavasta ilmiöstä voi nousta haastattelussa esiin jotain sellaista, mitä

haastattelija ei ole ottanut huomioon haastattelukysymyksiä valmistellessaan (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 66–67). Teemahaastattelun joustava luonne selittänee, miksi Eskolan ja Vastamäen (2010, 26) mukaan teemahaastattelu on Suomessa suosituin tapa laadullisen aineiston keräämiseen.

Tutkija päättää haastattelun teema-alueet tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetyn eli tutkimuksen viitekehyksen perusteella. Etukäteen päätettyjen teemojen avulla varmistetaan, että haastattelussa käyty keskustelu kohdistuu tutkimuskysymysten kannalta oleellisiin ja keskeisiin asioihin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 75.) Teorian lisäksi teema-alueita pohtiessa keskeiseksi nousee myös tutkijan oma pohdinta ja ”luova ideointi” (Eskola & Vastamäki, 2010, 35), sillä teoria ei itsessään kerro valmiita teemoja. Eskolan ja Vastamäen (2010) mukaisesti haastattelurunkoni (ks. liite 1) sisältää kolmentasoisia teemoja. Ylimmällä tasolla ovat ne teemat, joista halutaan tietoa haastateltavalta. Toisella tasolla ovat varsinaiset haastattelukysymykset, joiden pohjalta haastattelu tehdään. Kolmannella tasolla on tarkentavia kysymyksiä, jotka toimivat haastattelussa tutkijan tukena, jos varsinaiset haastattelukysymykset eivät toimikaan. (Eskola & Vastamäki, 2010, 38.)

Haastattelu on vuorovaikutustilanne (Eskola & Vastamäki, 2010, 32). Nykyään tutkimushaastattelun ihanteena pidetään haastattelun keskustelunomaisuutta (Eskola & Vastamäki, 2010, 38). Tutkijalla onkin siten ainakin kaksi roolia haastattelutilanteessa: vuorovaikutuksen ylläpitäminen ja informaation saaminen (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 97). Rooleista hyvin suoriutuminen vaatii tutkijalta monenlaisia taitoja: hänen tulee luoda miellyttävä vuorovaikutustilanne mutta saada samalla vastaus tutkimuskysymyksiin. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tutkijalla on haastattelutilanteessa taito luopua kysymyksistä tai järjestellä niitä uudelleen (Eskola & Vastamäki, 2010, 38).

Laadullisessa tutkimuksessa ja erityisesti haastattelututkimuksessa tutkimuksen kohdejoukko eli informantit valitaan usein tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisotannalla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 160). He, joilla on tutkittavasta ilmiöstä tietoa ja kokemusta, ovat yleensä tutkimuksen kannalta oleellisia henkilöitä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 85–86). Tähän tosin vaikuttaa tutkimuksen aihe ja

tavoite. Laadullisessa tutkimuksessa nousee keskeisemmäksi tapausten analysoiminen mahdollisimman perusteellisesti kuin niiden määrällinen paljous ja tulosten määrällinen yleistettävyyys (Eskola & Suoranta, 2001, 18). Tässä tutkimuksessa kohdejoukoksi valikoitui luokanopettajia, joilla on monikielisiä oppilaita luokalla, sillä tavoitteenani on selvittää monikielisten oppilaita opettavien luokanopettajien kokemuksia monikielisistä oppilaista ja heidän äidinkielistään.

Tutkimukseen osallistui kuusi luokanopettajaa pääkaupunkiseudulta. Otin yhteyttä kouluihin, joissa oletin olevan monikielisiä oppilaita. Lähetin alkuvuonna 2018 sähköpostia pääkaupunkiseudun koulujen rehtoreille, jossa esittelin lyhyesti tutkimusaiheeni ja pyysin heitä välittämään viestin koulun 5. ja 6. luokan yleisopetuksen opettajille, joilla on monikielisiä oppilaita luokallaan. Kolme luokanopettajaa antoi suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen. Erään tuttuni kautta sain yhden opettajan mukaan. Myöhemmin keväällä lähestyin vielä muita kouluja sähköpostitse, tällä kertaa suoraan opettajia, ja sain yhden haastateltavan mukaan. Yhden haastattelun myötä sain vielä haastattelemani opettajan kollegan mukaan tutkimukseeni. Haastattelut toteutettiin maalisi- ja huhtikuussa 2018. Toteutin haastattelut opettajien toiveesta heidän työpaikallaan sekä heille parhaiten sopivana ajankohtana.

Ennen varsinaisia haastatteluja toteutin eräässä varsinaisen tutkimuksen ulkopuolelle jäävässä koulussa yhden opettajan esihaastattelun, jossa testasin haastattelurunkoa. Esihaastattelun jälkeen muokkasinkin runkoa esimerkiksi karsimalla kysymyksiä ja muuttamalla joitakin kysymyksiä siten, että ne vastaavat enemmän tutkittavaa ilmiötä.

Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista kolme opettaa viidettä luokkaa ja kolme kuudetta luokkaa. Opettajista viisi on kasvatustieteen maistereita luokanopettajakoulutuksesta, yksi on koulutukseltaan aineenopettaja ja opiskellut sivuaineena luokanopettajan opinnot. Haastateltavat ovat valmistuneet eri puolilta Suomea. Opettajien koulut sijaitsevat eri puolilla pääkaupunkiseutua, mutta kaksi haastateltavaa on töissä samassa koulussa. Työkokemusta opettajilla on kuudesta vuodesta reiluun kahteenkymmeneen vuoteen. Opettajista kaksi on naisia

ja neljä miestä. Kukaan heistä ei ollut opiskellut sivuaineena tai muina opintoina opiskeluiden aikana monikielisyyteen tai -kulttuurisuuteen liittyviä opintoja.

5.3 Fenomenografinen analyysi

Tutkimukseni aineisto koostuu kuudesta luokanopettajan haastattelusta. Haastattelut kestivät 23 minuutista 48 minuuttiin. Haastattelujen keskimääräinen kesto-aika on 37 minuuttia. Äänitin haastattelut ääninauhurilla ja puhelimeni ääninauhurilla. Litteroin äänitteet heti haastattelujen jälkeen.

Haastattelun analyysi alkaa haastattelun litteroimisella eli puheen muuttamisella tekstimuotoon. Tällöin aineistosta tulee hallittavampi analyysin tekoa varten (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 13). Tutkimuskysymykset sekä analysointitapa määrittelevät litteraatin tarkkuuden (Ruusuvuori & Nikander, 2017, 427). Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella henkilöiden kokemuksia, joten puheen sisältö nousee analysointini kohteeksi eikä esimerkiksi haastateltavan tapa ilmaista asioita. Tämän takia litteroin haastattelut sanatarkkuudella – en merkinnyt litteraatteihin esimerkiksi äänensävyjä enkä taukojen tarkkaa pituutta. Lyhyet tauot merkitsin pilkulla ja pidemmät tauot kolmella pisteellä. Naurahdukset kirjoitin sulkuihin. Litteraattia tehdessäni anonymisoin aineiston; muutin aineistosta kaikki tiedot, joiden perusteella haastateltavat voisi tunnistaa. Varsinaisen litteroimisen jälkeen kuuntelin äänitteen vielä uudelleen ja tein tarvittavia korjauksia ja lisäyksiä litteraattiin – näin varmistin, että puhe ja teksti vastaavat toisiaan.

Kun haastattelut on saatu tekstimuotoon, alkaa tarkempi aineistoon tutustuminen. Litteraatit muodostavat tutkimusaineiston. Tutkimushaastattelussa haastattelut eivät itsessään ole tutkimuksen tuloksia, vaan aineisto tulee analysoida. Litteroimisen jälkeen tutkimus ikään kuin käynnistyy uudelleen; tutkijan tulee esittää aineistolle uusia, analyttisiä kysymyksiä, jotta hän saa vastauksia tutkimuksen kannalta tärkeisiin kysymyksiin. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 9–10.) Haastatteluista muodostuu ”laaja tekstimassa”, joten aineistolle on tärkeää esittää kysymyksiä jo litteraattia tehdessä, jotta aineisto tulee tutkijalle tutuksi,

mikä helpottaa myöhempiä analysoinnin vaiheita (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 11).

Fenomenografisessa analyysissä ei ole yksiselitteistä tapaa analysoida aineistoa eikä sen menettelytapoja ole selkeästi määritelty (Marton, 1988, 154; Niikko, 2003, 32). Fenomenografinen analyysi on yksi ihmistieteisiin kuuluva analyysitapa. Siinä onkin nähtävissä yhteneväisiä piirteitä muihin ihmistieteiden analyysitapoihin, joita ovat esimerkiksi analyysiprosessin systemaattinen ja looginen luonne, merkitysten luokittelu ja vertailu sekä se, että tulokset kuvaavat aineistoa abstraktimmalla tavalla (Niikko, 2003, 32–33). Fenomenografisessa analyysissä erityisen tärkeää on se, että tutkija siirtää syrjään omat esioletuksensa ilmiöstä ja aiemman tutkimuksen tuloksista, jotta hänellä on mahdollisuus nähdä ja ymmärtää ilmiö kuten tutkittavat sen kokevat. Jokaisessa analyysivaiheessa tutkijan tulee astua ulos omista kokemuksistaan ja tunnistaa oma subjektiivisuutensa. (Niikko, 2003, 35.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa korostuu se, mitä tutkittavat kertovat ilmiöstä (Niikko, 2003, 35), ja merkitykset, joita tutkittavat antavat tutkittavalle ilmiölle. Keskeistä ei ole se, ovatko merkitykset peräisin samalta tutkittavalta vai eivät. (Niikko, 2003, 33.) Siten ei ole tarkoituksenmukaista analysoida haastatteluja henkilöiden mukaan, vaan tutkittavan ilmiön mukaan. En erittele tuloksia tutkittavien mukaan, sillä tutkittava ei edusta kaikkia samasta yliopistosta valmistuneita, samaa sukupuolta olevia tai yhtä kauan opettajana olleita (ks. Vanhanen, 2017, 24). Huomionarvoista on myös se, että emme voi ikinä päästä tutkittavien pänsisälle – voimme tarkastella jonkun henkilön ajatuksia vain puhutun ja kuullun kautta. Tutkimukseen vaikuttaa vielä edellisen lisäksi tutkijan tekemä litteraatti. (Salo, 2015, 172). Tutkimusteksti on tutkijan tulos ja esimerkiksi aineistositaatit ovat tutkijan itse esiin nostamia kohtia tutkimustekstistä. Tutkijan tulee olla kriittinen ja tietoinen siitä, että yksi katkelma ei välttämättä vastaa tutkittavan täydellistä käsitystä aiheesta. (Salo, 2015, 184.) Fenomenografisessa tutkimuksessa ymmärretään, että tutkittavat käsitykset ovat muuttuvia (Metsämuuronen, 2005, 211).

Esittelen seuraavaksi fenomenografisen analyysin vaiheet, joita on neljä. Kuvailen samalla tutkimukseni analysointia vaihe vaiheelta. Kuitenkin tulee muistaa, että laadullinen analyysi on prosessimaista (Kiviniemi, 2015, 74), sillä analyysin vaiheet limittyvät toisiinsa ja ovat osittain päällekkäisiä. Aineiston keruu, aineistoon tutustuminen ja alustavien analyysien tekeminen yleensä aloitetaankin samanaikaisesti ja varhaisessa työvaiheessa (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 11–12).

Fenomenografisessa analyysissä ensimmäinen vaihe on aineistoon tutustuminen – aineisto luetaan huolellisesti läpi monia kertoja (Niikko, 2003, 33). Aineistoa ei voi analysoida ellei siihen ole tutustunut huolellisesti (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 143). Lukemalla ja siten tutustumalla aineistoon tutkija hahmottaa tutkittavien kokonaiskäsitteen suhteessa tutkimusongelmiin. Aineistoa lukiessa tutkijan tulee pitää mieli avoimena, ja aineiston tarkastelun pohjalla voivat toimia ”mitä ja miten” -kysymykset (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 16). Näin aineistoon tutustumisen myötä voidaan löytää tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta keskeisiä ilmaisuja. Nämä tyypilliset aineiston ilmaukset luovat pohjan seuraavalle analyysivaiheelle.

Jo litteroidessa tutustuin aineistoon kirjoittamalla muistiin tekemiäni huomioita. Pohdin samalla alustavasti, mitä teemoja aineistosta voisi löytyä esimerkiksi siten, että tarkastelin sitä, mitkä merkitykset toistuivat ja mitä merkityksiä nousi esille vähän tai ei ollenkaan. Peilasin pohdintoja tutkimuskysymyksiini. Näin aineisto ja tutkimusongelma käyvät tiivistä vuoropuhelua keskenään (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 13). Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset ohjaavat sitä, mitä aineistosta etsitään ja miten aineistoa rajataan (Niikko, 2003, 34; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 15).

Tekstin lukemisen sekä ilmausten ja merkitysten etsimisen jälkeen alkaa analyysin toinen vaihe. Tämä vaihe alkaa analyysiyksikön valinnalla. Toteutin aineistonkeruun haastattelulla ja tarkastelen kokemuksia, joten analyysiyksiköksi muotoutui ajatuskokonaisuus, sillä yksikin puheenvuoro voi sisältää useita ajatuskokonaisuuksia. Tässä analyysivaiheessa lajittelin ja ryhmittelin edellä löydetyt merkitykselliset ilmaukset teemoiksi. (Niikko, 2003, 34.)

Teemahaastattelua analysoitaessa aineisto voidaan myös järjestellä uudelleen esimerkiksi haastattelurungon teemojen mukaisesti (Eskola, 2015, 194). Valitsin jokaiselle teemalle oman värinsä ja etsin ja väritin tekstistä näitä teemoja. Valitsin vielä oman värinsä niille kohdille, joille ei ollut ennalta määrättyä teemaa. Samaa teemaa voidaan käsitellä eri puolilla haastattelua ja eri teemat voivat löytyä samankin puheenvuoron sisällä. (Eskola, 2015, 194.) Tässä vaiheessa ei ole tarkoituksena vielä supistaa aineistoa, vaan ryhmitellä teksti uudestaan (Eskola, 2015, 196). Tässä tutkimuksessa haastattelurungon teemojen lisäksi aineistosta nousi myös muita merkityksiä, joille oli luonteva tehdä omat teemansa. Fenomenografisen analyysin suola onkin juuri tässä; aineistosta voi ilmetä jotain sellaista, mitä tutkija ei ollut etukäteen ottanut huomioon haastattelurunkoa tehdessään. Tämä vaatii tutkijalta herkkyyttä unohtaa omat esioletuksensa (ks. Niikko, 2003, 35).

Aineiston lajittelu ei kuitenkaan ole täysin neutraali toimenpide, sillä tutkijan omat tulkinnat ja valinnat ohjaavat aineiston käsittelyä. Tutkijan tulee kuitenkin pyrkiä toimimaan johdonmukaisesti. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 15.) Laadullisessa tutkimuksessa aineisto antaa mahdollisuuden löytää uusia merkityksiä kuvata ja ymmärtää ympäröivää inhimillistä todellisuutta uudella tavalla (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 16). Jotta tämä toteutuu, vaatii se tutkijalta oman ajattelun taitoa (Salo, 2015, 183). Luokittelu mahdollistaa ilmiöiden ymmärtämisen ja tarkastelun uudella tavalla (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 25).

Fenomenografisen analyysin kolmannessa vaiheessa edellisen vaiheen teemoista rakennetaan kategorioita. Tutkailtuani aineistoa eri näkökulmista lähdin muodostamaan uusia käsitteellistyksiä, sillä luokittelu ei ole vielä itsessään tutkimuksen tulosta, vaan analyysiä tulee jatkaa edelleen (Salo, 2015, 166). Tässä vaiheessa rajasin aineistoa ja jätin harkinnanvaraisesti analyysin ulkopuolelle tutkimuskysymysten kannalta epäoleellista tietoa.

Analyysin neljännessä eli viimeisessä vaiheessa analyysin kolmannen vaiheen kategorioista muodostetaan ylätasoinen kategorioita, jotka kuvaavat tutkimustuloksia abstraktilla tasolla (Niikko, 2003, 36–37). Tämän myötä aineistosta saadaan

irti jotain sellaista, mitä tutkittavat eivät suoraan todenna (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 19).

6 Tutkimustulokset ja johtopäätökset

Esittelen tässä luvussa tutkimukseni tulokset ja johtopäätökset. Käsittelen tulokset tutkimuskysymyksittäin aloittaen ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä. Luvussa 6.1 vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja luvussa 6.2 vastaan toiseen tutkimuskysymykseen. Luku 6.3 sisältää yhteenvedon tuloksista.

6.1 Monikielisyys koulussa ja opetuksessa

Tässä luvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Ensimmäisessä alaluvussa (6.1.1) tarkastelen sitä, miten oppilaan oma äidinkieli näkyy koulun toimintakulttuurissa. Tämän luvun jälkeen, luvussa 6.1.2, tarkastelen opettajien kokemuksia huomioida oppilaan omaa äidinkieltä opetuksessa. Luvussa 6.1.3 tarkastelen, miten opettajat tukevat oppilaan oman äidinkielen osaamista ja kehittymistä.

6.1.1 Oma äidinkieli koulun toimintakulttuurissa

Tarkastellessa opettajien kokemuksia koulunsa kielitietoisesta toimintakulttuurista nähdään, että oppilaiden omat äidinkielet ovat ainakin jossain määrin esillä koulun toimintakulttuurissa. Kielitietoisessa toimintakulttuurissa kielet, niin oppilaiden omat äidinkielet kuin opiskeltavatkin kielet, näkyvät koulun arjessa luontevasti (Opetushallitus, 2017, 7). Kun kielille annetaan mahdollisuus näkyä ja kuulua koulun arjessa, tämä kertoo sen, että kielten arvo tunnustetaan. Tämä edesauttaa myönteisten asenteiden luomista kieliä kohtaan. (Rapatti, 2015, 59.) Keräämässäni aineistossa ilmenee, että monessa koulussa on oppilaiden kanssa tarkasteltu sitä, mitä kieliä luokassa puhutaan. Kouluissa on myös tehty tervetulo-tekstejä oppilaiden osaamilla kielillä.

A: ”katsotaan - **mitä kaikkii kieliä luokas puhutaan** – aika iso lista tuli”

C: ”mä oon teettäny niiku **tervetulotekstejä** eri kielillä ja -- siellä on sitten niitä **erikielisiä tervehdyksiä ja sanoja sitte käytävillä**”

Yksi opettaja nostaa haastattelussa esille, että heidän koulussaan on muodostettu opettajien keskuudessa tiimit opetussuunnitelmassa määriteltyjen laaja-alaisten taitojen mukaan ja yksi tiimeistä on monilukutaidon tiimi. Tämän tiimin avulla koulun toimintakulttuurissa nostetaan esille oppilaiden kieliä. Myös muissa kouluissa on ollut erilaisia projekteja, teemapäiviä ja jokapäiväisiä tapoja ottaa huomioon oppilaiden osaamia kieliä. Toinen opettaja nostaa esille jokapäiväisenä tapana toivottaa hyvää ruokahalua eri kielillä – niin oppilaiden osaamilla kuin muillakin kielillä.

B: ”ja sitteku me lähdetään syömään oman luokan kanssa nii sit me **toivotetaan hyvä ruokahalu** millon milläkin kielellä – ja myös muitten ku niitä kieliä mitä tässä minun luokassa puhutaan”

C: ”meil oli viime vuonna semmonen kielitietoisuuteen liittyvä **projekti** jollon me tehtiin sellasia arabiankielisiä kirjaimia ja sitte mietittiin sanoja jotka alkaa niiku sillä kirjaimella”

Lehtosen ja Rädyn (2018) tutkimus itä-helsinkiläisissä kouluissa osoittaa, että lapset kokevat positiivisena asiana sen, että luokassa puhutaan eri kieliä. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mukaan on mieluista oppia myös luokkakaveriensä kieliä. Oppilaat myös kokevat tärkeänä sen, että omaa äidinkieltä ei unohdeta koulun arjen tiimellyksessä. (Lehtonen & Rätty, 2018, 6.) Myös opettaja D on huomannut, että oppilaat pitävät siitä, että heidän äidinkieltään otetaan huomioon koulun toiminnassa. Hän on esimerkiksi opetellut erään kielen tervehdyksiä ja tervehtinyt niillä oppilaita.

D: ”kyl **ne tykkää ne oppilaat siitä et otetaan niinku huomioon se heidän äidinkieli**”

Kuitenkin opettajat kokevat, että oppilaiden omia äidinkieliä ei huomioida koulun arjessa kovinkaan paljoa tai riittävästi. Yksi opettaja kertoo, että hänen koulussaan on vielä jäljellä vanhanaikaisempaa ajattelutapaa, joten oppilaiden monia kieliä on alettu edes jotenkin ottaa huomioon vasta viime aikoina. Opettajat myös kokevat, että esimerkiksi viikoittaisissa päivänavauksissa ja vastaavissa toiminnoissa ei oteta oppilaiden monia kieliä esille. Opettajat ovat hieman yrittäneet tuoda oppilaiden kieliä näkyville, mutta perusarjessa kielet eivät välttämättä juuri näy:

D: ”ja vähän koetettu tuoda näitä kieliä esiin mutta mut **kyl ne arjessa hyvin vähän näkyy**”

A: ”**vois olla varmaan enemmänkin** [monien kielten huomiointia] -- esimerkiksi meil on päivänavauksii viikoittain nii ei sellasis foorumeissa ehkä nosteta”

Opettaja F nostaa esille opettajan työn kuormittavuuden. Opettaja joutuu työsään tasapainoilemaan monen toiminnan välillä. Opetukseen käytettävät resurssit ovat rajallisia. Opettajan tulee valita, mihin hän käyttää omaa ja oppilaidensa aikaa.

F: ”meiän on pitäny tehdä semmonen juttu mikä kokoajan jää että meiän luokassa puhutaan näitä kieliä, muutamilla ollu täällä seinällä ja tervetuloa jokaisella kielellä kirjoitettuna -- **et aika moni juttu tääl peruskoulussa et pitäs tehdä mut ei oo aikaa**”

Koulun johdolla on merkittävä rooli kielitietoisien toimintakulttuurin kuten minkä tahansa muunkin koulun toimintaan liittyvän seikan mahdollistajana ja kannustajana. (Opetushallitus, 2017, 7) Monikielisyiden näkymisen koulun toimintakulttuurissa voi kertoa koulun kielitietoisesta toimintakulttuurista, mutta toisaalta se voi myös kertoa opettajan kielitietoisuuden kompetenssista, taidosta ja tiedosta käyttää kielitietoisia toimintatapoja ja havainnoida kielitietoista toimintakulttuuria.

6.1.2 Oma äidinkieli opetuksessa

Se, miten opetuksen järjestämisessä ja koulutyössä otetaan huomioon oppilaiden kieli ja kielelliset valmiudet, on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa paikallisesti päätettävänä asiana opetuksen järjestäjän päättämänä ja kuvaamana (POPS, 2014, 88). Valtakunnallisesti opetuksen yhtenä tavoitteena on tukea monikielisten oppilaiden monikielisyyttä. Monikielisyyttä voidaan tukea muun muassa sisällyttämällä koulutyöhön ”monikielisiä opetustilanteita, joissa opettajat ja oppilaat käyttävät kaikkia osaamiaan kieliä”. (POPS, 2014, 86.) Tämän tutkimuksen aineistossa ei ole nähtävissä sitä, että opettajat olisivat järjestäneet monikielisiä opetustilanteita. Opettajat kokevat, että he eivät ota oppilaiden omia äidinkieliä huomioon opetuksessa.

C: ”**välttämättä mä en niinku pysty ottamaan heidän omaa kielitaitoansa tai sitä heidän omaa kieltänsä huomioon** [opetuksessa]”

E: ”mm... emmä oikeestaan niinkö heidän kieliä sillä tavalla – **emmä sitä sillä tavalla niinkö heidän yksittäisiä omia äidinkieliään en mä huomioi**”

Monikielisyiden kehittymistä voidaan tukea perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS, 2014, 87) mukaan esimerkiksi siten, että "oppilasta rohkaistaan käyttämään osaamiaan kieliään" oppitunneilla. Mahdollisuus oman äidinkielen käyttöön tukee eri oppiaineiden sisällön omaksumista, ja se tukee myös oman äidinkielen kehittymistä siten, että "oppilas oppii viestimään koulun oppiainesisällöistä myös omalla äidinkielellään" (POPS, 2014, 87). Vaikka opettajat aluksi mainitsevatkin, että eivät koe ottavansa oppilaiden omia kieliä huomioon opetuksessa, todellisuudessa he kuitenkin ottavat kieliä huomioon "pikkusilla jutuilla":

A: "no emmä kyl, en, en, **en muute ku iha jollai pikkusilla... jutuilla**, mut eii, ei mitä ne tossa äsken oli, vähä spontaanit mut eii..."

Oppitunneilla oppilaat esimerkiksi käyttävät nettisanakirjaa etsiäkseen suomenkielisille termeille oman äidinkielellä vastaavan. Opettaja E kertoo, että on pyytänyt matematiikassa menestynyttä oppilasta auttamaan matematiikassa heikommin menestynyttä oppilasta heidän äidinkielellään.

E: "**oon esimerkiks sanonu -- matikan taitajalle et käyppä nyt sitte tota [oppilaan nimi] vähän neuvomassa** niin tuota et **voit vaikka sillä somalin kielellä auttaa** ja tuota ja mun mielestä oppilaat on tosi hyviä opettajia toisilleen"

Erään opettajan mukaan olisi myös "ihan suotavaa", että oppilaat keskustelisivat ryhmässä omalla äidinkielellään käsiteltävästä aiheesta. Kuitenkaan se ei ole käytäntö, vaan riippuu miten ryhmät muodostuvat. Aineistosta ei tule ilmi, että opettaja kannustaisi oppilaita keskustelemaan omalla äidinkielellään oppitunnin aiheesta.

C: "mmm... -- se aina vähän riippuu siitä miten **minkälaisii ryhmii muodostuu**"

Opettajat kokevat, että monikielisen oppilaan valmistuttua suomalaisesta koulujärjestelmästä tulisi hänen osata suomea, englantia ja mahdollisesti ruotsia. Tämän lisäksi aineistosta nousee esille myös muiden koulussa opiskeltavien kielten tärkeys. Vain kaksi opettajaa nostaa esille sen, että valmistuttuaan koulujärjestelmästä oppilaiden tulisi osata myös omaa äidinkieltään.

D: "et mun mielestä se **suomi oma äidinkieli ja englanti** nii kyl se, se minimivote tieteenki on hienoo jos on muitakin kieliä"

Opettajien mukaan on loogista, että kun oppilas tulee Suomessa suomalaiseen kouluun, on opetus suomeksi.

A: **"ei me nyt varmaa voida joka kielet tääl ruveta bilsaa opettaa ja muuta"**

Tämän aineiston perusteella kouluopetus ei tähtää kovinkaan vahvasti dynaamiseen monikielisyyteen. Dynaamisessa monikielisyudessa oppilaan osaamien kielten taito, oman äidinkielen sekä suomen kielen taito, kehittyy kouluopetuksen myötä, ja kielten osaaminen olisi oppilaan valmistuttua koululaitoksesta melko samantasoista (García & Wei, 2014, 14–15). Dynaamisen monikielisyyden kehittymistä tukee usean kielen limittäinen käyttö pedagogisena menetelmänä. Tässä tutkimuksessa opettajat eivät toteuta pedagogisena menetelmänä usean kielen limittäistä käyttöä sen alkuperäisessä tarkoituksessa. Alkuperäisessä tarkoituksessa usean kielen limittäisessä käytössä oppilaan osaamat kielet vaihtelevat tuottamisessa ja vastaanottamisessa (ks. Lewis, Jones & Baker, 2012, 643–644). Oppilas esimerkiksi lukee tekstin suomeksi ja kertoo siitä omalla äidinkielellään. Kielten käyttö on suunniteltua (ks. Baker, 2006, 298).

Usean kielen limittäinen käyttö pedagogisena menetelmänä haastaa perinteisen opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutusmallin. Oppilaalla on jotain sellaista tietoa ja osaamista, mitä opettajalla ei ole (Uusikylä & Atjonen, 2005, 21). Opettajan ei siis tarvitse osata oppilaiden kieliä toteuttaakseen usean kielen limittäistä käyttöä opetuksessa (García & Wei, 2014, 110–112). Tässä tutkimuksessa opettajat kokevat, että heidän tulisi osata oppilaiden omia äidinkieliä, jotta he voisivat ottaa niitä opetuksessa huomioon. Jos oppilas osaisi jotain opettajan osaamaa kieltä, kuten englantia, voisi hän opetuksessa hyödyntää tätä kieltä.

B: "en ole [hyödyntänyt tai ottanut esille oppilaan omaa äidinkieltä opetuksessa] **koska minä en osaa näitä heidän kieliään** (naurahdus)"

B: **"jos minulla ois sellanen oppilas joka puhuu äidinkielenään englantia niin sit hänen nii sit sitä pystyis hyödyntämään"**

Opettaja D on samoilla linjoilla opettaja B:n kanssa siitä, että oppilas voisi käyttää omaa äidinkieltään koulutehtävien tukena, jos kieli on sellainen, jota hän itsekkin osaisi. Kuitenkin opettaja D lisää, että oppilas voisi myös käyttää omaa äidinkieltään varsinkin haastavissa oppiaineissa, vaikka opettaja ei itse osaisikaan kieltä.

Kuitenkaan aineistosta ei ilmene se, kannustaako hän oman äidinkielen käyttöön vai ei.

D: ”et jos semmonen kieli mitä mä osaan tietysti nii silloin saa käyttää, **tai voi käyttää varsinki reaaliaineissa tietysti just et mitkä on hankalia tekstejä jo alakoulussakin**”

Opettaja D kokee, että oman äidinkielen osaaminen ja sen käyttö tukee oppilaan ymmärrystä käsiteltävästä aiheesta. Opettajan kokemus on linjassa opetussuunnitelman kanssa siitä, että oman äidinkielen käyttö voi tukea sisällön omaksu- mista (ks. POPS, 2014, 87). Tässä on nähtävissä myös usean kielen limittäisen käytön piirteitä.

Myös Lehtosen ja Rädyn (2018) tutkimuksessa opettajat kertovat, että ovat ennen heidän toimintatutkimukseensa osallistumista kokeneet, että oppilaiden suomen kielen oppiminen ei saisi tarpeeksi tukea ja huomiota, jos opetuksessa käytetään rinnalla myös oppilaan omia kieliä. Opettajat ovat myös ajatelleet, että oppilaan oman äidinkielen käyttö opetuksessa on työlästä. Nämä molemmat oletukset kumoutuivat toimintatutkimuksen aikana. (Lehtonen & Rätty, 2018, 6).

Aalto ja Kauppinen (2011) antavat esimerkkejä usean kielen limittäisestä käytöstä äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneille. Heidän esimerkeissään opetus lähtee liikkeelle oppilaiden kielellisestä repertuaarista (Aalto & Kauppinen, 2011, 19). Yhtenä esimerkkinä oppilaat voidaan jakaa kieliryhmiin, ja jokainen ryhmä valitsee jonkin omakielisen tarinan tai sadun. Oppilaiden tulee tehdä tarinasta omakielinen video, joka esitetään muulle ryhmälle. Ryhmät vaihtavat videoita keskenään siten, että jokainen ryhmä saa sellaisen videon, jonka kieltä ei ymmärrä. Ryhmien tulee pohtia mistä tarinassa on kyse ja kertoa se muille suomeksi. (Aalto & Kauppinen, 2011, 18.) Esimerkiksi tällainen harjoite tukee myös koulun kielitietoisien toimintakulttuurin tavoitteita.

Opettaja D:n koulussa on arabiankielinen avustaja, jonka kanssa arabiaa äidinkielenä puhuva oppilas voi käyttää omaa äidinkieltään koulutehtävien tukena.

D: ”no nyt poikkeuksellisesti [oppilas] voi [käyttää omaa äidinkieltään oppimisessa] kun **meillä on se avustaja joka osaa arabiaa...**”

Bakerin (2006, 300–301) mukaan esimerkiksi Isossa-Britanniassa joihinkin kouluhin on palkattu kieliavustajia, jotka osaavat oppilaan omaa äidinkieltä. Kieliavustajat on palkattu erityisesti tukemaan ensimmäisten luokkien juuri maahan-saapuneita oppilaita. Kieliavustajat tekevät materiaaleja oppilaille näiden omalla äidinkielellä. Oppilaat tapaavat avustajan kanssa pienessä ryhmässä säännöllisesti, ja kieliavustajat voivat osallistua myös yleisopetuksen tunnille oppilaan avustajana. Kieliavustaja voi osallistua myös esimerkiksi kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. (Baker, 2006, 300–301.)

Tässä tutkimuksessa osa opettajista toivoi, että heillä olisi yhteistyössä koulunkäyntiavustajia tai resurssiopettajia, jotka osaisivat oppilaiden kieliä. Eräs opettaja kertoo, että hänellä on ollut kieliavustaja jonkin aikaa. Hän kokee, että kun aihetta käsitellään sekä suomen kielellä että oppilaan omalla äidinkielellä, se lisää oppilaiden ymmärrystä. Opettajan mukaan oppilaat oppivat kokeilun aikana hyvin käsiteltyjä aiheita. Myös muut opettajat kokevat, että kieliavustajista voisi olla apua luokanopettajan työssä.

C: ”meil on niin paljon kuitenkin siis eri kieliä -- **ois musta tosi hyvä palkata sitte niitä eri kielisiä ihmisiä tänne tekemään yhteistyötä** sitten vähän niinku resurssiopettajan roolissa ehkä... tai koulunkäyntiavustajan roolissa siit ois tosi iso apu täällä luokissa”

Kuitenkin Baker (2001) on huolissaan siitä, että tällaisessa järjestelyssä kielten välinen valtasuhde saa epäsymmetrisen piirteen. Oppilaan oma opettaja käyttää valtakieltä ja avustaja oppilaan omaa äidinkieltä. Kieliavustajatoiminta voi siis antaa oppilaille vääränlaisen kuvan kielten statuksista yhteiskunnassa. (Baker, 2001, 301.)

6.1.3 Oman äidinkielen osaamisen tukeminen

Haastatellut opettajat, A:ta lukuun ottamatta, kokevat, että voivat tukea oppilaan oman äidinkielen osaamista ja kehittymistä oman asennoitumisensa kautta. Opettaja D kertoo, että hän ei voi tukea varsinaisesti kielen oppimisessa, mutta hän voi omalla asenteellaan tuoda ilmi, että kaikki kielet hyväksytään. Esimerkiksi kun uusi monikielinen oppilas tuli luokalle, sai hän tehtäväkseen opettaa muille luokkalaisille, miten heidän nimensä kirjoitetaan arabiaksi. Opettaja F kertoo

myös, kuinka eräs oppilas pääsi opettamaan joitakin sanoja Afrikkaa käsittelevän jakson aikana. Opettaja E on puhunut suoraan oppilaille oman äidinkielen osaamisen tärkeydestä. Hän esimerkiksi myös välillä kehottaa oppilasta ottamaan omalla äidinkielellään kirjoitetun kirjan lukukirjaksi kirjastosta:

E: **"korostetaan sitä et oman kielen opiskelu on niinkö äärettömän tärkeätä et sitä ei pidä niinkö missään nimessä unohtaa"**

E: **"mä rohkasen omia oppilaita välillä ottamaan niitä omal oman kielen kirjoitettuja kirjoja kirjastossa"**

Opettaja A kokee, että oman äidinkielen osaamisen tukeminen ei kuulu hänen tehtäviinsä luokanopettajana. Hän on vain osana "tällästä systeemi", jossa oppitunneilla opiskellaan suomeksi ja pääpaino on suomen kielen oppimisessa. Hän ei siten koe, että hänen tulisi kokea syyllisyyttä siitä, että ei varsinaisesti tue oppilaan oman äidinkielen osaamista. Kuitenkin myös hän kertoo, että on saattanut kysyä esimerkiksi, että mitä "hyvää huomenta" on oppilaan omalla äidinkielellä:

A: **"mut emmä näe et se ois mun tehtävä luokanopettajana oikeestaa millää taval tukee sitä [oman äidinkielen osaamista]"**

A: **"et ku mä toivotan hyvää huomenta oppilaille nii sit mä kysyn et heihei mikäs tää on thaksi tää hyvää huomenta ja sit mä toistan sen siinä kaikille ja tälläsii et vaa mä en suunnittele ne vaan tulee"**

Opettajien toiminnassa on nähtävissä se, että oppilaita osittain rohkaistaan käyttämään omaa äidinkieltään, mikä on yksi perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteista monikielisten oppilaiden opetuksessa (POPS, 2014, 87). Opettajat korostavat, että päävastuu oppilaan oman äidinkielen osaamisen tukemisessa on vanhemmillä. Opettajat ovat puhuneet oman äidinkielen osaamisesta ja sen ylläpitämisestä vanhempien kanssa. He ovat keskustelleet vanhempien kanssa joko vanhempainvarteissa tai jossakin muussa tilanteessa. Vanhempainvartit kuuluvat kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Yhteistyö mahdollistaa keskustelun ja tiedon siirtämisen opetukseen ja oppimiseen liittyvistä asioista, jotka tukevat osaltaan vanhempien kasvatustehtävää. (POPS, 2014, 35–36.) Opettajat ovat nostaneet keskusteluissa esille sekä vanhempien roolin oman äidinkielen osaamisen tukemisessa ja oppimisessa että oman äidinkielen oppitunneille osallistumisen tärkeyden. Opettajat kertovat, että he voivat vain kannustaa oman äidinkielen osaamisen ylläpitämiseen ja kehittämiseen, mutta päätösvalta on vanhemmillä:

F: ”**opettaja voi siihen kannustaa** -- et siel [oman äidinkielen opetuksessa] kannattas käydä **mut vanhemmat sen sit päättää kuitenkin**”

B: ”minun mielestä **sen oman äidinkielen tukeminen** on niinku aivan ehdottomasti **perheen tehtävä**”

Opetushallituksen (2009, 8) julkaiseman oppaan mukaan vanhemmilla on tärkein rooli oman äidinkielen osaamisen vaalimisessa. Äidinkielen alkuperäismääritelmän mukaan äidinkieli opitaan varhaisessa vuorovaikutuksessa (Skutnabb-Kangas, 1988, 63), ja siten kodilla ja vanhemmilla on merkittävä rooli oman äidinkielen kehittämisessä ja ylläpitämisessä. Kuitenkin osa vanhemmista saattaa kokea, että yhteiskunnassa ja opinnoissa menestymisen kannalta lapsen tulisi oppia maan valtakieli. (Opetushallitus, 2009, 8.) Oman äidinkielen osaaminen on nähty aikaisemmin myös hidasteena tai esteenä valtakieleen ja -kulttuuriin identifioitumiseen (vrt. Cummins, 2001, 16).

E: ”**vanhemmat ei monesti nää sitä tärkeyttä omasta äidinkielestä, monesti vanhemmilla on semmonen ajatus että et nytkun he on tullu tänne Suomeen sitte niinkö se suomen kieli on niinkö sit ainut tärkee**, mut tuota kyl mä oon sit muistuttanu et oma äidinkieli on tärkee”

Monikielisydestä on vallalla monia vääriä käsityksiä. Esimerkiksi ajatus siitä, että kotikielen osaaminen ja käyttö vaikeuttaa koulukielen oppimista ja kehittymistä, on osoitettu vääräksi (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001, 138). Ajatus lie-nee peräisin ajalta, jolloin monikielisyyttä tarkasteltiin yksikielisyyden näkökulmasta: aivoissa on ikään kuin lokerot eri kielille siten, että yksikielisellä on yksi iso lokero ja monikielisellä useampi pienempi lokero (vrt. Baker, 2004, 168–169). Nykyään tämä on osoitettu vääräksi, mutta se voi yhä edelleen elää ihmisten arkkikäsityksissä.

Oppilaan oman äidinkielen taidon kehittymiseksi ja dynaamisen monikielisyyden saavuttamiseksi on tärkeää oppia termejä ja käsitteistöä suomen kielen lisäksi myös omalla äidinkielellä. Opettajien mukaan olisi tärkeää, että oppilaat kävisivät kotona läpi koulussa käsiteltävää asiaa yhdessä vanhempien kanssa omalla äidinkielellä. Osa opettajista on kertonut vanhemmille, että olisi tärkeää, että koulussa käsiteltävää asiaa käytäisiin kotona läpi omalla äidinkielellä.

C: ”mä oon kertonu – tai toivonu – et **vanhemmat vois just nimenomaa omalla äidinkielellään käydä niitä asioita [käsitteitä] läpi** et – mä en tiedä että käykö he – mutta siis se ois toivottavaa”

B: ”minä toivon että ne **käyttäis esimerkiks juuri matematiikassa myös sitä omaa äidinkieltään** mutta minä en tiedä että mikä mitä siellä kotona tapahtuu tosiasiasa (naurahdus)”

Opettajat tosin nostavat esille sen, että oppilaan vanhemmilla ei välttämättä ole tarpeeksi ”tietotaitoa”, jotta he voisivat tukea kotona oppilaan oman äidinkielen kehittymistä. Vanhemmat eivät välttämättä tiedä termejä omalla äidinkielellään saati suomeksi. Eräällä opettajalla on mielenkiintoinen omakohtainen kokemus siitä, että vanhemmat ovat käyneet kotona omalla äidinkielellään läpi suomenkielisiä matematiikan termejä. Isä oli kertonut, että lapsen matematiikan kokeen menestys, joko hyvä tai huono, johtui siitä, että oppilaan omalla äidinkielellä termit ovat erilaisia kuin suomen kielessä ja laskutapa eroaa suomalaisesta laskutavasta.

F: ”tiedän et yks isä joka on hyvä matikassa ja -- auttaa lapsiaan -- aina matikassa niin he käy sen omal kielellään ja sitte siinä tulee ehkä pikkasen vaikeutta, et tota, tai viime vanhempainvartis -- tuli semmonen keskustelu -- isä ja äiti molemmat sano ku isä opettaa sitä matikkaa nii heillä on eri tapa laskee ja eri termit ja -- eri kielillä ne termit, epäili että tytön matikan kokeen menestys johtu tästä, olin vähän eri mieltä -- ja sanoin et eihän sillä laskutavalla ole silleen merkitystä”

6.2 Oppilaan monikielisyys

Tässä luvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseen, jonka tarkoituksena on selvittää opettajien antamia merkityksiä oppilaan monikielisuudelle. Aloitan tutkimustulosten esittelyt (luku 6.2.1) opettajien kokemuksista monikielisen oppilaan suomen kielen oppimisesta ja sen merkityksestä. Luvussa 6.2.2 tarkastelen mitä merkityksiä opettajat antavat sille, että oppilas osaa omaa äidinkieltänsä. Luku 6.2.3 käsittelee oppilaan oman äidinkielen käyttöä ja siihen vaikuttavista tekijöistä ja luku 6.2.4 paneutuu oman äidinkielen opetuksen järjestämiseen.

6.2.1 Suomen kielen oppiminen

Vertaisryhmällä on merkittävä rooli toisen kielen oppimisessa (ks. Sajavaara, Lehtonen & Räsänen, 1981, 32). Niin äidinkielen kuin toisen kielen kielitaidon kehittyminen vaatii kieliyhteisöön osallistumista (Latomaa ym., 2013, 178). Myös

opettajat ovat samaa mieltä. Opettajat A ja D kokevat, että oppilaat oppivat melko nopeasti suomen varsinkin sosiaalisen integraation myötä. He eivät ole kokeneet sitä, että oppilas ei oppisi suomea.

D: ”hirveen nopeestihan ne oppii mun mielestä suomen kieltä, kaveripiirissä ja tollain et ei silleen oo ollu ongelmia sen kielen takia”

Opettaja A on jutellut oppilaiden kanssa, joita hän on opettanut aikaisemmin. Oppilaat, jotka ovat tulleet hänen luokalleen valmistavalta luokalta, ovat menossa kaikki lukioon. Opettaja kokee, että hän oli silloin ”varmaa viel huonompi” oppilaan kehittyvän suomen tukemisessa. Hän kuitenkin tarkentaa, että oppilas, jolla ei ole traumoja esimerkiksi kotimaastaan ja jolla kognitiivinen kapasiteetti ”on ihan silleen ihan normi”, oppii suomen kielen taidon alakoulun aikana tarpeeksi hyvin. Tällä hän luultavasti tarkoittaa sitä, että oppilas on saavuttanut joko suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän tai suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tavoitteen, jonka mukaan oppilas pystyy toimimaan suomalaisen yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä (ks. Lehtonen, 2008, 105).

A: ”jos se [oppilas] tulee alakoulun puolelle hyvis ajoin nii sitte sinne peruskoulun loppupäähän mennessä on kieli otettu haltuun siin määrin et pystyy jatkaa lukioonki tai minne minne sit haluaa --”

Osa opettajista arvioi varovaisemmin oppilaan suomen kielen oppimista. Opettaja C kokee, että oppilaiden suomen kielen osaaminen voi olla näennäistä, sillä oppilaan puheen tuottaminen on yleensä sujuvampaa kuin tekstin ymmärtäminen. Suárez-Orozcon ja Suárez-Orozcon (2001, 138) mukaan toisen kielen oppimisessa oppilas yleensä oppii arkikielitaidon suhteellisen nopeasti ja jo muutamassa vuodessa oppilas voi saavuttaa siinä erinomaisen tason. Mutta monimutkaisten, abstraktimpien asioiden ymmärtäminen ja tuottaminen voi olla toisella kielellä pitkään haasteellista. Lapsella voi mennä tämän saavuttamiseen useita vuosia. Kuitenkin hyvien tukitoimenpiteiden tai kielellisen lahjakkuuden myötä oppilaalla on mahdollisuus saavuttaa sujuvan opiskelun mahdollistava kielitaito jo kahden tai kolmen vuoden aikana. Tähän sisältyy esimerkiksi taito kertoa ja kirjoittaa opitusta aiheesta. (emt, 138)

C: "mut **se voi olla vähän semmosta niinku näennäistä** tavallaan sitte et se kielitaito, **puhetaito on sujuvaa** ja nopeeta, mutta sitte taas niinku **tekstin ymmärtäminen** ja käsitteiden ymmärtäminen syvä ymmärtäminen saattaa kuitenkin olla aika semmosta niinku **ohutta...**"

Opettajat B ja C arvioivat, että suomen kielen oppimisessa on suuria henkilökohtaisia eroja. Eräs oppilas ei ole saavuttanut sujuvaa suomen kielen taitoa vielä neljässäkään vuodessa, mutta osa oppilaista saattaa saavuttaa jo puolen vuoden tai vuoden aikana tarpeeksi hyvän suomen kielen taidon selviytyäkseen kommunikaatiotilanteista.

C: "-- ja **vuodessa oppii niinku varsin sujuvan kielitaidon** mutta sitte tää on mun oppilaani et **et neljää vuotta ei oo riittäny** siihen et **tosii paljon semmosia henkilökohtaisia eroja**"

B: "**osalla on ollut valtavan nopeaa** [suomen kielen kehittymistä] -- **osalla on ollut hyvin hyvin hidasta**"

Kielen oppiminen on prosessimaista. Opitun automatisoituminen voi samallakin oppilaalla olla välillä hyvinkin nopeaa ja välillä hyvinkin hidasta. Kielitaidon kehittyminen ottaa välillä suuriakin harppauksia ja välillä kehittyminen näyttää pysähtyvän. (Martin, 1999, 89.) On normaalia, että silloin kun oppilas ei osaa valtakieltä ollenkaan tai omasta mielestään tarpeeksi hyvin, voi hän olla pitkänkin aikaa, esimerkiksi joitakin viikkoja, kokonaan puhumatta tai sanoa vain joitakin sanoja. Oppilas kuitenkin seuraa kielenkäyttötilanteita ja oppii muistamaan toistettuja ja tuttuja sanoja ja fraaseja. Vähitellen oppilas alkaa tuottaa itsekin puhetta. (Korpilahti, 2007, 29.)

Opettaja E kokee, että vertaisryhmän lisäksi vanhemmat saattavat vaikuttaa oppilaan suomen kielen osaamisen kehittymiseen. Eräällä hänen oppilaallaan suomen kielen oppiminen on hidasta. Oppilaan isä puhuu suomea, äiti venäjää ja kotona puhutaan vain venäjää. Oppilas ei ole vielä saanut kavereita suomalaisessa koulussa.

E: mä nään et se **suomen kielen oppiminen** tämän yhden heikon kaverin kohdalla se johtuu siitä et vaikka siellä kotona on siellä on omaa äidinkieltä puhuva äiti ja sitte on omaa äidinkieltä puhuva isä joka on suomalainen, he käyttää täysin sitä äidin äidinkieltä ja mitä poika puhuu kans ihan tosi hyvin... niin jos siel **kotona puhutaan ihan vaan täysin** ja jos **kaveripiiriikää ei oo oikeen viel muodostunu** nii se jää vähän junnaamaan -- se kieli vähä paikoilleen"

Toisen kielen oppiminen tai omaksuminen ei ole yksiselitteistä. Samalla opettajalla on ollut aikaisemminkin opetusuransa aikana oppilaita, joilla on ollut samankaltaisia haasteita suomen kielen oppimisessa. Opettaja pohtii, vaikuttaako oppilaiden vanhempien kulttuuritausta haluun oppia suomen kieltä. Hänen kokemuksensa mukaan vain venäjää äidinkielenä puhuvilla on suomen kielen oppiminen ollut hidasta. Gardnerin ja Lambertin (1972) mukaan toisen kielen oppimisessa tärkeintä ei ole älykkyys tai lahjakkuus vaan kielenoppijan halu identifioitua puhujaryhmään (Grosjean, 1982, 193). Oppilaalla ei välttämättä tiedostaen tai tiedostamatta ole halua identifioitua suomalaiseen yhteiskuntaan, mikä hidastuttaa osaltaan suomen kielen oppimista (Martin, 2002, 48–49).

Muutama muu opettaja kokee, että suomen kielen oppimiseen vaikuttaa myös ratkaisevasti oppilaan persoona ja asenne. Opettaja C kertoo, että hänen kokemuksensa mukaan lapset, jotka eivät pysty verbaalisesti kertomaan asioitansa mutta jotka haluavat kuulua ryhmään, keksivät kyllä keinonsa kommunikoida tai saada muiden oppilaiden huomio. Eräs hänen luokkansa oppilas pelleilee hyväntahtoisesti, kun häneltä uupuu verbaalinen taito. Pollarin ja Koppisen (2011, 96) mukaan nonverbaalisuus korostuu silloin, kun oppilaalla ei ole tarvittavia sanoja itsensä ilmaisuun. Nonverbaalista toimintaa voi olla esimerkiksi koskettaminen ja eleet (emt, 96). Opettaja F kokee, että oppilaan sosiaalinen ulospäinsuuntautuneisuus vaikuttaa oppilaan suomen kielen oppimiseen, sillä oppilas käyttää kieltä, vaikka ei sitä osaisikaan.

C: ”kyl se on tosi paljon myöskin **oppilaan omasta asenteesta kiinni**, tai asenteesta **tai luonteesta** kiinni et jos hän on niinku tosi ulospäin suuntautunu ja sosiaalinen luonne joka kokoajan heti alusta asti jutteli kaikille kaikkee vaikkei osannukaa kyl se tosi paljon vaikuttaa siihen sopeutumiseen”

Opettajat kokevat tärkeänä sen, että oppilaat oppivat suomen kielen taidon. Opettajat perustelevat oppilaan suomen kielen osaamisen tärkeyttä itseisarvona, oppilaan itsensä sekä yhteiskunnan näkökulmasta. Opettajat kokevat, että on tärkeää, että oppilas oppii suomen kielen, koska se on tärkeää oppia. Tätä voi selittää esimerkiksi se, että suomen kielen osaaminen avaa mahdollisuuden toimia suomalaisessa yhteiskunnassa täysivaltaisena jäsenenä. Opettajat perustelevat suomen kielen osaamista myös oppilaan tulevaisuuden kannalta. Kun oppilas

osaa suomen kielen taidon tarpeeksi hyvin, myös tulevaisuudensuunnitelmat laajenevat.

A: "[oppilas] pystyy suuntaamaan tulevaisuudes sinne minne haluu"

Opettajat näkevät suomen kielen osaamisen myös tärkeänä vertaisryhmässä toimimiseen ja syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn. Iskaniuksen (2002, 201) mukaan heikko valtakielen taito on myös yksi syy miksi muut oppilaat voivat syrjiä mahanmuuttajataustaisia oppilaita (Iskanus, 2002, 201). Opettaja E:llä on oppilas, joka kokee yksinäisyyttä, kun hän ei pysty heikon suomen kielen taidon takia kommunikoimaan luokkakavereidensa kanssa. Opettaja on pohtinut, mitä hän voisi tehdä, jotta saisi tilanteen muuttumaan.

E: "häinkin jolla on heik- tosi huono -- suomen kielen taito niin ei häntä kyllä kiusata mutta tuota... **hän jää vähän yksin**... -- he ketkä pystyy kommunikoimaan kokee sen liian turhauttavaks sen et toinen ei ymmärrä oikeen yhtään mitään mitä hänelle kertoo et se on ikävää"

Opettaja C korostaa suomen kielen oppimisen ja osaamisen tärkeäksi syrjäytymisen ennaltaehkäisemiseksi. Monikielisyystutkija Grosjeanin (1982) mukaan osa monikielisistä oppilaista on vaarassa syrjäytyä yhteiskunnasta, jos he eivät saavuta tarpeeksi hyvää valtakielen kielitaitoa eivätkä siten pärjää koulussa. Tämän seurauksena he voivat kokea negatiivisia tunteita ja asenteita valtaväestöä kohtaan. (Grosjean, 1982, 212–213.)

C: "onhan se tosi tärkeätä et oppii se hyvä suomen kielen taito – mahdollisimman nopeesti ja varhain et **kyllähän nää lapset jotka ei meinaa oppia** niiniin tota **on se riskiryhmä**"

6.2.2 Oman äidinkielen merkitys yksilölle ja yhteiskunnalle

Tutkimukseen osallistuneet opettajat tunnistavat joko oppilaalle itselleen tai yhteiskunnalle olevan hyötyä siitä, että oppilas osaa omaa äidinkieltään. Äidinkielelle yleisesti ottaen annetaan usein erilainen, tärkeämpi, merkitys kuin muille kielille (ks. esim. Niskanen, 2015, 28). Tätä selittänee äidinkielen näkeminen tunnekielenä ja minuuden tyysijana (vrt. Skutnabb-Kangas, 1988, 49). Opettajat kuvailevat oman äidinkielen osaamista "suureksi rikkaudeksi" ja "vahvuudeksi". Äidinkielen osaamisen hyöty nähdään itseisarvona.

C: ”**suuri rikkaus** kuitenkin että se oma äidinkieli ois tosi vahva”

D: ”[opettaja] niinku ymmärtää sen että **se on vahvuus** eikä -- pois jostakin”

Opetushallituksen julkaisemassa oman äidinkielen oppimisen tukemisen op-
paassa (Opetushallitus, 2009, 3) kirjoitetaan, että oman äidinkielen osaaminen
tukee kulttuurisen identiteetin muovautumista ja kasvua. Vahva oman äidinkielen
osaaminen on tärkeä selusta maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle. Oman äi-
dinkielen luku- ja kirjoitustaito antaa mahdollisuuden toimia tasavertaisena jäse-
nenä omassa kieliyhteisössä. (Mäkelä, 2007, 14.) Tässä aineistossa opettajien
mukaan se, että oppilas osaa omaa äidinkieltään, mahdollistaa yhteyden pitämi-
sen omiin juuriin sekä oman taustan ymmärtämisen.

E: ” **tatsi siihen omaan kulttuuriin ja juuriin myös kielen kautta**”

Opettaja A kertoo, että oman äidinkielen osaaminen voi selventää oppilaalle hä-
nen omaa taustansa. Esimerkiksi erityisesti toisen polven maahanmuuttajalle
voi olla ilman oman äidinkielen taitoa sekavaa määrittää, kuka hän on ja mistä
hän tulee:

A: ”joku joka muuttaa tänne näin nii et sä tavallaa tunne sitä sun **omaa taustaa** -
- nii se voi olla aika sekava tilanne lapselle tai nuorelle tulla uuteen kulttuuriin ja
mietti et **kuka mä oon ja mitä mä oon** -- ja **oonksmä ny suomalainen vai mikä
mä oon**”

A:n esimerkissä oppilaan olisi helpompi määrittää itsensä jonkun ryhmän tai kan-
salaisuuden jäseneksi kielitaidon avulla. Esimerkiksi Suomessa suomen tai ruot-
sin kielitaito onkin yhtenä kriteerinä kansalaisuuden saamisille (Latomaa ym.,
2013, 176). Niskasen (2014) pro gradu -tutkielmassa tarkastellut oppilaat kokivat,
että henkilö ei voi olla jonkin tietyn maan kansalainen ilman, että osaa maan kieltä
(Niskanen, 2014, 44). Tämän tutkimuksen aineistossa opettaja B korostaa, että
oman äidinkielen osaaminen ei vaikuta siihen, voiko oppilas olla kansalaisuudel-
taan suomalainen tai voiko hän kokea olevansa suomalainen. Opettaja B:n mu-
kaan on tärkeää, että oppilas osaa omaa äidinkieltään, jotta hänen taustansa
voisi olla selkeä:

B: ”se [oman äidinkielen osaaminen] ei vähennä sitä että hänellä **voi olla myös
se suomalainen identiteetti** ja se et **minkälainen hän on suomen kansalai-
sena ja suomalaisena**”

Oman äidinkielen osaaminen ei siis vähennä henkilön kokemaa suomalaisuutta. Henkilö voi kokea olevansa suomalainen, vaikka osaisi omaa äidinkieltään paremmin kuin suomen kieltä. Henkilö voi myös kokea, että hän ei ole suomalainen, vaikka osaisi suomea paremmin kuin omaa äidinkieltään. (ks. Martin, 2002, 48.) Joidenkin mukaan henkilön tulisikin itse voida päättää minkä maan kansalainen hän on, jolloin kansalaisuus on sidoksissa henkilön identiteettiin eikä hänen kielitaitoonsa (ks. Latomaa ym., 2013, 177).

Aineistosta nousee esille myös oman äidinkielen yhteys identiteettiin. Muun muassa Martinin (2016, 6) mukaan monikielisyys on vahvasti osa henkilön identiteettiä, sillä kielen avulla luomme käsityksiä maailmasta. Myös osa opettajista näkee oman äidinkielen osaamisen tärkeyden vahvana osana oppilaan identiteettiä:

F: "se [äidin]kieli on kuitenkin niin **vahva osa sitä identiteettiä**"

Kuitenkin on syytä muistaa, että monikieliselle oppilaalle kielellinen identiteetti ei välttämättä ole hänelle itselleen tärkein identiteetin määrittelijä. Identiteettiin voi äidinkielen lisäksi kuulua esimerkiksi harrastukset, sisarusjärjestys ja ulkonäkö. (Martin, 2002, 43.) Monikielisyys ja kielellinen erilaisuus verrattuna valtaväestöön voi "nakertaa identiteettiä", koska puhuja leimataan esimerkiksi ulkonäön tai puheen korostuksen takia tietyn kieliryhmän edustajaksi (Martin, 2002, 44–45). Henkilö voi haluta identifioitua valtakieleen ja -kulttuuriin ennemmin kuin hänestä oletettuun kieli- ja kulttuuriryhmään muun muassa silloin, jos hän osaa maan valtakieltä paremmin kuin omaa äidinkieltään (Martin, 2002, 43–44).

Identiteetti ymmärretään nykyään muuttuvana (Martin, 2016, 6). Kun oppilaan suomen kielen taito kehittyy, voi se vaikuttaa myös oppilaan identiteettiin. Esimerkiksi jos oppilas oli ennen hieman englantia taitava venäläinen, nyt hän on hieman suomea ja englantia osaava venäläinen. Tämä voi vaikuttaa henkilön identiteettiin, sillä kielen oppimisen myötä opitaan myös muun muassa uusia ajattelutapoja ja kulttuurisia kokemuksia. Kuitenkin on syytä muistaa, että jos oppilas

esimerkiksi ei opi suomen kielen taitoa, ei se tarkoita sitä, että hänen identiteetinsä jäisi ennalleen. Suomen kielen osaamattomuus voi kaventaa identiteettiä, kun hän ei pystykään ilmaisemaan itseään kuten haluaa. (Martin, 2002, 41–42.)

Opetushallituksen julkaiseman oppaan mukaan oman äidinkielen osaaminen toimii perustana tunne-elämän tasapainoiseen kehitykseen (Opetushallitus, 2009, 4). Myös opettajat nostavat esille, että äidinkielen osaaminen on tärkeää tunteiden ilmaisun takia ja ”sydämellä ymmärtämiseen”.

B: ”siihen [omaan äidinkieleen] liittyy se **tunteiden ilmaisu** ja se **ajattelukieli** et sit siin on se riski et raunioitetaan sen ihmisen ajattelua [jos hän ei osaa omaa äidinkieltänsä]

C: ”se oma äidinkieli [ja sen osaaminen] on -- semmoseen niinku **sydämellä ymmärtämiseen**”

Tunteiden ilmaisun lisäksi aineistosta nousee esille oman äidinkielen merkitys oppilaan ajatteluntaitojen perustana. Myös Opetushallituksen julkaisemassa oppaassa (2009, 4) todetaan oman äidinkielen osaamisen olevan tärkeää lapsen ajatteluntaitojen kehitykselle. Ylämäen pro gradu -tutkielmassa (2017) monikielisiltä oppilailta kysyttiin, millä kielellä tai kielillä he ajattelevat. Osa oppilaista koki ajattelevansa omalla äidinkielellään ja suomen kielellä ja osa oppilaista koki ajattelevansa vain suomen kielellä (Ylämäki, 2017, 55). Haastattelemistani opettajista yksi on kohdannut opettajanuransa aikana oppilaan, jolla ei ollut vahvaa kielen osaamista missään kielessä. Oppilas ei tiennyt, millä kielellä hän ajattelee esimerkiksi matematiikan tehtävän. On huolestuttavaa, jos henkilöllä ei ole edes yhtä vahvaa kieltä.

B: ”olen -- opettanut sellaista oppilasta jolla ei ollut kunnollista ajattelunkieltä että kun hän operoi -- matematiikassa nii hänen piti niinku välineillä ja silloinkin se oli hankalaa koska **hän ei tiennyt että millä kielellä hän niinku laskee päänsä sisällä**”

Kaksi haastatteluun osallistunutta opettajaa (A ja F) kertovat, että he ovat lukeeet oman äidinkielen hyödyistä tieteellisistä julkaisuista. Juuri nämä opettajat kertovat, että oman äidinkielen osaaminen on hyödyllistä toisen kielen oppimisessa siirtovaikutuksen takia:

A: ”käsittääkseni se on tieteellisesti todistettu et se [oman äidinkielen osaaminen] **auttaa myös suomen kielen oppimisessa**”

F: ”lukasinkin sen jonku tiivistelmän jostaki tutkimuksesta tai jonku lehtijutun et sen **oman äidinkielen oppiminen niinku ois tosi tärkeä -- muiden kielten oppimisen näkökulmasta**”

Siirtovaikutus tarkoittaa käsitteiden siirtämistä omasta äidinkielestä uuteen kieleen. Skutnabb-Kankaan (1988, 48–49) mukaan lapsella on jo ymmärrystä maailmasta ja sitä selittävistä käsitteistä ensimmäisen kielen oppimisen kautta. Kun hän alkaa oppia ja omaksua toista kieltä, pystyy hän siirtämään käsitteitä omasta äidinkielestään uuteen kieleen. Siirtäminen alkaa pikkuhiljaa automatisoitua, kun lapsi on käsittänyt sen, että samoilla esineillä tai ilmiöillä on eri sanat eri kielissä. (emt.) Siirtovaikutus edellyttää ajattelun- ja käsitteenymmärtämistaitojen kehittyneisyyttä eli vankkaa oman äidinkielen osaamista, jota esimerkiksi vanhemmat voivat tukea lukemalla lapselle ja keskustelemalla hänen kanssaan asioista (Cummins, 2001, 17–18). Hyvä äidinkielen osaaminen edistää siten toisen kielen oppimista (Mäkelä, 2007, 14–15).

Yksi opettajista on huomannut omassa opettajantyössään konkreettisen hyödyn siitä, että oppilas osaa omaa äidinkieltään. Oppilas on siksi pystynyt etsimään käsiteltävästä aiheesta lisätietoa omalla äidinkielellään. Mielenkiintoista on se, että yhtenä perusopetusta täydentävän oman äidinkielen opetuksen tavoitteena on vuosiluokilla 3–6 oppia ”hyödyntämään kielitaitoa erilaisissa oppimisympäristöissä hankkimalla äidinkielen avulla tietoa eri oppiaineissa” (POPS, 2014, 465). Oppilas on siten opettajan kertoman mukaan päässyt tähän tavoitteeseen.

D: ”japaninkieliseltä sivustolta se luki niitä juttuja – mut just se et **pystyy monipuolisia lähteitä käyttää** jos ne on tota sellasia kieliä mist on just siihen asiaan hyötyä”

Globalisoituvassa maailmassa monikielisyys nähdään sosiaalisena pääomana, josta on kasvavassa määrin hyötyä ja kysyntää työmarkkinoilla (Dufva & Pietikäinen, 2009, 2). Sekä yksilö että työnantaja voi hyötyä kielen tai kielten hyvästä osaamisesta. Kielitaito toimii yksilön valttina työmarkkinoilla ja työnantajan valttina toimialan kehittämisessä ja markkinoiden laajentamisessa. (Mäkelä, 2007, 15.) Myös opettajat ovat tietoisia näistä keskusteluista ja tutkimustuloksista:

E: ”kyl se niinku antaa mahdollisuuksia jopa ihan **työllistymisen** suhteen sit aikuisena”

F: ”siinä on **ihan ammatti jo itsessään** jos osaa kahta kieltä, kieltä hyvin”

Mielenkiintoista on, että yksi opettajista nostaa esille oman äidinkielen hyödyn turistien parissa vapaa-ajalla. Jos turisti sattuu olemaan kotoisin maasta, jossa oppilaan omaa äidinkieltä puhutaan, voi oppilas neuvoa turistia kaupungilla. Toisaalta tämä voidaan nähdä viittaavaan myös siihen, että oppilaalla on kielivalttia esimerkiksi turismin alalla.

Kysyttäessä haastateltavilta mitä haittoja oman äidinkielen osaamisella voi olla oppilaalle, opettajat kokevat, että oman äidinkielen osaamisesta ei voi olla mitään haittaa oppilaalle.

A: ” **ei tuu nyt mitää mielee et miks se ois haitallista** (naurahdus)”

D: ”**emmä oo silleen haittaa huomannu** kyllä”

F: ”**ei mitään haittaa**”

Eräs opettaja pitää vanhanaikaisena ajattelutapana, että oman äidinkielen osaamisesta voisi olla jotain haittaa oppilaalle. Ei ole kulunut montaakaan kymmentä vuotta, kun monikielisyttä pidettiin uhkana henkilön kielitaidolle. Monikielisen henkilön pelättiin jäävän ”puolikieliseksi” (ks. luku 3.1). (Dufva & Pietiläinen, 2003, 1.)

6.2.3 Oman äidinkielen käyttäminen

Ennen monikielisyystutkimuksen nousua uskottiin, että oman äidinkielen osaaminen voi olla esteenä valtakielen ja -kulttuurin omaksumiselle. Tällöin oppilaita kiellettiin käyttämästä omaa äidinkieltään koulussa. (ks. Cummins, 2001, 16) Tässä tutkimuksessa opettajat kokevat tärkeänä sen, että oppilas ylläpitää oman äidinkielensä taitoa ja he kannustavat oppilasta oman äidinkielen osaamiseen. Opettajat näkevät varsinaiset kiellot liittyen oman äidinkielen käyttöön negatiivisena asiana eivätkä usko, että kiellot edesauttavat mitään.

C: ”no **emmä usko et se on sit mikää ratkasu et kielletään käyttämästä**”

Kuitenkin opettajat saattavat jollakin tavalla rajoittaa oppilaiden oman äidinkielen käyttöä. Yleisesti opettajat kokevat, että jos oman äidinkielen käyttäminen vaikuttaa suomen kielen oppimiseen, on silloin kannustettava suomen kielen käyttöön.

Opettaja F pohtii, että jos hänen luokalleen tulisi oppilas, joka puhuu samaa äidinkieltä kuin joku jo hänen luokallaan oleva oppilas, ja jos oppilaat puhuvat vain omaa äidinkieltään eikä uusi oppilas siksi opi suomea, tulisi asiasta keskustella yhdessä oppilaan vanhempien kanssa. Hän ei kuitenkaan kannata sitä, että oman äidinkielen käyttö kiellettäisiin.

F: "jos käy niin että sanotaan niin että luokalle tulee oppilas jostakin maasta ja siel luokalla sattuu olemaan oppilas samasta maasta **ja sit he puhuu keskenään vaan sitä kieltä ja se toinen tulkkaa kokoajan toiselle -- jos se ei vaan millää puhu sitä suomee niin ehk tos tapaukses** [oman äidinkielen käyttö tulisi kieltää tai sitä tulisi rajoittaa] mut ehdottomasti yhteistyös vanhempien kanssa ja lasten kanssa myöskin ja järkisyy perustellen"

Opettajat A ja B ovat kannustaneet eräitä oppilaitaan suomen kielen käyttöön, jotta oppilaiden suomen kielen taito kehittyisi. Opettaja A kuitenkin toteaa, että ymmärtää, että puhe vaihtuu helposti vahvemmalle kielelle, joka on tässä tapauksessa oppilaan oma äidinkieli. Opettaja D pohtii, että jos oppilaan suomen kielen taito ei kehity, voisi oppilasta houkutella saamaan suomenkielistä seuraa.

D: "no kyl se tietysti nyt **jos selvästi näkee et se haittaa sitä suomen kielen oppimista** nii kyl sillon vois tietty koettaa just tehdä kiel- **houkutella et ois suomenkielistä seuraa**"

Myös muut opettajat kokevat luonnollisena asiana sen, että oppilas käyttää omaa äidinkieltään. Yhdellä opettajalla on luokassaan veljekset ja hänen mielestään on ihan ymmärrettävää, että he keskustelevat välillä omalla äidinkielellään. Myös toinen opettaja kertoo, että jos on ryhmätyöskentelyä, ja jos samassa ryhmässä on samaa äidinkieltä puhuvia oppilaita, on luonnollista, että he puhuvat omaa äidinkieltään.

B: "hänellä on -- veli että **minusta on ymmärrettävää että nää veljekset tunnilla välillä niinku vaihtavat kuulumisia äidinkielellään**"

E: "-- että on vaikka jotakin ilmiötyöskentelyä jossain pajassa ja sitten siihen sattuu sattuu **kaks oppilasta joilla on yhteinen oma kieli nii sitten he kyllä automaattisesti käyttää sitä välillä siellä...** ja se on mun mielestä ihan sallittua"

Opettaja E kertoo, että esimerkiksi ryhmän muodostuksessa tulee katsoa, että samaa äidinkieltä puhuvat eivät aina ole vain keskenään pareina, muun muassa suomen kielen oppimisen edesauttamiseksi. Opettaja D on esimerkiksi puuttunut

oppilaiden kielen valintaan, kun samassa ryhmässä on ollut myös oppilas, joka ei puhu heidän äidinkieltään:

D: ”oon mä sit siihen **puuttunu** jos on vaikka kolme venäläistä ja yks suomalainen et sillon mä sanon et te kaikki osaatte suomea nii **puhukaa suomee ettei tää yks jää ulkopuoliseks**”

Mielenkiintoista on se, että osa oppilaista ei välttämättä puhu ollenkaan omaa äidinkieltään tunnilla, vaikka siihen olisikin mahdollisuuksia. Opettaja D kokee, että syynä siihen voi olla se, että oppilas ei välttämättä kehtaa käyttää omaa kieltään, tai se, että oppilaan suomen kielen taito on jo todella vahva. Hän pohtii myös, että oppilaan kulttuurinen tausta voi myös vaikuttaa oppilaan haluun käyttää omaa kieltään luokassa. Kuitenkin opettaja lisää, että sen ei pitäisi olla mitenkään hävettävä asia, että oppilaalla on äidinkielenä sellainen kieli, jota muut eivät koulussa ymmärrä.

D: ”mun mielestä välitunnilla he [kieliryhmä] – puhu [omaa äidinkieltään] – mut **he eivät kehdanneet jotenki sitä tunnilla puhua** et jotenki tai et niil on sit **nii vahva se suomen kielen taito näillä kyseisillä oppilailla** että he puhuu enemmän sit suomea mutta **ehkä toi [eräs] kulttuuri on vähän eri** et--”

Opettaja F kertoo myös, että hän kokee, että osa oppilaista puhuu enemmän omaa äidinkieltään kuin osa oppilaista. Hän pohtii myös kulttuuritaustan vaikutusta haluun puhua omaa äidinkieltään. Hän myös pohtii, että ehkä suomen kielestä on tullut ikään kuin koulukieli.

F: ”jotenki et **lapsen päässä se on asettunu niin että kotona puhutaan sitä arabiaa ja koulussa puhutaan sit suomee**, ehkä se on et muutkin ymmärtäis mitä he puhuu et he ei välttämättä halua mitenkää erottautuu salakielellä keskenään”

Vain yksi opettajista nostaa esille sen, että heidän koulussaan oman äidinkielen käyttö on toiminut kiusaamisen välineenä. Tässä koulussa käytiin keskustelua siitä, tulisiko oman äidinkielen käyttö kieltää välitunneilla. Kuitenkaan kieltojen toimeenpanoon ei ryhdytty.

D: ”siel on semmosia poikajoukkoja jotka ihan vaan **tarkotuksella oikee puhuu [omaa äidinkieltään] ja huutaa isoon ääneen** [omaa äidinkieltään] **ja haukkuu suomalaisia** et niinku semmonen on negatiivinen puoli”

Muilla opettajilla ei ole kokemusta, että oppilaat olisivat käyttäneet omaa äidinkieltä kiusaamiseen kuten esimerkiksi ryhmästä ulkopuolelle jättämiseen tai nimittelyyn. Kuitenkin opettajat kokevat, että heidän tulee olla tarkkana siitä, miten omaa äidinkieltä käytetään. Omaa äidinkieltä voi käyttää esimerkiksi jonkin asian salailussa.

E: ”opettajankin [pitää] olla -- tarkkana siitä että et mitä ympärillä tapahtuu et **onkse semmosta oikeanlaista keskustelua** vai onko se niinkö että ne siellä **käyttää sitä kieltä jonkun asian salailuun** tai jotain vastaavaa”

Kuitenkin opettajat ovat tietoisia siitä, että oma äidinkieli voi toimia kiusaamisen välineenä. Yksi opettajista kertoo, että on kuullut, että kouluissa, joissa on paljon tietyn saman äidinkielen puhujia, on kieltä käytetty toisten nimittelyyn. Tämän seurauksena aina kun he keskustelivat omalla äidinkielellään, luultiin, että he käyttävät sitä nimittelyyn ja kiusaamiseen. Se osaltaan vaikuttaa koulussa viihtymiseen ja koulun ilmapiiriin.

Lehtosen ja Rädyn (2018) tutkimuksessa Itä-Helsingissä tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mielestä ainoa negatiivinen asia liittyen monikielisyyteen koulussa on se, jos joku käyttää omaa äidinkieltänsä pahan puhumiseen hänestä tai jos oppilas ei ole varma käytetäänkö kieltä pahan puhumiseen hänestä. Lehtosen ja Rädyn (2018) tutkimuksessa koulussa on kehitetty ratkaisumalleja tällaisiin tilanteisiin ja oppilaita on opetettu toimimaan niiden mukaisesti. Oppilaat esimerkiksi saattavat kysyä, mistä he keskustelevat, tai he saattavat lähteä pois tilanteesta ja kertoa opettajalle. (Lehtonen & Rätty, 2018, 6.)

6.2.4 Oman äidinkielen opetuksen järjestäminen

Oppilaan oman äidinkielen osaamista ja ylläpitämistä tuetaan järjestämällä oman äidinkielen opetusta kunnassa. Se, että opetusta järjestetään ja oppilailla on mahdollisuus osallistua oman äidinkielen opetukseen, kertoo yhteiskunnan asenteesta monikielisyyttä kohtaan (Kauppinen & Tarnanen, 2017, 268). Kuitenkin oman äidinkielen opetuksen järjestäminen ja siihen osallistuminen kohtaa haasteita. Kuten monissa aikaisemmissa tutkimuksissa myös tässä opettajat nostavat

esille sen, että oman äidinkielen opetukseen osallistuminen voi olla raskasta oppilaalle. Opetukseen osallistumisen raskaus johtuu erityisesti oppituntien ajankohdasta ja sijainnista. Oman äidinkielen oppitunnit järjestetään usein iltapäivällä koulupäivän jälkeen ja mahdollisesti toisessa koulussa. Opettajat kokevat, että oman äidinkielen oppitunnille meneminen vaatii ”aikamoista ponnistelua”:

C: ”koulupäivät sinänsä voi olla aika **raskaita** että sit **jos ne oman äidinkielen tunnit on jossain toisessa koulurakennuksessa usean [bussi]pysäkin päässä ja myöhään iltapäivällä** niin se **vaatii aikamoista ponnistelua** sitten niinku raahata itensä sinne”

Oppitunnin ajankohta voi vaikuttaa myös oppilaiden osallistumismotivaatioon. Opettaja D:n mukaan jotkut oppilaista eivät osallistu oman äidinkielen opetukseen, sillä heidän tulisi koulupäivän jälkeen odottaa tunti ennen opetuksen alkamista.

D: no venäjän opetusta on, mut sielkää kaikki ei käy se on koulun jälkeen -- et **heidän pitäs tunti ensin odottaa** ja sit vast alkaa tunti, et sen takia kaikki ei käy siellä

Tämän tutkimuksen opettajien kokemukset ovat linjassa Jormanaisen (2017) pro gradu -tutkielmassa raportoitujen tulosten kanssa. Jormanaisen (2017, 10) mukaan opettajat kokevat, että oman äidinkielen oppitunnit ovat ”koulupäivien pidentäjiä ja oppilaiden väsyttäjiä”. Hän nostaa esille oman äidinkielen opetuksen potentiaalisesti epätasa-arvoistavana käytänteenä (Jormanainen 2017, 70). Se, että koulupäivät ovat pidempiä niille oppilaille, joiden äidinkieli ei ole suomi tai ruotsi, luo epätasa-arvoa. Epätasa-arvoisuutta luo myös se, että lähikouluperiaate ei toteudu sellaisilla oppilailla, joiden oman äidinkielen oppitunti on toisessa koulussa, joskus pitkänkin matkan päässä. (Jormanainen, 2017, 70.)

Jos oman äidinkielen opetus saisi virallisen aseman, voisi se Youssefin (2007) mukaan vaikuttaa koulupäivien pituuteen ja opetuksen sijaintiin. Opetukseen osallistumisen ollessa pakollista tulisi oppiainetta opettaa koulupäivän aikana. (Youssef, 2007, 376). Kuitenkin epäselväksi jää, millä perusteella oman äidinkielen opetukseen osallistuttaisiin. Jos oppilas osallistuu oman äidinkielen opetukseen väestörekisteriin ilmoitetun kielen perusteella, voi se olla ongelmallista. Alle

18-vuotiaalla lapsella huoltajat valitsevat oppilaan äidinkielen, eikä yhden äidinkielen valinta ole aina yksinkertaista (ks. luku 3.1). On myös pohdittava, minkä oppiaineen tilalle oman äidinkielen opetus tulisi ja vaikuttaisiko se todellisuudessa koulupäivän pituuteen. Kuten Jormanaisen (2017) tutkimuksessa myös tässä tutkimuksessa yksi opettaja pohtii äidinkielen opetuksen järjestämistä koulupäivän aikana:

D: ”jos **se [oman äidinkielen opetus] on jonkun toisen oppitunnin päällä** yleensähan ne on koulun jälkeen nii **sit se ois taas ongelmallista jos he ois pois sieltä tunneilta** jossain kouluissa se on niinkin että se on yhtä aikaa vaikka äidinkielen tai matikan tunnin kanssa nii sitte he taas jää pois siitä mistä muut menee...”

Toinen opettaja pohtii oman äidinkielen opetuksen sijaintia. Hänen mukaansa oman äidinkielen opetusta voisi järjestää varsinkin isoissa kouluissa:

F: ”**näin isos koulus kyl se, sitä oman kielen opetusta pitäs järjestää**”

Jos opetus olisi pakollista, vaikuttaisi se Youssefin (2007, 377) mukaan positiivisesti myös oman äidinkielen opettajien koulutukseen ja pätevien opettajien saamiseen. Oppiaineeseen osallistumisen pakollisuus voisi vaikuttaa myös oppilaiden asenteisiin omaa äidinkielen opettajaa kohtaan, minkä omalta osaltaan on nähty vaikuttavan osallistumismotivaatioon. Tutkimusten mukaan oppilaat eivät välttämättä pidä oman äidinkielen opettajaa oikeana opettajana, eivätkä siten halua osallistua tunneille. Oppilaat ovat myös kertoneet, että eivät halua osallistua oppitunnille, koska eivät pidä opettajasta. (Youssef, 2007, 373.) Tässä tutkimuksessa oppilaat ovat erityisesti opetukseen osallistumisen ilmoittautumisen yhteydessä kertoneet opettaja E:lle, että he eivät haluaisi osallistua oman äidinkielen opetukseen.

E: ”no sitten on tietysti näitä valintoja kans et et **hirveen monesti tulee et tulee sitä sitten jossakin valintavaiheessa niinkö tulee oppilaat sanomaan että hän ei en enää halua mennä niinkö tänne, oman äidinkielen tunneille**”

Epäselväksi jää, minkä takia tässä tutkimuksessa oppilaat ovat haluttomia osallistumaan opetukseen. Oppilaan osallistumishaluttomuus oman äidinkielen opetukseen voi johtua ylläolevien seikkojen lisäksi esimerkiksi ryhmään kuulumisen

tarpeesta. Lapsilla on aikuista suurempi tarve kuulua ryhmään ja ryhmään kuulumista luodaan esimerkiksi kielellä (Sajavaara, Lehtonen & Räsänen, 1981, 32). Oppilas ei siten koe oman äidinkielen osaamista tärkeäksi.

Opettajat ovat tietoisia oman äidinkielen opetukseen osallistumisen haasteista, mutta he kuitenkin pitävät tärkeänä, että oppilaat osallistuvat oman äidinkielen opetukseen. Oman äidinkielen opetukseen osallistumisen hyötyjä perustellaan oman äidinkielen osaamisen kehittymisellä. Oppituntien nähdään kehittävänsä sellaisia kielellisiä taitoja, jotka eivät jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa kehity. Oman äidinkielen opetuksen tavoitteena vuosiluokilla 3–6 on esimerkiksi tutustua kielen keskeisiin ominaispiirteisiin (POPS, 2014, 465).

D: ”no oishan se ihan **hirveen tärkeätä** että he käy [oman äidinkielen opetuksessa] koska kuitenkin **kotonahan ei sitä opiskella sitä kieltä ku sitä puhutaan huoltajien ja kavereitten kanssa**”

Mielenkiintoista on se, että opettajat kokevat oman äidinkielen oppitunneille osallistumisen tärkeäksi, mutta aineistosta ilmenee kuitenkin se, että opettajat eivät kovinkaan paljoa keskustele oman äidinkielen oppitunneista oppilaidensa kanssa. Opettaja A kertoo, että hän ei ole oikein edes ajatellut asiaa ja kokee, että on niin paljon kaikkea muutakin tekemistä kuin keskustella oman äidinkielen oppitunneista. Opettaja E kertoo, että oppilaat ovat aina välillä tulleet kertomaan, mitä ovat oman äidinkielen oppitunneille tehneet. Hän ei ole kuitenkaan itse oikein innostunut kyselemään, kun ”sit pitäs aina kysyä jokaiselta” ja hän on saanut usein vastaukseksi vain että ”ei mitään erityistä”. Yhdessä haastattelussa ilmenee, että oman äidinkielen oppitunneille osallistumisesta on keskusteltu oman äidinkielen osaamisen tärkeyden yhteydessä:

D: ”no **kyllä niistä [oman äidinkielen tärkeydestä tai oppitunneista] on puhuttu ihan kaikkien kuullenkin et keskustelu siit et miten vahvuus on et on monta hyvää kieltä**”

Aineistosta nousee esille se, että oman äidinkielen oppitunneista ja oman äidinkielen osaamisen tärkeydestä on luontevaa keskustella vanhempainvarteissa yhdessä oppilaan ja hänen vanhempiansa kanssa. Opettaja B toteaa, että hän ei voi pakottaa ketään osallistumaan oman äidinkielen opetukseen, mutta mielellään auttaa perhettä löytämään opetusta. Osa

opettajista on painottanut vanhemmille, että olisi tärkeää, että he kotona puhuvat omaa äidinkieltä yhdessä oppilaan kanssa.

E: **”oon puhunu siitä [oman äidinkielen oppitunneille osallistumisen tärkeydestä] vanhempaintapaamisessa”**

F: **”oon vanhempainvarteis -- kannustanu -- puhumaan kotona sitä omaa äidinkieltä”**

Oman äidinkielen opetusta järjestetään ja osa oppilaista osallistuu siihen. Luokanopettajat kannustavat oppilaita osallistumaan oman äidinkielen opetukseen, mutta päävastuu opetukseen osallistumisesta jää perheelle. Kun opettajat kannustavat oman äidinkielen opetukseen osallistumiseen, viestii se oppilaille, että hänen äidinkielellään on arvoa (vrt. Kauppinen & Tarnanen, 2017, 268).

6.3 Yhteenvetoa tuloksista

Tässä tutkimuksessa kouluissa on toteutettu kielitietoista toimintakulttuuria esimerkiksi projektien ja pienten harjoitusten myötä. Kuitenkin opettajat kokevat, että jokapäiväisessä arjessa kielet eivät välttämättä ole varsinaisen huomion kohteena ja että kouluissa voisi vielä enemmänkin ottaa oppilaiden monia kieliä huomioon. Opettajat kokevat, että kouluarki on kiireistä ja aikaa ei riitä kaikkiin asioihin. Opettajien tulee priorisoida ajankäyttö. Monien kielten huomiointi koulun toimintakulttuurissa voi siten jäädä vähäiseksi, vaikka mielenkiintoa ja halua siihen löytyisikin.

Tässä tutkimuksessa opettajat ottavat opetuksessa oppilaiden omat äidinkielet huomioon jollakin tavoin. Oppilaat esimerkiksi voivat etsiä termejä sanakirjasta omalla äidinkielellään ja oppilaita kannustetaan myös oman äidinkielen kirjallisuuden pariin. Opetuksessa ei näy systemaattista usean kielen limittäistä käyttöä. Opettajat kokevat, että heidän tulisi osata oppilaidensa kieliä, jotta voisivat hyödyntää sitä opetuksessa. Opettajilla ei ole tietoa, miten oppilaiden kieliä voisi huomioida opetuksessa. Tulos on yhteneväinen Lehtosen ja Rädyn (2018) toimintatutkimuksen opettajien oletusten kanssa.

Tämän aineiston perusteella kouluopetus ei tähtää kovinkaan vahvasti dynaamiseen monikielisyyteen, jossa oma äidinkieli on osa kielirepertuaaria. Dynaamisessa monikielisyudessa oppilaan osaamien kielten taito, oman äidinkielen sekä suomen kielen taito, kehittyy kouluopetuksen myötä ja kielten osaaminen olisi oppilaan valmistuttua koululaitoksesta melko samantasoista (García & Wei, 2014, 14–15). Tässä tutkimuksessa opettajat ottavat oppilaiden omia äidinkieliä jollain tavalla huomioon koulun arjessa ja opetuksessa ja kannustavat oppilaita oman äidinkielen oppimiseen ja käyttöön. Kuitenkaan systemaattista tukemista ei ole nähtävissä.

Opettajat tukevat oppilaan oman äidinkielen osaamista kannustamalla oppilaita ylläpitämään ja opiskelemaan omaa äidinkieltään. Opettajat kuitenkin kokevat, että varsinainen vastuu oman äidinkielen osaamisesta on oppilaiden vanhemmilla. Opettajat ovat keskustelleet oman äidinkielen tärkeydestä myös oppilaiden vanhempien kanssa.

Tässä tutkimuksessa opettajat kokevat tärkeänä sen, että oppilaat osaavat omaa äidinkieltään. Opettajat tunnistavat oman äidinkielen osaamisesta olevan hyötyä niin oppilaalle itselleen kuin yhteiskunnallekin.

Opettajat kokevat, että oppilaiden suomen kielen taito kehittyy nopeasti alakoulun aikana vertaisryhmän avulla. Opettajat tunnistavat myös, että suomen kielen kehittyminen voi olla hidasta, sillä oppilaalla voi olla esimerkiksi haluttomuutta identifioitua suomalaiseen kulttuuriin. Suomen kielen oppiminen ja osaaminen koetaan tärkeäksi muun muassa syrjäytymisen ehkäisemisen kannalta.

Opettajat kokevat tärkeänä sen, että oppilaan suomen kielen taito kehittyy, ja siten he saattavat kehottaa oppilasta enemmän suomen kielen kuin oman äidinkielen käyttöön. Opettajat eivät koe, että oman äidinkielen käyttöä tulisi kieltää. Suurimmalla osalla opettajista ei ole omakohtaisia kokemuksia siitä, että omaa äidinkieltä käytettäisiin kiusaamiseen, kuten ulkopuolelle jättämiseen ryhmästä tai nimittelyyn. Opettajat kuitenkin toimivat ennaltaehkäisevästi. Yhdessä koulussa yläkoulun puolella oma äidinkieli on toiminut kiusaamisen välineenä, ja koulussa on keskusteltu, tulisiko oman äidinkielen käyttö kieltää välitunneilla.

Opettajat kokevat, että on tärkeää, että oppilas osallistuu oman äidinkielen opetukseen. Kuitenkin he tunnistavat sen, että oman äidinkielen opetukseen osallistuminen on oppilaalle usein raskasta ja epämotivoivaa opetuksen ajankohdan ja sijainnin takia.

7 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tulee ottaa huomioon koko tutkimusprosessi, kun taas määrällisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi perustuu mittauksen luotettavuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on merkittävä rooli tutkimuksen luotettavuudessa (Eskola & Suoranta, 2001, 210–211). Tutkijan tulee tutkimuksensa jokaisessa vaiheessa tiedostaa ja tunnistaa mahdolliset omat esioletuksensa tutkittavasta aiheesta, perustella tekemänsä valinnat ja tarkastella eettisiä kysymyksiä. Tarkastelen seuraavaksi, miten nämä kohdat toteutuvat tässä tutkimuksessa.

Tutkijan on tärkeä tunnistaa omat esioletuksensa tutkittavasta aiheesta. Kun tutkija tunnistaa esioletuksensa, pystyy hän siirtämään ne syrjään ja tarkastelemaan aineistoa siten kuin aineisto puhuu. Kun tutkija tunnistaa oman subjektiivisuutensa, pystyy hän saavuttamaan mahdollisimman objektiivisen tutkimusotteen. (Eskola & Suoranta, 2001, 17–20; Niikko, 2003, 35.) Tutkimuksen analyysiä tehdessäni olen pyrkinyt siirtämään esioletukseni aiheesta syrjään ja tarkastellut aineistoa mahdollisimman objektiivisten linssien läpi, jotta esioletukseni tutkimustuloksista eivät ohjaisi analyysiprosessia. Olen pyrkinyt kuvaamaan analyysivaiheessa sen, miten olen päässyt tutkimustuloksiin.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee kertoa ja perustella tekemänsä valinnat tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 27). Analyysi tulee tehdä systemaattisesti ja analyysissä kuvataan, miten ja miksi juuri nämä valinnat on tehty, miten aineisto on rajattu ja miten analyysi etenee (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 27). Olen pyrkinyt analyysin jokaisessa vaiheessa toimimaan mahdollisimman läpinäkyvästi. Olen selostanut esimerkiksi, miten olen analysoinut aineistoa ja miten olen päässyt tutkimuksen tuloksiin. Olen perustellut tekemiäni valintoja sekä kirjallisuuteen että aineistoon perustuen.

Laadullisessa tutkimuksessa tulee tarkastella myös aineistonkeruutapaa luotettavuuden osalta. Keräsin aineiston haastattelun keinoin. Haastattelu ei ole neutraali tapa kerätä aineistoa (Fontana & Frey, 2005, 698). Haastattelu on vuorovaikutustilanne ja haastattelujen tulokseen vaikuttaa haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminta (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 189). Kuten missä tahansa vuorovaikutustilanteessa, niin haastattelussakin henkilöt vaikuttavat toinen toisiinsa (ks. Eskola & Vastamäki, 2010, 32). Haastateltava voi myös kertoa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia, jotka eivät välttämättä kuvaa haastateltavan oikeita kokemuksia ja ajatuksia (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 35). Mielenkiintoista on se, että haastattelututkimuksessa luotettavuus koskee ennen kaikkea tutkijan omaa toimintaa, ei niinkään haastateltavan vastauksia (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 189).

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tarkastella tutkittavien käsityksiä ja heidän sisäistä maailmansa (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 189). Kuitenkin jo aineistonkeruuvaiheesta alkaen tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon muun muassa aiheen rajauksella ja haastattelukysymyksillä (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 18). Tutkijan tulee tehdä lukijalle näkyväksi se, miten hän on päätenyt luokittelemaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaa juuri niin, kuin hän on sen tehnyt. Hänen tulee perustella tekemänsä valinnat uskottavasti. Tutkimustuloksissa olen pyrkinyt kuvaamaan aineiston sitaattien avulla, mihin havaintoni perustuvat. Olen tehnyt analyysin järjestelmällisesti ja pyrkinyt perustelemaan ja avaamaan tulkintojani. Olen tarkastellut tehtyjä tulkintoja aikaisempien tutkimusten valossa. (ks. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 27.)

Haastattelun luotettavuuteen vaikuttaa haastattelun laatu. Haastattelun laatua voidaan tarkastella haastattelurungon ja litteroinnin kannalta. Haastattelun laatua lisää se, että litteroiminen tehdään pian haastattelun jälkeen. (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 184–185.) Litteroin haastattelut mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen. Litteroimisen jälkeen kuuntelin haastattelut vielä kertaalleen läpi ja tein tarvittavia korjauksia. Näin varmistin, että litterointi todella vastaa haastattelua (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2009, 189). Litteroiminen sekä analyysin tekeminen toimivat myös oppimistilanteena. Huomasin, että olisin voinut haastattelutilanteessa vielä enemmänkin syventää esimerkiksi tarkentavilla jatkokysymyksillä haastateltavan kertomaa.

Jokaisessa haastattelussa haastattelurunko oli sama. Teemojen ja teemojen sisäiset kysymykset vaihtelivat hieman haastattelusta toiseen kuitenkin siten, että ensimmäiset ja viimeiset teemat pysyivät samassa kohtaa. Täten pyrin säilyttämään haastattelun keskustelunomaisuuden tarttumalla haastateltavan vastauksiin. Haastattelututkimuksen haasteisiin liittyy kysymys, tuleeko haastateltaville esittää haastattelurungon kaikki kysymykset, tuleeko kysymykset esittää samassa järjestyksessä ja voivatko sanamuodot vaihdella haastattelusta toiseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 75.) Tässä tutkimuksessa haastattelut olivat melko yhdenmukaisia, mutta tämän tutkimuksen suola onkin juuri siinä, että jokaisessa haastattelussa nousivat esiin ja painottuivat hieman eri aihealueet. Haastattelutilanteissa pyrin olemaan johdattelematta haastateltavia ja kommentoimatta arvolautuneesti heidän sanomiaan.

Ennen tutkimushaastatteluja tein esihaastattelun eräälle tutkimuksen ulkopuolelle jäävän opettajan kanssa. Harjoittelin tutkimushaastattelun pitämistä, ja tämän kokemuksen myötä löysin kehitettävää sekä haastattelun pitämisestä että haastattelurungosta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa voidaan pohtia myös aineiston kokoa. Laadullisen tutkimuksen yleisenä tavoitteena on kuvata ilmiötä toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, jonka tavoitteena on tutkimustulosten yleistettävyyden. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko on tutkimuskohtainen. (Eskola & Suoranta, 2001, 60–61.) Tässä tutkimuksessa aineisto koostuu kuuden opettajan haastattelusta. Aineiston avulla onnistuin kuvaamaan ilmiötä. Kuitenkin pro gradu -tutkielma asettaa rajat aineiston määrälle. Uskon kuitenkin, että suuremmallakin informanttien määrällä tutkimuksen tuloksissa olisi ollut nähtävissä samoja ilmiöitä.

Tutkimusta tehdessä tulee pohtia myös eettisiä kysymyksiä. Pyrin pohtimaan eettisiä kysymyksiä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (ks. Hirsjärvi & Hurmes, 2009, 19). Eettiset kysymykset ovat tutkimuskohtaisia ja tutkijalla tulee olla herkkyys tunnistaa ne (Eskola & Suoranta, 2001, 59). Tässä tutkimuksessa eettisinä kysymyksinä voidaan tarkastella esimerkiksi tutkittavan anonymiteetin säilyttäminen sekä tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus. Käsittelin tietoja

luottamuksellisesti (ks. Eskola & Suoranta, 2001, 56). Litteroinnin myötä anonymisoin aineiston (ks. Eskola & Suoranta, 2001, 56–57). Opettajan puhuessa esimerkiksi koulusta koulun nimellä, muutin sen litteraattiin ”[koulun nimi]” -muotoon. Tutkimukseeni osallistuminen oli vapaaehtoista. Lähestyin opettajia sähköpostin välityksellä. Sähköpostissa kerroin tutkimuksen aiheen, aineistonkeruutavan sekä sen, että tutkittavia ei voida tunnistaa tutkimuksestani. Opettajat saivat itse päättää, vastaavatko he sähköpostiin ja suostuvatko he osallistumaan tutkimukseen. Haastattelutilanteessa varmistin, saanko äänittää haastattelun. Aloitin haastattelun kertomalla haastateltavan oikeudet; hänen ei ole pakko vastata kysymyksiin, häntä ei voida tunnistaa tutkimuksesta, ja kerroin vielä tutkimuksen aiheen. Tutkittavilla on oikeus tietää, millaiseen tutkimukseen hän osallistuu ja hänellä on oikeus perua osallistuminen tutkimukseen (Ryen, 2004, 219, 221). Se päti myös tässä tutkimuksessa.

8 Pohdintaa

Voimistuneen maahanmuuton myötä ja oppilasaineksen muuttuessa monikieliseksi ja kielitaidoltaan heterogeeniseksi opettajan työnkuva on erilainen, kuin jos hänen opettamansa oppilaat ovat suomen kielen taidoltaan äidinkielen tasoisia. Opettajankoulutusyksiköiden on oltava ajan hermolla ja vastattava yhteiskunnallisiin tarpeisiin. Tästä syystä vuonna 2008 Helsingin yliopistossa kehitettiin ensimmäistä kertaa monikulttuurista luokanopettajakoulutusta, jossa tämä teema korostui niin opintojen sisällä kuin myös sivuaineiden myötä. Monikulttuurinen luokanopettajakoulutus sai hyvää palautetta (Paavola & Talib, 2010, 350), mutta sitä ei enää ole tarjolla.

Paavolan ja Talibin (2010, 350) mukaan monikulttuurisuusopinnot eivät voi jäädä vain vapaaehtoisiksi opinnoiksi ja pienen ryhmän saataville, sillä monikulttuurisuus on varsinkin jo pääkaupunkiseudulla arkipäivää. Opettajalla on vastuu tarjota jokaiselle oppilaalle parasta mahdollista opetusta. Oppilaat, joilla on heikko suomen kielen taito, ovat riskiryhmässä yhteiskunnasta marginalisoitumiseen (Grosjean, 1982, 212–213), joka taasen aiheuttaa lukuisia ongelmia niin yksilölle kuin yhteiskunnalle. Suomessa tarvitaan opettajia, joilla on kulttuurista sensitiivisyyttä ja interkulttuurisia taitoja. Tämän myötä opettajilla on mahdollisuus ymmärtää eri kieli- ja kulttuuriryhmistä tulevia lapsia ja nuoria sekä kunnioittaa ja arvostaa heidän erilaisia taustojaan.

Opettajien tulee saada opintojensa myötä välineitä niin monikielisten oppilaiden opettamiseen kuin arjen työstä selviämiseen (Paavola & Talib, 2010, 348). Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat suorittaneet luokanopettajakoulutuksen opinnot 1990- ja 2000-luvulla. Opettajien mukaan opinnoissa ei juuri käsitelty monikielisyttä.

C: ”mun mielestä sitä ei käsitelty ollenkaan”

A: ”oli ehkä yks, oli joku monikulttuurisuuskurssi mut ei siel monikielisyys ollu millääntaval siin niiku läsnä mun mielestä, ei käytännön tasolla ei millään tavalla”

Paavolan ja Talibin (2010) mukaan luokanopettajaopiskelijoilla tulisi olla mahdollisuus kohdata erilaisia kulttuurisia lähtökohtia jo opintojensa aikana, esimerkiksi opintojaksoihin liitettävien opintokäyntien ja praktikumien myötä, jotta tulevien opettajien interkulttuuriset taidot kehittyvät. Myös opiskelijavaihto tuottaa interkulttuurisia taitoja. (Paavola & Talib, 2010, 361). Talibin (2002, 82–83) mukaan moni opettaja herää monikulttuurisuuteen ja sen edellyttämiin muutoksiin vasta, kun monikielinen oppilas tulee luokalle. Esimerkiksi Voipio-Huovisen ja Martinin vuonna 2012 julkaisemassa tutkimuksessa jopa puolet pääkaupunkiseudun opettajista koki monikielisyiden negatiivisena asiana ja lisätyönä jo muutenkin työssä arjessa (Voipio-Huovinen & Martin, 2012, 114–115). Tämä voi johtua siitä, että opettajilla ei ole tarpeeksi tietoa ja taitoa monikielisyiden kohtaamiseen.

Nykyinen opetussuunnitelma (2014) pyrkii osaltaan vastaamaan monikielisyiden haasteisiin. Kielitietoisuus on noussut yhdeksi koulujen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavaksi periaatteeksi yhdessä kulttuurisen moninaisuuden kanssa. Myös usean kielen limittäinen käyttö on alkanut saada jalansijaa suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja sitä kautta myös pikkuhiljaa opetuksessa. Helsingin yliopisto tarjoaa myös suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -sivua aineen opiskelijoille.

Monikielisillä oppilailla on usein laaja ja monipuolinen kielellinen repertuaari. Tämän takia olisi tärkeää, että opettajat tunnistavat monikielisydestä olevan hyötyä niin oppilaalle itselleen kuin yhteiskunnalle ja tuovat oman asenteensa kautta ilmi, että oppilaiden kielet ovat tärkeitä. Kielellisen repertuaarin ja dynaamisen monikielisyiden kehittymisen kannalta on myös tärkeää, että oppilaalle annetaan mahdollisuuksia käyttää osaamistaan kieliään. Opettajien tulisi kuitenkin systematisemmin tukea oppilaan kielten osaamista ja kehittymistä esimerkiksi oman opetuksen avulla. Oppilaan oman äidinkielen opetus on myös tärkeässä roolissa oman äidinkielen kehittymisen ja ylläpitämisen kannalta. Siten olisikin tärkeää, että opettajat kannustavat oppilaita osallistumaan oman äidinkielen opetukseen. Oman äidinkielen opetuksen järjestämistä tulisi kehittää, jotta opetukseen osallistuminen olisi motivoivampaa oppilaille ja että se ei loisi osaltaan epätasa-arvoa monikielisten ja suomea äidinkielenä puhuvien oppilaiden välille esimerkiksi lähikouluperiaatteen takia.

Suomessa on alettu tutkia viime vuosina yhä enemmän maahanmuuttajaoppilaita ja heidän opettajiaan. Jatkotutkimusaiheena olisi mielenkiintoista vertailla monikielisten oppilaiden ja luokanopettajien kokemuksia kielitietoisesta koulusta. Vastaavatko luokanopettajan monikielisyys tavoitteet monikielisten oppilaiden kokemuksia? Miten monikieliset oppilaat kokevat oman äidinkielen huomioimisen koulun arjessa ja opetuksessa? On tärkeää antaa ääni myös oppilaille ja kuulla heidän kokemuksiaan.

Lähteet

- Aalto, E. (10.12.2013). Kohti kielitietoisempaa opettajankoulutusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti* (joulukuu). Saatavilla:
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42867/kohti-kielitietoisempaa-opettajankoulutusta.pdf?sequence=1>. Viitattu 10.11.2018.
- Aalto, E., & Kauppinen, M. (2011). Tavoitteena monikielisyttä tukeva äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. *AFinLA-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, (3), 6–21.
<https://journal.fi/afinla/article/view/4453>. Viitattu 10.11.2018.
- Ahlholm, M. (2.12.2016). Koulu monikielistä oppilasta varten. Saatavilla:
<https://hundred.org/en/media/koulu-monikielista-oppilasta-varten>. Viitattu 22.9.2018.
- Ahlholm, M. (2018). Saako monikielisessä koulussa puhua ruotsia? Får man prata finska i den flerspråkiga skolan?. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). Saatavilla:
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/saako-monikielisessa-koulussa-puhua-ruotsia-far-man-prata-finska-i-den-flersprakiga-skolan>. Viitattu 19.9.2018.
- Autio, T. & Ropo, E. (2004). Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.), *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta – Puheenvuoroja sillanrakentajille* (s. 234–250). Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon. Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd. 4th ed.

- CEFR = Common European Framework of Reference for Languages. (2004). Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Council of Europe. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY.
- Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why it is important for education? *Sprogforum* 19, 15–20.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (s. 1–32). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dufva, H. (2002). Dialogia suomalaisuudesta. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.), *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti* (s. 21–38). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, Soveltavan kielen tutkimuksen keskus.
- Dufva, H. & Pietikäinen, S. (2009). Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli* 29 (1), 1–14. Saatavilla: <https://journal.fi/pk/article/view/4789/4487>. Viitattu 5.4.2018.
- Eskola, J. (2015). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s.185–206). 4. uudistettu painos. Juva: PS-Kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2010). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 26–44). 3. uud. ja täydennetty painos. Juva: PS-Kustannus.

- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (s. 695–727). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Geber, E. (2003). Suomi toisena kielenä opetussuunnitelmassa. Teoksessa L. Nissilä, H. Vaarala & M. Martin (toim.), *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille* (s.179–190). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Gleason, P. (1996). Identifying Identity: A Semantic History (1983). Teoksessa W. Sollors (toim.), *Theories of ethnicity: a classical reader* (s. 460–487). Basingstoke: Macmillan.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge MA: Harvard University Pres.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: life and reality*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Gustafsson, M. (2014). "Opettaja, saaks sanoa?": Pitkittäistutkimus suomi toisena kielenä -oppilaiden oma-aloitteisesta suomen kielen käytöstä alakoulun perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Harmanen, M. (2013). Kieli- ja tekstitietoisuutta kouluun! Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4(5). Saatavilla:
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42866/kieli-ja-tekstietoisuutta-kouluun-kielitietoinen-koulu-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetus.pdf?sequence=1> Viitattu 19.2.2018.

Hassinen, S. (2005). *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Helsinki: Finn Lectura.

Helsingin kaupungin opetusvirasto (2016). Helsingin kaupungin suomenkielisen perusopetuksen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma. Saatavilla: <https://www.hel.fi/static/liitteet/opev/valmistava-opetus-ops010816.pdf>. Viitattu 8.11.2018.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. 13., osin uudist. painos. Keuruu: Tammi

Ikonen, K. (2007). Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. Teoksessa S. Latomaa (toim.), *Oma kieli kullaan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. (s. 41–56). Helsinki: Edita Prima Oy. Opetushallitus.

Iskanius, S. (2002). Kahden kielen ja kulttuurin labyrinthissa – venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten kieli-identiteetti. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.), *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. (s. 200–218). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Jormanainen, E. (2017). ”Semmonen haavekoulu. Että ois tarpeeks resursseja.” Opettajien kokemuksia ja odotuksia inklusiosta valmistavassa opetuksessa. Pro gradu tutkielma. Helsingin yliopisto.

Kalliokoski, J. (2009). Koodinvaihto ja kielitaito. Teoksessa J. Kalliokoski, L. Kotilainen & P. Pahta (toim.), *Kielet kohtaavat* (s. 309–330). Tietolipas 227. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Kauppinen, M. & Tarnanen, M. (2017). Oman äidinkielen opettajat ja oppilaat merkityksellistämässä kieliä ja kielenoppimista. Teoksessa M. Kallio, R. Juvonen & A. Kaasinen (toim.), *Jatkuvuus ja muutos opettajankoulutuksessa* (s. 167–283). Ainedidaktisia tutkimuksia, 12. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 74–88). 4. uudistettu painos. Juva: PS-Kustannus.
- Korpilahti, P. (2007). Lapsen monet reitit kaksikieliseksi – haasteita ja mahdollisuuksia. Teoksessa S. Latomaa (toim.), *Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen* (s. 26–35). Helsinki: Edita Prima Oy. Opetushallitus.
- Koppinen, M-L., Lyytinen, P & Rasku-Puttonen H. (1989). Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kovács, M. (2009). Koodinvaihto ja kielioppi. Teoksessa J. Kalliokoski, L. Kotilainen & P. Pahta (toim.), *Kielet kohtaavat* (s. 24–49). Tietolipas 227. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kyttälä, M. Sinkkonen, H-M. & Hautala, S. (2011). Oppimisvaikeuksien tunnistaja vai kieltenopettaja? Pohdittavana valmistavan luokan opettajan kelpoisuus. *NMI Bulletin 1/2011, volume 21*, (s. 4–8). Niilo Mäki -instituutti.
- Latomaa, S. (2003). Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja oikeus kahteen kieleen. Teoksessa L. Nissilä, H. Vaarala & M. Martin (toim.), *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille* (s. 11–32). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Latomaa, S. (2007). Kotikielestä äidinkieleen ja kaksikielisyyteen. Teoksessa S. Latomaa (toim.), *Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. (s. 36–40). Helsinki: Edita Prima Oy. Opetushallitus.

- Latomaa, S. (2018). Ei joko–tai vaan sekä–että: kaikille kielille on tilaa ja tarvetta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(2). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2018/ei-joko-tai-vaan-seka-etta-kaikille-kielille-on-tilaa-ja-tarvetta>. Viitattu 18.9.2018.
- Latomaa, S, Pöyhönen, S, Suni, M. & Tarnanen, M. (2013). Kielikysymykset muuttoliikkeessä. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä. (toim.), *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* (s. 163–183). Helsinki: Gaudeamus.
- Lehtonen, H. (2008). Maahanmuuttajataustaisten koululaisten monet kielet. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa. Koululaisten kieli 2000-luvulla* (s. 103–124). Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Lehtonen, H. (2015). Tyylitellen – Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä. Helsinki: Unigrafia Oy. Väitöskirja.
- Lehtonen, H. & Rätty, R. (2018). Kielitietoisia käytänteitä monikielisessä koulussa: kokemuksia toimintatutkimuksesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-touku-kuu-2018/kielitietoisia-kaytanteita-monikielisessa-koulussa-kokemuksia-toimintatutkimuksesta>. Viitattu 11.11.2018.
- Lewis, G, Jones, B. & Baker, C (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*. 2012. Volume 18, Issue 7, (s. 641–654).
- Lindborg, N. (2018). Avuntarpeen ilmaiseminen ja opettajan tavat vastata avunpyyntöihin valmistavassa luokassa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

- Martin, M. (1999). Suomen kieli monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa K. Martinheikki-Kokko (toim.), *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia* (s. 84–95). Helsinki: Opetushallitus.
- Martin, M. (2002). Suomen kielen oppijasta sen käyttäjäksi. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.), *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti* (s. 39–53). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Martin, M. (2016). Monikielisyys muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(5). Saatavilla:
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2016/monikielisyys-muutoksessa>. Viitattu 25.7.2018.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (s. 141–161). London: The Falmer Press.
- Muikku-Werner, P. (2003). Arvaa kuka tulee tänään kouluun – uuden oppilaan kohtaaminen. Teoksessa L. Nissilä, H. Vaarala & M. Martin (toim.), *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. (s. 33–53). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Mustaparta, A-K. (2015). Lukijalle. Teoksessa A-K. Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen* (s. 4–6). Oppaat ja käsikirjat 2015:15. Opetushallitus.
- Metsämuuronen, J. (2005). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mäkelä, T. (2007). Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? Teoksessa S. Latomaa (toim.), *Oma kieli kultan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen* (s. 14–15). Helsinki: Edita Prima Oy. Opetushallitus.

- Mäki, N. & Vuori, P. (2016). Helsingin väestö vuodenvaihteessa 2015/2016 ja väestönmuutokset vuonna 2015. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tilastoja 2016:23. Saatavilla:
https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/16_06_28_Tilastoja_23_Maki_Vuori.pdf. Viitattu 26.11.2018.
- Niemi, H. (2010). Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (s. 27–50). Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 52.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Niskanen, H. (2014). Maahanmuuttajanuorten kieli-identiteetti. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. (2009). Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa. *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. 2. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Nuolijärvi, P. (2005). Suomen kielet ja kielelliset oikeudet. Teoksessa M. Johansson & R. Pyykkö (toim.), *Monikielinen Eurooppa* (s. 283–299). Helsinki: Gaudeamus.
- Nuolijärvi, P. (2015). Muut Suomessa puhutut äidinkielet. Teoksessa A-K. Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen* (s. 115–116). Oppaat ja käsikirjat 2015:15. Opetushallitus.

- Nurmilaakso, M. (2011). Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli – kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (s. 31–41). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Opetushallitus (2012). Perusopetukseen valmistava opetus. Saatavilla: https://www.oph.fi/download/145302_Perusopetukseen_valmistava_opetus_2012.pdf. Viitattu 18.9.2018.
- Opetushallitus (2017). Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu. Saatavilla: http://edu.fi/download/186995_Kielitietoinen_opetus_verkko.pdf. Viitattu 18.9.2018.
- Opetushallitus. (2016). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/179053_suomi_toisena_kielena_ja_kirjallisuus.pdf. Viitattu 8.2.2018.
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 2015; 6(3):281–307.
- Paavola, H. (2007). Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsinki: Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Paavola, H. & Talib, M-T. (2010). Monimuotoistuva yhteiskunta ja luokanopettajakoulutuksen haasteet. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (s. 347–364). Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 52.
- Palojärvi, A (2015). Opettajaparityöskentely päiväkodin kaksikielisessä opetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

- Park, S. M. (2013). Immigrant students' heritage language and cultural identity maintenance in multilingual and multicultural societies. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 30–53.
- Perusopetuslaki (1998). 5 § (29.12.2009/1707) Muu opetus ja toiminta. Saatavilla:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu 11.11.2018.
- Perustuslaki (1999). 17 § (11.6.1999/731) Oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin. Saatavilla:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perustuslaki#L2P17>. Viitattu 11.11.2018.
- Pietikäinen, S., Dufva, H. & Laihiala-Kankainen, S. (2002). Kieli, kulttuuri ja identiteetti – ääniä Suomenniemeltä. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.), *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti* (s. 9–18). Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Pollari, J. & Koppinen, M-L. (2011). Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rapatti, K. (2009). Voiko oppikirjaan upota? – Suomi toisena kielenä -oppilas oppikirjatekstin lukijana. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.), *Yhteistä kieltä luomassa – suomea opetteleva opetusryhmässäni* (s. 70–90). Helsinki: Opetushallitus.
- Rapatti, K. (2015). Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa. Teoksessa A-K. Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen* (s. 55–62). Oppaat ja käsikirjat 2015:15. Opetushallitus.

- Rapley, T. (2004). Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative Research Practice* (s. 15–33). London: Sage Publications.
- Ruusuvuori & Nikander (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 427–444). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- Saario, J. (2009). Suomi toisena kielenä -oppilas ja luokkakeskustelun haasteet. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.), *Yhteistä kieltä luomassa – suomea opetteleva opetusryhmässäni* (s.53–69). Helsinki: Opetushallitus.
- Sajavaara, K., Lehtonen, J. & Räsänen, A. (1981). Vieraan kielen oppiminen ja omaksuminen: esitutkimusraportti. Selosteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Department of English.
- Sajavaara, K. (1999). Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* (s. 73–102). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Ryen, A. (2004). Ethical issues. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative Research Practice* (s. 218–235). London: Sage Publications.
- Salo, U-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 164. Tampere: Tampere University Press.

- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Vähemmistö, kieli ja rasismi. *Linguistica & philologica – sarja*. Helsinki: Gaudeamus.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988b). *Minority Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M.M. (2001). *Children of Immigration*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen E., Saari, S. (1996). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Talib, M-T. (2002). *Monikulttuurinen koulu: Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu – avaimia opettajille*. 1. painos. Helsinki: WSOY.
- Tilastokeskus (2017a). Helsingin ulkomaalaistaustainen väestö vuonna 2016. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tilastoja 2017:1. Saatavilla: https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/17_01_13_Tilastoja_1_Hiekkavuo.pdf. Viitattu 26.11.2018.
- Tilastokeskus (2017b). Liitekuvio 2. Suurimmat vieraskieliset ryhmät 2007 ja 2017. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla: http://www.stat.fi/til/vaerak/2017/vaerak_2017_2018-03-29_kuv_002_fi.html. Viitattu 22.11.2018.
- Tilastokeskus (2017c). Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2017. Saatavilla: https://www.oph.fi/download/191503_Omana_aidinkielena_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_maat_vuon.pdf. Viitattu 27.11.2018.

Tilastokeskus (2018). Vieraskieliset. Saatavilla:

<https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieras-kieliset.html>. Viitattu 26.11.2018.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. painos, uudistettu laitos. Helsinki: Tammi

Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). Didaktiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Vastaantulo.fi (2018). <https://vastaantulo.fi/>. Viitattu 7.2.2018.

Valtiontalouden tarkastusvirasto (2015). Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Tuloksellisuustarkastuskertomus 12/2015. Saatavilla: <https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/06/15103549/maahanmuuttajaoppilaat-perusopetuksen-tuloksellisuus.pdf>. Viitattu 26.11.2018.

Voipio-Huovinen, S. & Martin, M. (2012). Problematic Plurilingualism – Teachers' Views. Teoksessa (toim.), J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen *Dangerous Multilingualism. Northern Perspectives on Order, Purity and Normality* (s. 96–118). Houndmills: Palgrave.

Ylämäki, A. (2017). Arjen monet kielet: kielten merkitys maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Youssef, Y. (2007). Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: nykytilanne ja tulevaisuus. S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* (369–380). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 369–380.

Liitteet

LIITE 1. Haastattelurunko.

Opettajan taustatiedot

Mistä olet valmistunut ja milloin?

Mitä olet opiskellut pääaineena? Entä sivuaineena?

Kuinka kauan olet ollut opettajana?

Kerro, miten valitsit työpaikaksi juuri tämän koulun.

Luokan taustatiedot

Kuinka kauan olet opettanut tätä luokkaa?

Kuinka monta oppilasta luokallasi on?

Kuinka monta monikielistä oppilasta luokallasi on?

Mitä kieliä oppilaat puhuvat?

OKL ja muu koulutus

Miten opinnoissasi on käsitelty monikielisyyttä ja monikulttuurisuutta?

Miten monikielisyyttä ja monikulttuurisuutta voisi käsitellä opinnoissa?

Monikielinen koulu

Kerro, miten monikielisyys näkyy koulussanne.

Miten monikielisyys vaikuttaa koulutyöhön? (Miten koulutyö eroaisi, jos monikielisiä oppilaita olisi vähemmän/enemmän?)

Miten monikielisyydestä puhutaan opettajanhuoneessa?

Millaisissa tilanteissa opettaja voisi tarvita tukea monikielisten oppilaiden parissa työskentelemisessä?

Monikielisten oppilaiden opettaja

Oletko ennen tätä luokkaa opettanut monikielisiä oppilaita?

Kerro, miten työsi eroaa opettajista, keillä ei ole monikielisiä oppilaita luokalla?

Millaisia kokemuksia sinulla on olla monikielisten oppilaiden opettajana?

Mikä on haastavaa?

Mikä on palkitsevaa?

Millaisia tietoja ja taitoja monikielisten oppilaiden opettaja tarvitsee?

Millainen on hyvä monikielisten oppilaiden opettaja?

Minkälaiset opinnot tukevat/tukisivat monikielisten oppilaiden kanssa työskente-lyä?

Oletko oppinut koulumaailmassa jotain kieltä, esimerkiksi sanoja tai lauseita? (Tulisiko opettajan osata kieliä?)

Millaista on yhteistyö monikielisten oppilaiden vanhempien kanssa?

Oppilaan oma äidinkieli

Järjestetäänkö koulussa oman äidinkielen opetusta? (Osallistuvatko oppilaasi oman äidinkielen opetukseen? Missä? Kuinka usein? Mitä mieltä olet oppilaan oman äidinkielen opetuksesta?)

Missä tilanteessa oppilaat puhuvat koulussa omaa äidinkieltään? (Miten suhtautut tähän?)

Liittyykö kielten käyttöön jotain sääntöjä? (Onko esimerkiksi kieltoja? Mistä säännöt ovat peräisin?)

Oppilaan valmistuttua suomalaisesta koulujärjestelmästä, mitä kieliä hänen tulisi osata? (Mikä on sinun roolisi tässä?)

Kenen tehtävä on tukea oppilaan oman äidinkielen oppimista ja osaamista?

Mitä haittaa oman äidinkielen osaamisesta voi olla oppilaalle?

Mitä hyötyä oman äidinkielen osaamisesta voi olla oppilaalle?

Tutkimusten mukaan oman äidinkielen osaamisen taso heikkenee kolmen vuoden sisällä koulun aloittamisesta. Mitä ajatuksia tämä herättää sinussa?

Monikielinen opetus

Oletko hyödyntänyt tai tuonut esille oppilaan omaa äidinkieltä opetuksessasi? (Millä tavoin?)

Miten oppilaat suhtautuvat toistensa kieliin? (Esim. Liittyykö kiusaamista kuten nimittelyä, ulkopuolelle jättämistä)

Mitä kielistä keskustellaan luokassanne?

Kielitietoisuus

Onko termi kielitietoisuus sinulle tuttu? (Mitä se tarkoittaa sinulle ja miten se näkyy toiminnassasi? / Mitä se voisi tarkoittaa ja miten se voisi näkyä kouluarjessa?)

Kehitysideat

Miten monikielisten oppilaiden kieliä voitaisiin koulumaailmassa huomioida enemmän?

Lopetus

Oletko miettinyt näitä asioita ennen? (Mitä erityisesti?)

Haluatko vielä kertoa jotain?

Miltä haastattelun kysymykset tuntuivat?