

Opettajat monikielistä koulua ja kieliä kuvaamassa

Opettajien haastattelupuheen tarkastelua diskurssintutkimuksen näkökulmista

Anna-Elisa Metsälä

Pro gradu -tutkielma

Suomen kieli

Helsingin yliopisto

Kesäkuu 2019

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Humanistinen tiedekunta	Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Suomen kielen ja suomalais-ugrilaisten kielten ja kulttuurien maisteriohjelma	
Opintosuunta – Studieriktning – Study Track Suomen kieli		
Tekijä – Författare – Author Anna-Elisa Metsälä		
Työn nimi – Arbetets titel – Title Opettajat monikielistä koulua ja kieliä kuvaamassa – Opettajien haastattelupuheen tarkastelua diskurssintutkimuksen näkökulmista		
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma	Aika – Datum – Month and year Kesäkuu 2019	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 61 + 3 liites.
Tiivistelmä – Referat – Abstract		
<p>Monikielisyys on tutkimusaihe, joka on ollut viime vuosina vahvasti pinnalla, ja erityisesti koulujen monikielisyyttä on tutkittu paljon Suomessa. Tutkielma sijoittuu osaksi tätä monikielistä ja -kulttuurista koulua tarkastelevaa tutkimusta, sillä tutkielman aiheena on monikielisyys ja oppilaan oma kieli koulussa opettajien näkökulmasta kuvattuna.</p> <p>Tutkielmassa tarkastellaan opettajien haastattelupuhetta erityisesti siitä näkökulmasta, miten opettajat metaforisesti käsitteellistävät monikielisyyttä, oppilaan omaa kieltä ja suomen kieltä ja miten opettajat kuvaavat monikielistä koulua ja muita opettajia ja millainen kuva monikielisestä koulusta haastattelujen perusteella syntyy. Tutkielma sijoittuikin menetelmällisesti diskurssintutkimuksen alle. Diskurssintutkimuksen lisäksi analyysissä hyödynnetään kognitiivista metaforateoriaa, kieli-ideologioiden tutkimusta, sekä kansainvälisiä tutkimuksia ensikielen ja oppimisen välisestä suhteesta.</p> <p>Tutkielman aineistona toimii teemahaastattelun keinoin hankittu haastatteluaineisto, joka koostuu kahden luokanopettajan, kahden suomen kielen opettajan ja kolmen oman äidinkielenopettajan haastatteluista. Haastattelemiani opettajat työskentelevät vahvasti monikielisissä kouluissa tai muuten monikielisten oppilaiden parissa pääkaupunkiseudulla ja Pirkanmaalla.</p> <p>Tutkielmassa havaitaan, että opettajien tavassa käsitteellistää kieliä ja kuvata monikielistä koulua on yhteneväisyyksiä. Esimerkiksi monikielisyyttä kuvataan toistuvasti haastatteluissa ”rikkaudeksi”, ja monikielisyys vertautuikin haastatteluissa vahvasti taloudellisiin resursseihin. Sen sijaan oppilaan omaa kieltä kuvatessaan opettajien metaforinen puhe tuntuu heijastavan käsimetaphoria OMA KIELI ON ELÄVÄ ORGANISMI, OMA KIELI ON RESURSSI, OMA KIELI ON VÄLINE, OMA KIELI ON OMISTETTAVA TAVARA ja OMA KIELI ON KONE.</p> <p>Myös niissä tavoissa, jolla opettajat kuvaavat monikielistä koulua ja opettajien roolia monikielisuuden tukijana tai estäjänä, on opettajien kesken paljon samankaltaisuutta. Haastatteluista nousee esiin kolme diskurssia: ”Suomen kieli ensin”, ”Oppitunti yksikielisenä tilana” ja ”Oman äidinkielen opetuksen rooli ja erillisyys koulun arjessa”. Tutkielmassa havaitaan, että samankin koulun sisällä opettajien suhtautuminen monikielisyyteen ja opettajien kielikäytännöt vaihtelevat suuresti. Haastatteluissa viitataan toistuvasti opettajiin, jotka kieltävät joko oman kielen tai suomen kielen käytön oppitunnilla ja opettajiin, jotka näkevät suomen kielen ensisijaisena kielenä koulua ajatellen. Oman äidinkielen opetusta kuvataan haastatteluissa toistuvasti koulun muusta arjesta erilliseksi oman kielen tukemisen paikaksi ja vastaavasti oman äidinkielen opettajia ulkopuoliseksi toimijoiksi muuhun opettajayhteisöön nähden.</p>		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords monikielisyys, monikielinen koulu, oman äidinkielen opetus, oppiminen, diskurssintutkimus, kieli-ideologiat, kognitiivinen metaforateoria		
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited		
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information		

Sisällysluettelo

1 Johdanto	1
1.1 Tutkielman aihe ja tutkimuskysymykset.....	1
1.2 Tutkielman eteneminen.....	2
2 Monikielinen koulu	3
2.1 Monikielinen koulu tutkimuksen kohteena.....	3
2.2 Monikielisyys perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014).....	4
2.3 Suomen kieltä ja oppilaan omaa kieltä tukevat opetusjärjestelyt.....	6
2.3.1 Valmistava opetus.....	7
2.3.2 Suomi toisena kielenä -opetus.....	8
2.3.3 Oman äidinkielen opetus.....	8
3 Teoriataustaa	10
3.1 Diskurssintutkimus.....	10
3.2 Kieli-ideologiat.....	12
3.3 Kognitiivinen metaforateoria.....	14
3.4 Ensikieli ja oppiminen.....	17
4 Menetelmä ja aineisto	18
4.1 Menetelmä.....	18
4.2 Haastattelut.....	18
4.3 Haastateltavat.....	20
5 Opettajien metaforinen puhe kielistä	21
5.1 Monikielisyyteen ja kieliin liittyvät metaforat.....	22
5.2 Omaan kieleen liittyvät metaforat.....	27
5.3 Suomen kieleen liittyvät metaforat.....	34
6 Kieli-ideologiset diskurssit opettajien haastattelupuheessa	36
6.1 Suomen kieli ensin.....	37
6.2 Oppitunti yksikielisenä tilana.....	41
6.2.1 Saako oppitunnilla puhua omaa kieltä?.....	41
6.2.2 Saako oman äidinkielen tunnilla puhua suomea?.....	45
6.3 Oman äidinkielen opetuksen rooli ja erillisyys koulun arjessa.....	48
7 Yhteenvetoa ja pohdintaa	53
Lähteet	56

Liite 1: Haastattelukysymykset luokanopettajille

Liite 2: Haastattelukysymykset suomen kielen opettajille

Liite 3: Haastattelukysymykset oman äidinkielen opettajille

1 Johdanto

Suomi on viimeisen 30 vuoden aikana monikielistynyt voimakkaasti. Yhteiskunnan kasvanut kielellinen monimuotoisuus heijastuu väistämättä myös kouluihin ja päiväkoteihin, ja suurissa kaupungeissa, kuten Helsingissä ja Turussa on jo nyt kouluja, joissa muita kuin suomen-, ruotsin- tai saamenkielisiä on jo yli puolet kaikista oppilaista (Lehtonen – Rätty 2018).

Vaikka Suomen kouluissa on yhä enemmän monikielisiä oppilaita ja vaikka yleisessä monikielisyyskeskustelussa ja esimerkiksi uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa monikielisydestä puhutaan toistuvasti positiiviseen sävyyn, koulun arjessa ja toiminnassa monikielisyys voi jäädä täysin huomiotta ja oppilaiden monikieliset taidot hyödyntämättä (esim. Suni – Latomaa 2012: 80, 82). Monikielisyys saatetaan myös edelleen kokea ongelmana esimerkiksi luokan sisäiselle yhtenäisyydelle tai oppilaan kielelliselle kehitykselle (Honko – Mustonen 2018: 16, 131), vaikka monissa kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu oman kielen vahvalla hallinnalla olevan positiivinen vaikutusta kaikkeen oppimiseen (esim. Cummins 2000).

Monikielisyys ja kielitietoisuus ovat uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa suuressa roolissa. Ne eivät kuitenkaan kosketa ainoastaan kouluja, joissa monikielisiä oppilaita on jo nyt paljon, sillä ennusteiden mukaan monikielisyys tulee tulevaisuudessa kasvamaan niin, että vuoteen 2030 mennessä jopa viidesosa Helsingin seudun asukkaista olisi taustaltaan muualta kuin Suomesta. Äidinkielenään jotain muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea puhuvien peruskouluikäisten oppilaiden määrän ennustetaan kasvavan 16 500:sta 40 000:een vuosien 2015–2030 välillä. (Helsingin kaupungin tietokeskus 2016: 10, 14.) Kaikki koulut ja opettajat tarvitsevatkin jo nyt, mutta erityisesti tulevaisuudessa, enemmän tietoa monikielisyyden hyödyistä, sekä keinoja ja välineitä kunkin oppilaan monikielisen taustan huomioimiseen ja tukemiseen, jotta oppilaat voisivat ”kasvaa monipuolisiksi ja taitaviksi kielenkäyttäjiksi sekä äidinkielellään että muilla kielillä (POPS 2014: 21).

1.1 Tutkielman aihe ja tutkimuskysymykset

Tutkielmani aiheena on monikielisyys ja oppilaan oma kieli koulussa, ja tätä teemaa lähestyn seitsemän opettajan haastattelun kautta. Huomion kohteena tutkielmassa on erityisesti opettajien haastatteluissa käyttämä kieli: millaista se on, miten sitä käytetään ja mitä sillä tehdään. Tutkielmani sijoittuukin menetelmällisesti diskurssitutkimuksen alle.

Päädyin tarkastelemaan koulun monikielisyyttä nimenomaan opettajien näkökulmasta, sillä opettajilla on suuri vaikutus siihen, millainen kuva esimerkiksi monikielisyydestä ja sen arvosta oppilaille syntyy. Opettajien käsityksiä ja toimintaa tarkasteleva tutkimus onkin tärkeää, sillä opettajat ja koulun muut aikuiset voivat toiminnallaan siirtää tiettyjä vuorovaikutuksen ja kielenkäytön malleja oppilaille, jos niiden taustalla vaikuttavissa ideologioista ei olla tietoisia (ks. POPS 2014: 26). Myös teeman ajankohtaisuus ja halu perehtyä aiheeseen erityisesti omaa opettajuutta ajatellen motivoivat valitsemaan monikielisyyttä ja oppilaan omaa kieltä käsittelevän tutkimusaiheen.

Tutkimuskysymyksiä minulla on kaksi:

1. Miten opettajat puhuvat monikielisyydestä ja oppilaan oman kielen¹ tukemisesta koulussa? Millaisilla käsittemetaforilla opettajat käsitteellistävät monikielisyyttä, oppilaan omaa kieltä ja suomen kieltä?
2. Miten monikielistä koulua ja opettajia haastatteluissa kuvataan? Millainen kuva monikielisestä koulusta ja opettajan roolista haastattelujen perusteella syntyy ja millaisia kieli-ideologioita opettajien kuvaukset näyttävät heijastavan?

1.2 Tutkielman eteneminen

Tutkielmani etenee seuraavasti. Luku 2 toimii taustoittavana lukuna koulun monikielisyyteen ja sen tutkimukseen. Luvussa esittelen lyhyesti monikielistä koulua käsittelevää tutkimusta Suomessa (2.1), perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita monikielisuuden näkökulmasta (2.2) ja suomen kieltä ja oppilaan ensikieltä tukevia opetusjärjestelyjä (2.3), joista nostan esiin valmistavan opetuksen, suomi toisena kielenä -opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen.

Luvussa 3 esittelen tutkielmani teoreettisen viitekehyksen: diskurssintutkimuksen (3.1), kieli-ideologioiden tutkimuksen (3.2) ja kognitiivisen metaforateorian (3.3). Näiden lisäksi käsittelen luvun lopuksi kansainvälisiä tutkimuksia, joissa tarkastelun kohteena on ensikielen ja oppimisen välinen suhde (3.4). Nämä tutkimukset toimivat tutkielmani temaattisena viitekehyksenä. Luku 4 on menetelmää ja aineistoa käsittelevä luku.

¹ Käytän tutkielmassa rinnakkain käsitteitä *ensikieli* ja *oma kieli* viitattessani oppilaan kotona oppimaan kieleen, joka on eri kuin koulun opetuskieli, sillä monikielisen oppilaan kohdalla kysymys *äidinkielestä* ei ole ongelmaton (ks. esim. Honko – Mustonen 2018: 22). Analyysiluvuissa käytän pääosin käsitettä *oma kieli*, sillä opettajat käyttävät sitä toistuvasti haastatteluissa. *Ensikielestä* puhun sen sijaan esitellessäni luvussa 3.4 kansainvälisiä tutkimuksia, sillä tutkijat käyttävät niissä useimmiten käsitettä *first language*, joka on mielestäni luontevaa suomentaa ensikieleksi.

Aineiston analyysi alkaa luvusta 5, jossa tarkastelen sitä, kuinka opettajat metaforisesti käsitteellistävät monikielisyyttä ja sitä, millaisia merkityksiä he antavat monikielisyydelle (5.1), oppilaan omalle kielellä (5.2) ja suomen kielelle (5.3). Analyysin välineenä luvussa 5 toimii kognitiivinen metaforateoria. Luvussa 6 analysoin laajemmin sitä, miten opettajat kuvaavat monikielistä koulua ja muita opettajia ja millainen kuva monikielisestä koulusta haastattelujen perusteella syntyy. Tarkastelun kohteena ovat haastatteluissa tuotetut kieli-ideologiset diskurssit.

Luvussa 7 kokoan yhteen tutkielmani keskeiset havainnot ja pohdin mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia.

2 Monikielinen koulu

2.1 Monikielinen koulu tutkimuksen kohteena

Monikielisyys on pinnalla oleva tutkimusaihe, ja erityisesti koulujen monikielisyyteen liittyvää tutkimusta on tehty Suomessa viime vuosina melko paljon. Tutkimuksen kohteena on ollut esimerkiksi monikielisten oppilaiden kielelliset resurssit ja kielten limittyminen koulun arjessa ja oppilaiden elämässä (esim. Lehtonen 2015), monikielisen oppilaan suomen kielen ja muiden oppiaineiden sisältöjen oppiminen (esim. Halonen 2007; Harju-Luukkainen – Tarnanen – Nissinen 2016) ja se, miten oppilaat merkityksellistävät kieliä ja niiden oppimista ja opiskelua (esim. Dufva – Alanen – Aro 2003; Kaivapalu 2007; Tarnanen – Kauppinen – Ylämäki 2017).

Monikielisyyttä on tarkasteltu toki myös pedagogiikan ja opettamisen näkökulmasta, jolloin ääneen ovat päässeet erityisesti opettajat. Opettajan näkökulmasta koulun monikielisyyttä on käsitelty muun muassa lukuisissa pro gradu -tutkielmissa (esim. Päivinen 2017; Liimatta 2018) ja oman äidinkielen opetusta käsittelevässä tutkimuksessa (esim. Youssef 2007; Latomaa – Suni 2011; Suni – Latomaa 2012; Piippo 2017a/b). Opettajien lisäksi oman äidinkielen opetusta on tutkittu myös vanhempien (esim. Tarnanen – Kauppinen 2016) ja oppilaiden näkökulmasta (esim. Tarnanen – Kauppinen – Ylämäki 2017).

Tarnasen, Kauppisen ja Ylämäen (2017: 278–280) mukaan opetusjärjestelyiden sijasta tulisi tutkia enemmän sitä, mihin omia kieliä käytetään muilla oppitunneilla ja ylipäätään koulussa, miten luontevaa oman kielen käyttö muiden kielten rinnalla on ja millaisena tilana koulu näyttäytyy yksilön kielellisen repertuaarin rakentumisen kannalta. Tämänkaltaisiin kysy-

myksiin on etsitty vastauksia esimerkiksi Itä-Helsingin uudet Suomen kielet -hankkeen piirissä tehtävässä tutkimuksessa (Itä-Helsingin uudet Suomen kielet -blogi).

2.2 Monikielisyys perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014)

Syksyllä 2016 voimaan astuneissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) kulttuurinen moninaisuus ja sen yksi ilmenemismuoto, monikielisyys, ovat läsnä lähes tulkoon läpi koko opetussuunnitelman. Ensimmäisen kerran ne mainitaan jo perusopetuksen arvoperustaa määriteltäessä aivan perusteiden alussa.

Opetuksen lähtökohtana toimiva arvoperusta on jaettu perusteissa neljän eri teeman alle: *Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen, Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia, Kulttuurinen moninaisuus rikkautena ja Kestävän elämäntavan välttämättömyys*. Lähtökohtana on siis, että jokainen oppilas on arvokas ja ainutlaatuinen huolimatta siitä, millainen hän on. Koulun tehtävänä onkin tarjota oppilaalle kokemuksia osallisuudesta ja luoda kokemus siitä, että häntä kuunnellaan ja arvostetaan. (POPS 2014: 15.)

Arvoperusta toimii pohjana kaikelle muulle opetussuunnitelman sisällölle, ja se heijastuu esimerkiksi oppimiskäsitykseen, jonka lähtökohtana on, että oppilas nähdään aktiivisena toimijana. Oppimiskäsityksen mukaisesti jokaista oppilasta ohjataan myös löytämään tavat, joilla hän oppii parhaiten. Aktiivinen toimijuus ilmenee esimerkiksi yhdessä oppimista suosivina käytänteinä, jotka muun muassa kehittävät oppilaan ongelmanratkaisutaitoja ja kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia. (POPS 2014: 17.)

Omaksi teemakseen on arvoperustassa nostettu kulttuurinen moninaisuus, jota kuvataan asiakirjassa *rikkaudeksi*. Moninainen suomalainen kulttuuriperintö, joka on aina ollut vuorovaikutuksessa eri kulttuurien kanssa ja joka on alati muuttuva, nähdään opetuksen pohjana. Suhtautuminen moninaisuutta kohtaan on siis positiivinen. Opetuksen tulisi olla oppilaan kulttuuri-identiteettiä tukevaa. Tavoitteena on, että oppilas kiinnostuisi opetuksen myötä myös muista kulttuureista ja hänestä tulisi aktiivinen toimija omassa yhteisössään. Opetuksen yhtenä tavoitteena on oppia katsomaan asioita eri näkökulmista ja tutustua erilaisiin tapoihin, käytäntöihin ja katsomuksiin. Eri kieli- ja kulttuuritaustasta tulevien ihmisten kanssa toimiminen ja erityisesti yhdessä oppiminen nähdään edistävän aidon vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden syntymistä ja luovan perustan maailmankansalaisuudelle. (POPS 2014: 16.)

Oppilaan kulttuuri-identiteetti nostetaan esiin myös laaja-alaisten tavoitteiden toisessa tavoitteessa *L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu*. Tavoitteena on, että ”oppi-
laat oppivat tuntemaan ja arvostamaan elinympäristöään ja sen kulttuuriperintöä sekä omia

sosiaalisia, kulttuurisia, uskonnollisia, katsomuksellisia ja kielellisiä juuriaan. Oppilaita tulisi ohjata näkemään kulttuurinen moninaisuus myönteisenä voimavarana, rikkautena, niin kuin jo perusopetuksen arvoperustassa sitä kuvattiin. Opetuksessa myös ”tuetaan oppilaiden kasvua monipuolisiksi ja taitaviksi kielenkäyttäjiksi sekä äidinkielellään että muilla kielillä” ja ”oppilaita rohkaistaan vuorovaikutukseen ja itsensä ilmaisemiseen vähäiselläkin kielitaidolla”. (POPS 2014: 21.)

Perusteisiin on ensimmäistä kertaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden historiassa kirjattu kielitietoisuus osaksi toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita (Ahlholm – Hatakka 2015: 69). Toimintakulttuurilla tarkoitetaan yhteisön tapaa toimia, ja siihen vaikuttavat monet tiedostetut ja tiedostamattomat tekijät. Toimintakulttuuri ilmenee erityisesti yhteisön käytänteissä, ja se vaikuttaa kaikkiin sen piirissä oleviin. Erityistä huomiota tulisi perusteiden mukaan kiinnittää aikuisten tapaan toimia, sillä esimerkiksi vuorovaikutuksen ja kielenkäytön mallit siirtyvät helposti oppilaille. (POPS 2014: 26.) Monikielisyttä kuvataan toimintakulttuuria ohjaavissa periaatteissa seuraavasti:

Yhteisössä tunnustetaan, että oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin on perusoikeus.

Yksi kulttuurisen moninaisuuden ilmentymä on monikielisyys. Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen. Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana ja kieliä arvostetaan. Kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. (POPS 2014: 28.)

Monikielisyydellä ei kuitenkaan tarkoiteta ainoastaan oppilaiden omien kielten läsnäoloa koulussa, vaan siihen kuuluvat myös tiedonalakohtaiset kielet, eli oppiaineiden eri tavat käyttää kieltä. Kielitietoisuuden kantava ajatus onkin, että jokainen aikuinen on sekä kielellinen malli että oman oppiaineensa kielen asiantuntija. (POPS 2014: 28.)

Perusteiden positiivinen suhtautuminen moninaisuutta kohtaan ilmenee myös esimerkiksi työtapoja käsittelevässä osiossa, jossa tuodaan esiin, että eriyttämisen tulisi ohjata työtapojen ja arviointimenetelmien valintaa ja niiden monipuolisuutta, jotta jokaisella olisi mahdollisuus osoittaa osaamistaan (POPS 2014: 30). Myös monialaiset oppimiskokonaisuudet mainitaan tilanteina, joissa voidaan vahvistaa laaja-alaista osaamista ja tuoda koulun kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus näkyväksi (mts. 43).

Opetussuunnitelman perusteiden luku 9 käsittelee kokonaisuudessaan kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä. Oppilaiden ohjaaminen kohti eri kielten ja kulttuurien arvostamista ja kaksi- ja monikielisuuden edistäminen nähdään opetuksen tavoitteina. Eri kielten ja kulttuurien arvostamisen kautta oppilaiden kielellinen tietoisuus ja metalingvistiset taidot

POPS:n mukaan vahvistuvat. Monikielisiä oppilaita tulisi opetussuunnitelman mukaan myös kannustaa käyttämään osaamiaan kieliä eri oppiaineiden tunneilla ja muussa koulun arjessa, jotta koulun oppiainesisällöistä olisi mahdollista puhua myös omalla äidinkielellään, ei ainoastaan suomeksi tai ruotsiksi. Luvussa tuodaan myös esille, että opetus voi pitää sisällään monikielisiä opetustilanteita. (POPS 2014: 86–87.)

Monikielisyys ja oppilaiden omat äidinkielet nostetaan esiin myös suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän kuvauksessa. Oppimäärän mukaan on mahdollista opiskella, jos oppilaan äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame tai oppilaalla on monikielinen tausta. Oppimäärän erityisenä tehtävänä nähdään oppilaan monikielisyyden kehittäminen ja välineiden antaminen kielitaidon kehittämiseen myös peruskoulun jälkeen. Kohdassa mainitaan myös yhteistyö kotien, oman äidinkielen opetuksen ja muiden oppiaineiden kanssa. (POPS 2014: 314.) Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän erityisessä tehtävässä ja tavoitteiden sisältöalueissa on vielä erikseen mainittu oppilaiden osaamien kielten arvostaminen ja hyödyntäminen osana opetusta (mts. 314, 316).

Vuoden 2004 opetussuunnitelmasta lähtien maahanmuuttajien äidinkielen opetus on nähty perusopetusta täydentävänä erillisrahoitettuna opetuksena, ja opetuksen perusteet onkin siirretty perusteiden liitteisiin, jossa ne ovat myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Opetuksen muuttuminen perusopetusta täydentäväksi opetuksiksi muutti myös arviointia niin, että opetuksesta annetaan erillinen todistus sen sijaan, että arvosana merkittäisiin muiden arvosanojen joukkoon. (Ikonen 2007: 45.)

Oman äidinkielen opetuksessa tulisi tehdä yhteistyötä erityisesti suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineen, mutta myös muiden oppiaineiden kanssa. Opetuksen tehtävänä on rohkaista oppilasta käyttämään kieltään eri oppiaineiden tunneilla, tukea aktiivisen monikielisyyden kehittymistä ja elinikäistä oppimista sekä tukea kotoutumista. Oma äidinkielen opetus asettuu osaksi muuta koulun kielikasvatusta, ja näin ollen oman äidinkielen ja muiden kielten arvostaminen ja äidinkielen merkityksen ymmärtäminen niin yksilön kuin koko yhteiskunnan kannalta kuuluvat sekä oman äidinkielen opetuksen sisältöihin että myös osaksi perusopetuksen muuta kielikasvatusta. (POPS 2014: 463.)

2.3 Suomen kieltä ja oppilaan omaa kieltä tukevat opetusjärjestelyt

Seuraavaksi esittelen lyhyesti suomen kieltä ja oppilaan omaa kieltä tukevia opetusjärjestelyjä: valmistavaa opetusta², suomi toisena kielenä -opetusta ja oman äidinkielen opetusta. Kai-

² Valmistavalla opetuksella viitataan tässä yhteydessä ainoastaan perusopetukseen valmistavaan opetukseen.

kista esittelemistäni opetusjärjestelyistä ja niiden toteuttamisesta päättää kunta; laki ei velvoita niiden järjestämiseen (Latomaa – Suni 2010: 161).

2.3.1 Valmistava opetus

Perusopetukseen valmistava opetus on tarkoitettu niille esi- ja peruskouluikäisille lapsille ja nuorille, joilla ei vielä ole riittäviä kielellisiä valmiuksia suomen- tai ruotsinkielisessä esi- tai perusopetuksessa opiskeluun (Opetushallitus 2017: 3). Valmistavaa opetusta alettiin tarjota 1980-luvun alussa Suomeen saapuneille pakolaisille. Vuodesta 1997 lähtien valmistavaan opetukseen ovat kuitenkin voineet osallistua kaikki maahanmuuttajaoppilaat huolimatta siitä, mikä maahanmuuton syy on. (Sunni – Latomaa 2012: 72.) Opetukseen osallistuminen ei edellytä oleskelulupaa (Opetushallitus 2017: 3). Tyypillisesti valmistavaan opetukseen osallistuvat oppilaat ovat muuttaneet Suomeen hiljattain, mutta opetukseen voivat osallistua myös Suomessa syntyneet maahanmuuttajataustaiset oppilaat. (Opetushallitus 2017: 3; Latomaa – Sunni 2010: 161.)

Valmistava opetus vastaa laajuudeltaan yhden lukuvuoden opintoja. 6–10-vuotiaille opetusta annetaan vähintään 900 tuntia, kun taas vanhemmilla oppilailta annettava määrä on 1000 tuntia. Valmistavaan opetukseen voi tulla ja tullaankin usein kesken lukuvuotta, ja yleisopetukseen siirrytään tuntimäärän täytyttyä. Jos oppilaan kielellisten ja muiden valmiuksien koetaan riittävän yleisopetuksessa opiskeluun, voidaan yleisopetukseen siirtyä jo ennen tuntimäärän täyttymistä. Jo valmistavan opetuksen aikana tehdään kuitenkin yhteistyötä yleisopetuksen kanssa ja oppilaita integroidaan esi- ja perusopetuksen ryhmiin oppilaan aiemman osaamisen ja ikätason mukaan. (VALO-OPS 2015: 5.) Esimerkiksi taito- ja taideaineiden tunnit tarjoavat mahdollisuuden yleisopetukseen osallistumiseen vähäiselläkin kielitaidolla. Perusopetukseen valmistava opetus rahoitetaan valtionosuudella, joka on oppilaskohtainen ja sidottu valmistavan opetuksen piirissä oltujen kuukausien määrään (Opetushallitus 2017: 4).

Jokaiselle valmistavaan opetukseen osallistuvalla oppilalla tehdään oma opinto-ohjelma, sillä opetukselle ei ole määritelty esimerkiksi tuntijakoa (Opetushallitus 2017: 3). Opetuksen tavoitteena on sekä kielitaidon että muiden esi- ja perusopetuksessa tarvittavien taitojen ja valmiuksien kehittäminen sekä kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan. Myös oppilaan äidinkielessä tukeminen ja oman kulttuurin tuntemuksen edistäminen nähdään opetuksen tavoitteina. (VALO-OPS 2015: 5.) Suomen tai ruotsin kielen opetuksen suhteen tavoitteena on saavuttaa kehittyvä alkeiskielitaito (Opetushallitus 2017: 5).

2.3.2 Suomi toisena kielenä -opetus

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä on yksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärästä. S2-oppimäärän mukaan on mahdollista opiskella, jos oppilaan äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame tai oppilaalla on monikielinen tausta (POPS 2014: 314). Oppimäärää valittaessa arvioidaan, onko oppilaan peruskielitaidossa puutteita jollakin tai joillakin kielen osa-alueilla, ja tästä johtuen “oppilaan osaaminen ei anna vielä edellytyksiä yhdenvertaiseen kouluyhteisön jäsenenä toimimiseen päivittäisessä vuorovaikutuksessa ja koulutyöskentelyssä”. Tarvetta S2-oppimäärälle arvioitaessa voidaan myös katsoa, että oppilaan kielitaito ei vielä riitä opiskeluun suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän mukaan. (Opetushallitus 2016: 3.)

Päätöksen siitä, minkä oppimäärän mukaan oppilas opiskelee, tekevät viime kädessä vanhemmat, vaikkakin opettajat yhdessä pyrkivät määrittelemään tarpeen mahdolliselle S2-opetukselle. Oppimäärän valinnan tulisi perustua kielitaidon ja oppimisedellytysten arviointiin, eikä esimerkiksi siihen, kuinka kauan oppilas on ollut Suomessa. (Opetushallitus 2016: 3–4.)

S2-opetuksen järjestämistavat vaihtelevat koulusta ja kunnasta riippuen. S2-oppimäärän mukaan opiskelevalle voidaan antaa opetusta joko kokonaan tai osittain suomen kieli ja kirjallisuus -opetuksen sijasta. Jälkimmäisessä tapauksessa viikkotunnit on voitu esimerkiksi jakaa kahtia niin, että osa tunneista opiskellaan erillisessä S2-ryhmässä ja osa yhdessä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän mukaan opiskelevien kanssa. Opetus voidaan järjestää myös samanaikaisopetuksena, jolloin luokassa ovat yhtä aikaa S2-opettaja ja luokanopettaja tai suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja. Oppilaan edistymistä arvioidaan opetusjärjestelyistä huolimatta aina sen oppimäärän tavoitteiden ja kriteerien mukaan, joka hänelle on valittu. Jos katsotaan, että oppilaalla on tarvittavat edellytykset suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän ja sen tavoitteiden mukaiseen opiskeluun, oppilaan on mahdollista vaihtaa oppimäärää. (Opetushallitus 2016: 4–5.)

2.3.3 Oman äidinkielen opetus

Oman äidinkielen opetusta on tarjottu Suomessa jo 1970-luvulta lähtien. Aluksi opetus oli tarkoitettu ainoastaan Chilen pakolaisten lapsille, mutta 1980-luvun lopussa opetus laajentui muillekin maahanmuuttajille kuuluvaksi. (Ikonen 2007: 41.) Oman äidinkielen opetus on perusopetuslain tulkinnan mukaisesti perusopetusta täydentävää opetusta, ja kunnat eivät ole

velvoitettuja sitä järjestämään, vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa siitä annetaankin suositus. Opetus rahoitetaan erillisellä valtionavulla. (Piippo 2017a.)

Oman äidinkielen opetukseen voivat osallistua oppilaat, joiden äidinkieli tai jokin perheen kielistä on muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Suomen-, ruotsin- tai saamenkielinen oppilas voi kuitenkin osallistua opetukseen, jos kyseessä on ulkomailla hankitun kielitaidon ylläpito-opetus. (POPS 2014: 463.) Jotta oman äidinkielen opetusryhmä voidaan perustaa, tarvitaan 4–6 oppilasta. Jos ryhmää ei pystytä omalle koululle perustamaan, oppilaat joutuvat käymään oman äidinkielen tunneilla toisessa koulussa. Varsinkin pienille oppilaille opetukseen osallistuminen voi olla lähes mahdotonta, jos tunnit ovat vieraassa koulussa toisella puolella kaupunkia. (Piippo 2017a.)

Tällä hetkellä oman äidinkielen opetusta tarjotaan noin 80 kunnassa ja noin 50 eri kielessä. Oppiaineen nimeämiskäytänteet ovat varsin kirjavia, ja opetuksesta käytetäänkin kunnasta riippuen nimitystä oma äidinkieli, kotikieli, ylläpitokieli tai MAI (maahanmuuttajien äidinkielen opetus). Myös se, miten opetukseen ilmoitaudutaan ja miten opetus käytännössä toteutetaan, vaihtelee kunnittain. Useimmiten oman äidinkielen tunnit on kuitenkin sijoitettu iltapäivään, virallisen tuntikehyksen ulkopuolelle. (Piippo 2017a.) Tuntien ajankohta ja tunneille osallistumisen vapaaehtoisuus vaikuttavat erityisesti yläkouluikäisten oppilaiden motivaatioon ja tunneille osallistumiseen usein negatiivisella tavalla (Youssef 2007: 370). Oppituntien sijoittumisella virallisen tuntikehyksen ulkopuolelle on myös vaikutusta oman äidinkielen opettajien kokemukseen kouluyhteisöön kuulumisesta, sillä tutkimusten mukaan oman äidinkielen opettajat eivät työssään juuri kohtaa muita opettajia tai muuta koulun henkilökuntaa (Piippo 2017a).

Oman äidinkielen opetukselle tarjotut opetustilat eivät välttämättä aina sovellu opetukseen, ja esimerkiksi laitteisto voi olla puutteellista tai pääsy teknologian äärelle voi olla kokonaan opettajilta evätty (Piippo 2017a). Opetuksen haasteena nähdään myös ryhmien heterogeenisuus, niin kielitaidon kuin oppilaiden iänkin suhteen, sekä oppimateriaalien saamisen vaikeus (esim. Youssef 2007: 370; Tarnanen – Kauppinen 2016: 305; Piippo 2017a). Esimerkiksi Helsingissä oman äidinkielen opettajalla on käytettävissään neljä euroa materiaalihankintoihin yhtä oppilasta kohden. Vihko, kynä ja kumi oppilaiden täytyykin usein pyytää omalta luokanopettajaltaan (Piippo 2017a.)

3 Teoriataustaa

3.1 Diskurssintutkimus

Diskurssintutkimus (myös diskurssianalyysi) on monitieteinen tieteenala, jossa tutkitaan kieltä käytössä ja kieltä sosiaalisena toimintana (Pietikäinen – Mäntynen 2009: 22, 28). Eri tieteenaloilla harjoitettavaa diskurssintutkimusta yhdistää Jokisen, Juhilan ja Suonisen (2016: 25–26) mukaan viisi lähtöoletusta, joiden varaan diskurssintutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu. Tutkimuksesta ja tutkimusasetelmasta riippuen nämä dimensiot voivat kuitenkin painottua eri tavoin. Lähtöoletuksia ovat:

1. oletus kielenkäytöstä sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta
2. oletus useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien olemassaolosta
3. oletus merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta
4. oletus toimijoiden kiinnittymisestä merkityssysteemeihin
5. oletus kielenkäytön seurauksia tuottavasta luonteesta.

Diskurssintutkimusta tehdään sekä kielitieteellisen että yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen piirissä. Kielitieteellisessä diskurssintutkimuksessa huomio kiinnitetään erityisesti kielen käyttöön ja kielen piirteisiin, kun taas yhteiskunnallisessa diskurssintutkimuksessa kieli pikemminkin tarjoaa välineen esimerkiksi ideologioiden ja valtasuhteiden tarkasteluun. Tutkimuksessa on kuitenkin tyypillisesti hyödynnetty molempien tieteenalojen näkökulmia ja tarkastelutapoja, sillä kieltä ja ennen kaikkea kielenkäyttöä tutkimalla on mahdollista ymmärtää jotakin siitä, miten ympäröivä yhteiskunta toimii (Pietikäinen 2000: 191–193; Pietikäinen – Mäntynen 2009: 13). Kriittinen diskurssintutkimus onkin hyvä esimerkki diskurssinanalyysin tutkimussuunnasta, joka ammentaa sekä kielitieteellisestä että yhteiskuntatieteellisestä tutkimustraditiosta (Pietikäinen 2000: 191–193).

Diskurssintutkimuksen ja ylipäätään yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen tärkeänä teoreettikkona pidetään Michel Foucault'ta, joka korosti tutkimuksissaan diskurssin konstruktivistista luonnetta. Tällä hän viittaa kielenkäytön tapaan konstruoida ja merkityksellistää todellisuutta, ei ainoastaan heijastaa tai kuvata sitä. (Fairclough 1992: 3, 39.) Yhteiskuntatieteellisesti orientoituneessa diskurssintutkimuksessa Foucault on merkittävässä roolissa myös siksi, että hän käsittelee tuotannossaan erityisesti diskurssien ja vallan yhteen kietoutumista (mts. 37–38).

Diskurssintutkimuksessa kieli nähdään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvana joustavana resurssina. Yhtenä diskurssintutkimuksen merkittävänä taustavaikuttajana pidetäänkin systeemis-funktionaalista kieliteoriaa, jonka mukaan kielestä voidaan tunnistaa kolme samanaikaisesti vaikuttavaa kielen muotoa säätelevää metafunktiota: ideationaalinen, interpersonainen ja tekstuaalinen (Juvonen 2007: 431; Shore 2012: 146). Kielellä tehdään siis useita asioita yhtä aikaa. (Pietikäinen – Mäntynen 2009: 14).

Kielenkäyttötilanne, aika, tavoite ja paikka vaikuttavat kielenkäyttöön. Yksilön kielelliset valinnat eivät siis ole satunnaisia, vaan sekä kielen järjestelmä että konteksti tarjoavat raamit kielenkäytölle. (Pietikäinen – Mäntynen 2009: 29, 49.) Kielenkäytön tilanteisuudesta johtuen esimerkiksi sanan merkitys ei ole pysyvä, vaan se saa merkityksen ja tulkinnan jokaisessa tilanteessa uudelleen. Kussakin kielenkäyttötilanteessa valintoja tehdään usealla eri tasolla. Mikrotason valintoja ovat muun muassa kielioppiin, rakenteeseen ja sanastoon liittyvät valinnat, kun taas diskursiivinen valinta voisi olla esimerkiksi genren valinta. Valintoja tehdään myös sosiaalisella tasolla ja merkitysjärjestelmän tasolla. Koska jokainen valinta vaikuttaa merkityksellistämiseen ja siihen, millainen kuva jostakin ilmiöstä tai asiasta syntyy, on diskurssintutkimuksessa kiinnitetty huomiota erityisesti siihen, miten kussakin tilanteessa maailmaa kuvataan ja merkityksellistetään. (Pietikäinen – Mäntynen 2009: 12,13,16.)

Se, miten ilmiötä tai asiaa kuvataan, vaikuttaa sekä puheena oleviin asioihin ja tilanteeseen mutta myös puhujan ja muiden keskustelun osapuolten välisiin suhteisiin. Diskurssintutkimuksen tavoitteena on sekä vallitsevien että marginaaliin jäävien merkityksellistämistapojen tarkastelu (Pietikäinen – Mäntynen 2009: 13, 49).

Diskurssin käsitettä on diskurssintutkimuksen piirissä käytetty tutkimusasetelmasta riippuen hieman eri tavoin. Käsitettä ei voi selittää tyhjentävästi, ja tästä johtuen jokainen tutkija joutuukin tutkimuksessaan ottamaan kantaa siihen, mitä käsitteellä kulloinkin tarkoitetaan ja miten tutkimus sijoittuu osaksi diskurssinanalyysin teoreettista viitekehystä. Diskurssilla on tutkimuksissa viitattu muun muassa lausetta suurempaan kielenkäytön yksikköön, vaikiintuneeseen merkityksellistämisen tapaan, kielenkäyttöön jossakin tietyssä kontekstissa, ymmärrykseen todellisuudesta, tekstiaineistoon jne. (Pietikäinen – Mäntynen 2009: 22–23.)³

Kriittinen diskurssintutkimus käyttää *diskurssi*-käsitettä kahdessa eri merkityksessä. Yksikkömuotoisella *diskurssilla* (engl. *discourse*) viitataan diskurssintutkimuksen teoreetti-

³*Diskurssi*-käsitteen rinnalla on käytetty myös *tulkintarepertuaaria*. Selkeää merkityseroa ei näiden kahden käsitteen välillä kuitenkaan ole. Jokinen, Juhila ja Suoninen (2016) viittaavat niillä molemmilla “verrattain eheisiin merkityssuhteiden systeemeihin, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta”. (Jokinen - Juhila - Suoninen 2016: 34.)

seen lähtökohtaan, kielenkäyttöön sosiaalisena toimintana. Sen sijaan monikkomuotoinen *diskurssit* (engl. *a discourse*) viittaa jonkin tietyn yhteisön jakamaan kiteytyneeseen tapaan käyttää kieltä. Ero edelliseen yksikkömuotoiseen käsitteeseen voidaan suomen kielessä tehdä lisäämällä määrite sanan eteen. *Tieteellinen diskurssi* voisi olla yksi esimerkki tämänkaltaisesta kiteytyneestä tavasta käyttää kieltä. (Pietikäinen – Mäntynen 2009: 26–27.)

Tässä tutkielmassa käytän diskurssin käsitettä viittaamaan tiettyyn näkökulmaan tai merkityksellistämisen tapaan, josta käsin koulun monikielisyyttä tarkastellaan. Yksikkömuotoinen diskurssi, kielenkäyttö sosiaalisena toimintana, on tutkielmassani myös läsnä, joskin implisiittisemmin kuin monikkomuotoinen (vrt. Herneaho 2016: 16).

Myös kontekstin käsite nähdään diskurssintutkimuksessa monitasoisena; välittömän tilannekontekstin rinnalla vaikuttaa ja on läsnä yhä laajempia ja toisiinsa limittyviä konteksteja. Tutkimusta tehdessä onkin hyvä tiedostaa muiden kontekstien, kuten historiallisen, institutionaalisen ja yhteiskunnallisen kontekstin läsnäolo, vaikka tutkimuksen kannalta on usein välttämätöntä rajata jokin konteksti erityiseksi tutkimuksen kohteeksi. Kontekstin monitasoisuuden huomioiminen mahdollistaa eri kokoisten asioiden ja teemojen käsittelyn samanaikaisesti. (Pietikäinen – Mäntynen 2009: 29, 31.)

3.2 Kieli-ideologiat

Kieli-ideologioiden tutkimus on lähtöisin lingvistiksestä antropologiasta, josta niiden tutkimus on levinnyt muun muassa sosio- ja kansanlingvistiikan, diskurssintutkimuksen ja soveltavan kielitieteen tutkimuksen piiriin (Mäntynen – Halonen – Pietikäinen – Solin 2012: 327). Kieli-ideoologioita tutkittaessa tarkastelun kohteena ovat yleensä kieliä koskevat uskomukset, arvotukset, luokittelut ja neuvottelut. Kieli-ideologiat ovat tutkimuksen kohteena esimerkiksi silloin, kun pohditaan kielen rajoja tai sitä, kenelle kieli kuuluu ja kenellä on oikeus käyttää tiettyä kielimuotoa. (Mäntynen ym. 2012: 325.)

Kieli-ideologian käsite on monitasoinen ja monitulkintainen, sillä se on yhtä aikaa konkreettinen ja abstrakti. Monitulkintaisuus ilmenee myös siinä, että käsitteellä voidaan viitata sekä yksilön että yhteisön jakamiin uskomuksiin ja käsityksiin. (Mäntynen ym. 2012: 327–328.) Kroskrytn (2000: 7) mukaan käsitettä tulisikin lähestyä klusterina, jossa on useita eri puolia ja tasoja. Kieli-ideologian käsitteen monitasoisuus kuitenkin mahdollistaa asioiden ja ilmiöiden tarkastelun niin mikro- kuin makrotasolla (Mäntynen ym. 2012: 328).

Pietikäinen (2012: 411) on määritellyt kieli-ideologiat ”kieltä, sen käyttämistä ja käyttäjiä koskeviksi dynaamisiksi diskursiivisiksi määritelmiksi ja kuvauksiksi”. Tyypillistä niille

on, että ne ovat paikallisesti tuotettuja ja yksilöllisesti koettuja, vaikka ne ovatkin sidoksissa tiettyihin historiallisiin käyttöyhteyksiin (mp.).

Kieli-ideologiat materiaalistuvat kieleen liittyvinä käsityksinä, kielikäytänteinä ja erilaisina diskursseina kielestä ja sen käyttäjistä, sekä normeina ja normikoodistoina, jotka säätelevät kielenkäyttäjien toimintaa (Mäntynen ym. 2012: 328, 331). Kieli-ideologiat eivät ole pysyviä, vaan ne ovat alttiita muuttumaan. Eri kieli-ideologiat voivat myös toimia ja vaikuttaa samanaikaisesti. (mts. 329–330.) Erityisesti kieliyhteisön muutostilanteissa risteävät ja vastakkaiset kieli-ideologiat tulevat neuvottelunalaisiksi, kun esimerkiksi kielenkäyttäjien asema tai kielen arvo muuttuu (Mäntynen ym. 2012: 330; Pietikäinen 2012: 410). Esimerkiksi koulun monikielistyessä joudutaan väistämättä pohtimaan sitä, nähdäänkö monikielisyys uhkana vai mahdollisuutena.

Kieli-ideologioihin liittyy läheisesti valta, ja tutkijoiden mukaan kieli-ideologioilla onkin aina taipumus palvella jonkin ryhmän etuja (Mäntynen ym. 2009: 328). Esimerkiksi normia säädettäessä joudutaan aina pohtimaan sitä, mikä ideologia tai arvostus nostetaan tärkeimmäksi, kenellä on valta päättää ja kuka normien noudattamista valvoo (mts. 331–332). Kieli-ideologioilla on muiden ideologioiden tavoin valtaa muokata käsityksiämme kielistä ja ohjata toimintaamme. Toiminta sen sijaan vaikuttaa olemassa oleviin käsityksiin niitä tukeamalla tai vastustamalla. Kieli-ideologioiden ja toiminnan, esimerkiksi kielenkäytön, välinen suhde onkin luonteeltaan dynaaminen. (mts. 325.)

Suomalaisessa tutkimuksessa kieli-ideologiat ovat olleet ehkä selkeimmin läsnä kirjakielen kehitystä ja kielenhuoltoa kartoittavassa tutkimuksessa. Tämän lisäksi esimerkiksi sociolinguistiikassa ja kansanlingvistiikassa on käsitelty kieli-ideologioihin läheisesti liittyviä teemoja, joskin varsin epäsuorasti. Myös monikielisyteen ja erityisesti vähemmistökieliin liittyvissä tutkimuksissa kieli-ideologiat ovat ainakin jollakin tasolla olleet tutkimuksen kohteena. Kieli-ideologioita on tutkittu esimerkiksi metakieltä tutkimalla ja kielenkäyttöä analysoimalla. (Mäntynen ym. 2012: 333, 335, 336.) Sen sijaan haastattelu ei yleensä ole mielekäs tapa lähestyä kieli-ideologioita, sillä oman toiminnan tai käytänteiden takana vaikuttavista kieli-ideologioista ei usein olla tietoisia (Mäntynen ym. 2012: 333). Ihmisten voi olla erityisen vaikea tunnistaa, että vakiintuneet ja normalisoituneet käytänteet kantaisivat mukanaan jotain tiettyä ideologiaa (Irvine 2001: 24; Fairclough 1992: 90). Tällöin niistä on voinut tulla ”luonnollistuneita ideologioita”, joita saatetaan pitää itsestään selvyyksinä (Mäntynen ym. 2012: 333).

Niin kuin aiemmin todettiin, kieli-ideologiat ja valta linkittyvät aina enemmän tai vähemmän yhteen, ja tästä johtuen myös diskurssintutkimuksessa kieli-ideologisista kysymyk-

sistä ja kielenkäytön taustalla vaikuttavista ideologisista prosesseista ollaan kiinnostuneita. Tutkielmassani kieli-ideologiat nousevat esiin erityisesti opettajien kuvaillessa monikielistä koulua ja oman äidinkielen opetusta luvussa 6. Kieli-ideologiat vaikuttavat esimerkiksi opettajien eriävien kielikäytänteiden ja oman äidinkielen opetuksen ja sen järjestämiseen liittyvän päätöksenteon taustalla.

3.3 Kognitiivinen metaforateoria

Kognitiivinen metaforateoria sai alkunsa 1980-luvulla kielentutkija George Lakoffin julkaistua filosofi Mark Johnsonin kanssa teoksen *Metaphors we live by*. Metaforat on tunnistettu kirjallisuudentutkimuksessa retoriseksi tehokeinoksi jo antiikin ajoista lähtien, mutta kognitiivinen metaforateoria toi metaforat uudelleen kielitieteelliseen tutkimukseen mukaan. (Onikki-Rantajääskö 2008: 50–51.)

Kognitiivisen metaforateorian mukaan metaforat ovat laajalle levittyneitä, ei pelkästään kieleen, vaan myös osaksi ajatteluamme ja toimintaamme. Näin ollen koko ajatteluprosessimme ja käsitejärjestelmämme ovat luonteeltaan metaforisia. Käsitteet muun muassa organisoivat havaintojamme maailmasta ja sitä, kuinka liitymme toisiin ihmisiin. Käsitejärjestelmästä ei kuitenkaan olla yleensä tietoisia, sillä toimintamme ja ajattelumme on pääosin automaattista, tiettyjen suuntaviivojen ohjaamaa. Tästä johtuen metaforista voi tulla niin perustavanlaatuisia tapoja ajatella, että emme välttämättä enää huomaa niiden metaforista luonnetta. Koska kommunikaatiomme perustuu hyvin pitkälti samaan käsitejärjestelmään kuin ajattelu ja toimintakin, kielen avulla voimme päästä käsiksi siihen, millainen tämä järjestelmä on. (Lakoff – Johnson 1980: 3.)

Kognitiivisen metaforateorian lähtöajatuksena on, että käsitejärjestelmän ytimen muodostavat skeemat. Skeemalla tarkoitetaan niitä seikkojen joukkoa, kuvaa, jonka käsite mielessä herättää. Jokainen käsite koostuu teorian mukaan yhdestä tai useammasta skeemasta. (Nikanne 1992: 61–62.) Metaforassa kaksi käsiteistykseen alaa eli skeemaa kytetään toisiinsa niin, että niiden välille muodostuu rakenteellinen samankaltaisuus (Onikki 1992: 34). Jotta metafora olisi onnistunut, täytyy metaforan kohteen skeemasta löytyä riittävästi vastaavuuksia, jotka mahdollistavat kuvauksen (Nikanne 1992: 63). Nikanteen (1992) mukaan käsitteiden MATKA ja ELÄMÄ skeemat voisivat koostua seuraavanlaisista seikoista (ks. Lakoff – Johnson 1980; vrt. Onikki-Rantajääskö 2008: 54).

MATKA	ELÄMÄ
matkustaja	se jonka elämästä puhutaan
matkaseura	perhe(et), tuttavat, tärkeät ihmiset
kulkuneuvo	?
lähtöpaikka	syntymä
määränpää	kuolema
liike	aika; muutos, erit. edistys
kulkuväylä	?
välitapit	elämän tärkeät tapahtumat
opastajat	neuvonantajat elämän päätöksissä
viivytykset	elämän ongelmat

Käsittemetaforat ovat kognitiiviseen metaforateoriaan perustuvan analyysin keskiössä. Käsittemetaforat ovat metaforia, jotka linkittävät eri metaforat toisiinsa. Kielen metaforisuutta analysoitaessa pyritään siis löytämään, mitä käsitejärjestelmän metaforaa se heijastaa. (Leino 1983: 108). Esimerkiksi käsittemetaforassa ELÄMÄ ON MATKA elämään liittyvät asiat ja ilmiöt ymmärretään matkantekoon liittyvien metaforisten ilmiöiden kautta (Tieteen termipankki, *kielitiede:käsittemetafora*). Metaforinen puhe, esimerkiksi *lapsen ohjaaminen oikealle tielle* tai *elämäni on vailla suuntaa*, heijastavat yhtä ja samaa käsitetason metaforaa ELÄMÄ ON MATKA (Nikanne 1992: 63).

Metaforat nähdään edellytyksenä sille, että abstrakteja asioita on mahdollista ymmärtää, sillä ne tekevät asioista konkreettisia (Nikanne 1992: 64; Mäntynen 2003: 127). Metaforia käytettäessä ne leviävät, ja lopulta joistakin metaforista tulee kulttuurisesti konventionaalistuneita. Jos jokin toinen metafora olisi omaksuttu, asiat ja ilmiöt näyttäytyisivät varsin erilaisina. (Nikanne 1992: 64.) Esimerkiksi käsittemetafora VÄITTELY ON SOTAA on konventionaalistunut osaksi länsimaista kulttuuria ohjaamaan toimintaamme ja ajatuksiamme väittelyä kohtaan. Jos toimintaamme ja ajatteluamme ohjaisi sodan sijasta esimerkiksi käsitys väittelystä tanssina, väittely nähtäisiin, koettaisiin ja siitä puhuttaisiin eri tavalla. (Lakoff – Johnson 1980: 4–5.)

Väittelyn käsitteellistäminen sodaksi ei tule ilmi pelkästään siinä, että väittelystä puhutaan sodan termein vaan myös siinä, että väittelyyn toimintana kuuluu *voittaminen* ja *häviäminen*. Väittelystä toinen osapuoli tyypillisesti myös näyttäytyy *vastustajana*, jonka mielipiteitä pyritään *vastustamaan* ja omia *puolustamaan*. Moni asia, jota teemme väitellessämme,

on ainakin osittain jäsentynyt sodan käsitteen kautta. Kyseessä on siis verbaalinen taistelu fyysisen sijaan. (Lakoff – Johnson 1980: 4–5.)

Metaforat ovat aina kuitenkin osittaisia: metaforan avulla asiaa tai ilmiötä kuvataan tietyistä näkökulmista ja samalla tullaan häivyttäneeksi muut näkökulmat (Onikki-Rantajääskö 2008: 52). Ne ovat osittaisia myös siinä mielessä, että kahden toisiinsa verrattavan asian samankaltaisuus on aina osittainen, sillä kaikki osat eivät metaforassa aina sovi yhteen (Nikanne 1992: 67). Esimerkiksi käsittemetaforan AIKA ON RAHAA avulla voidaan puhua ajasta rahana useiden eri metaforien kautta. Samoin kuin rahaa, aikaa voi *kuluttaa*, *tuhlata* tai *säästää*. Työstä usein myös maksetaan tuntipalkkaa. Sen sijaan rahaa on mahdollista tallettaa pankkiin odottamaan, mutta aikaa ei. Myöskään tuhlettua aikaa ei takaisin saa. (Lakoff-Johnson 1980: 12–13; Onikki-Rantajääskö 2008: 52.)

Käsittemetaforat jaotellaan kognitiivisessa metaforateoriassa kolmeen ryhmään. Strukturaalisilla metaforilla eli rakennemetaforilla tarkoitetaan metaforia, joissa jokin asia käsitteellistetään toisen käsitteen avulla (Lakoff – Johnson 1980: 61). Esimerkiksi edellä mainittu AIKA ON RAHAA, on tällainen metafora. Ontologisissa metaforissa sen sijaan asioita, jotka eivät ole selkeärajaisia, kuten kokemuksia, tunteita, tapahtumia ja ideoita, kuvataan konkreettisine asioina tai olioina. Näin ollen niitä on mahdollista luokitella, ryhmitellä ja laskea. Ontologinen metafora on esimerkiksi käsittemetafora MIELI ON KONE. (mts. 25, 27.) Orientoivat metaforat liittyvät avaruudelliseen suuntautumiseen, kuten ylhäällä – alhaalla, sisällä – ulkona, edessä – takana, ja ne perustuvat fyysiseen ja kulttuuriseen kokemukseen ja ihmiskehon toimintaan fyysisessä ympäristössä. Orientoivia käsittemetaforia ovat esimerkiksi ONNELLISUUS ON YLHÄÄLLÄ ja SURULLISUUS ON ALHAALLA, jotka heijastuvat esimerkiksi ilmaisuissa *mieli on maassa* tai *mieliala kohosi*. (mts. 14–15.)

Hyödynnän kognitiivista metaforateoriaa erityisesti luvussa 5, jossa analysoin sitä, miten opettajat käsitteellistävät metaforisesti monikielisyyttä ja kieliä ylipäätään. Metaforien tarkastelun avulla on mahdollista päästä käsiksi yksilön kokemukseen ja käsityksiin, ja niitä onkin tutkittu erityisesti soveltavassa kielitieteessä oppimiseen liittyviä käsityksiä tutkittaessa. (Turunen – Kalaja 2004: 74).

Metaforia ovat kielipuhetta ja kielestä kertomista käsittelevissä tutkimuksissaan tarkastelleet myös esimerkiksi Anne Mäntynen ja Tytti Hämäläinen. Mäntynen tutki väitöskirjassaan (2003) sanomalehtien kielijuttujen retoriikkaa. Huomion kohteena hänellä oli asiantuntijoiden puhe kielestä. Sen sijaan Hämäläinen tutki pro gradu -tutkielmassaan (2017) maallikoiden puhetta suomen kielestä. Hänen aineistonaan toimivat Tiede-lehden ja Ilta-Sanomien verkkosivuilla käydyt verkkokeskustelut.

3.4 Ensikieli ja oppiminen

Monissa eri puolilla maailmaa tehdyissä tutkimuksissa on todettu vahvan ensikielen taidon edistävän erityisesti toisen kielen oppimista, mutta sillä on nähty olevan positiivista vaikutusta myös muissa oppiaineissa menestymiseen (esim. Cummins 2000; Thomas – Collier 1997, 2002, 2017). Esittelen seuraavaksi lyhyesti muutaman kansainvälisen tutkimuksen tuloksia vahvan ensikielen hallinnan ja oppimisen välisestä suhteesta, sillä vastaavien tutkimusten anti nousee toistuvasti esiin myös tämän tutkielman haastatteluaineistossa opettajien perustellessa ensikielen tukemisen tärkeyttä.

Cummins (2000: 37) lähestyy tutkimuksissaan monikielisyyttä *additive bililingualism* -käsitteen avulla, jolla hän viittaa monikielisyyteen, jossa sekä ensikieltä että toista kieltä ylläpidetään ja tuetaan. Tämä ”lisäävä monikielisuus” on vastakohta ”vähentävälle” monikielisyydelle (engl. *subtractive bilingualism*), jossa ensikieli nähdään toissijaisena esimerkiksi yhteiskunnan valtakieleen nähden ja jossa ensikielen hylkäämiseen voidaan jopa kannustaa (García 2008: 51). Cumminsin mukaan (2000: 37) ensikielen tukemisella ja kehittämisellä kouluopetuksen piirissä on positiivinen vaikutus oppilaan kielelliseen, kognitiiviseen ja akateemisen kehittymiseen. Ensimmäisellä kielellä hankitut luku- ja kirjoitustaidot luovatkin vahvan pohjan, jolle toista kieltä voidaan alkaa rakentaa (mts. 32).

Myös Thomas ja Collier ovat havainneet pitkäaikais tutkimuksissaan (esim. 1997, 2002, 2017) ensikielen vahvan hallinnan olevan merkittävä koulumenestystä selittävä tekijä. He havaitsivat, että oppilaat, jotka olivat ennen muuttoa Yhdysvaltoihin käyneet koulua lähtömaassaan muutaman vuoden ajan, menestyivät koulussa paremmin kuin ne oppilaat, jotka olivat muuttaneet Yhdysvaltoihin hyvin nuorina ja käyneet kaikki koulut Yhdysvalloissa englanniksi. Tutkimuksessa nousi esiin myös, että Yhdysvalloissa syntyneet oppilaat, jotka olivat 5–6 vuoden ajan saaneet koulun kielen lisäksi opetusta ensikielellään, menestyivät paremmin, kuin verrokkiryhmä, jolle opetusta ensikielellä oli annettu vain 2–3 vuoden ajan. Oppilaat siis menestyivät akateemisesti toisella kielellä sitä paremmin, mitä enemmän he olivat saaneet tukea akateemisten ja kognitiivisten taitojen kehittämisessä ensikielellään. (Thomas – Collier 1997: 48–49.)

Toisen kielen omaksumista tarkastelevissa tutkimuksissa on havaittu, että akateemisen (koulun) kielen omaksuminen vie keskimäärin kuusi vuotta, jos opetusta on saatu toisen kielen lisäksi myös ensikielellä. Jos opetusta on saatu ainoastaan toisella kielellä, on aika usein huomattavasti pidempi (esim. Thomas – Collier 2017: 4). Syynä akateemisen kielen hitaalle kehitykselle on Cumminsin mukaan muun muassa se, että akateemisesta kielestä puuttuvat

puhutulle kielelle tyypilliset ymmärtämistä helpottavat vihjeet ja että kirjoitetussa kielessä käytetään yleensä paljon sellaisia sanoja ja rakenteita, joita ei puhutussa kielessä tyypillisesti käytetä. Äidinkielisten puhujat eivät myöskään odota perässä tulevia, vaan he menevät koko ajan akateemisessa kielessä eteenpäin. (Cummins 2000: 35–36.) Tämä saattaa johtaa koulussa käytänteisiin, joissa koulun kielen oppiminen asetetaan ensisijaiseksi omaan kieleen nähden. Ensikieli ja toinen kieli eivät ole kuitenkaan toisistaan irrallaan, vaan ensikielellä omaksutut taidot, kuten luku- ja kirjoitustaito, viestintätaidot ja muu akateeminen kieli siirtyvät kielestä toiseen (Cummins 2000: 173; Collier 1995). Cummins tuokin tutkimuksissaan toistuvasti esiin, että oppilaan ensikielen tukeminen on mahdollista ilman, että oppilaan kehittyminen koulun akateemisessa kielessä kärsii (Cummins 2000: 32, 174).

4 Menetelmä ja aineisto

4.1 Menetelmä

Tutkimukseni menetelmänä toimii diskurssintutkimus yhdistettynä kognitiiviseen metaforateoriaan (ks. luvut 3.1 ja 3.3). Aineistonani toimii teemahaastattelun keinoin hankittu haastatteluaineisto. Teemahaastattelulla tarkoitetaan puolistrukturoitua haastattelua, jossa haastateltavat tietävät haastattelun aiheen etukäteen ja ovat voineet jossakin määrin valmistautua siihen (Hirsjärvi – Hurme 2008: 48). Haastattelut on nauhoitettu ja litteroitu karkeaa litterointia käyttäen niin, että huomion kohteena on ollut opettajien käyttämä kieli ja erityisesti se, kuinka he monikielisyyteen liittyvistä teemoista puhuvat. Äänensävyt, tauot ja muut keskusteluanalyttiseen litterointiin kuuluvat piirteet olen jättänyt litteroinnissa huomiotta.

4.2 Haastattelut

Aineistoni koostuu seitsemän opettajan haastattelusta, jotka käytiin maaliskuussa–huhtikuussa 2018. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä asettaa haastateltavan aina asiantuntijan asemaan: haastateltavaksi on valittu henkilö, jonka haastattelija mieltää oman alansa asiantuntijaksi. Haastateltavan ja haastattelijan roolit eivät ole ennalta määrättyjä, vaan ne määrittyvät vasta haastattelusta sovittaessa. Tätä voidaankin kutsua ensimmäiseksi asemointiaktiksi, sillä haastateltavan suostuttelu ja vakuuttelu hänen soveltuvuudestaan on aina tietoista asemointia. Haastattelusta sovittaessa neuvotellaan myös ennalta tunnetuista osallistujarooleista ja niiden kautta muodostuvasta vuorovaikutuskehikosta, jossa puhetta ja puheenaiheita ohjaa haas-

tattelijaa, ei haastateltu, toisin kuin esimerkiksi arkikeskustelussa. Roolit eivät kuitenkaan ole pysyviä, vaan haastattelun edetessä ne voivat kääntyä jopa pääläelleen, jolloin esimerkiksi haastattelijasta voi tulla haastateltava. (Pöysä 2010: 155 –157.)

Muiden kielenkäyttötilanteiden tavoin haastattelutilannetta ohjaavat tietyt kielenkäytön sopimukset. Nämä *diskursiiviset normit* tai *diskursiiviset käytänteet* määrittelevät, millainen kielenkäyttö on tilanteessa mahdollista ja millainen ei. (Pietikäinen – Mäntynen 2009: 39–42.) Vaikka haastattelutilannetta ohjaavat normit eivät ole ehkä yhtä velvoittavia tai helposti nimitettävissä kuin esimerkiksi yliopistoessetä ohjaavat normit, on haastattelemillani opettajilla varmasti ainakin jonkinlainen käsitys siitä, millä tavalla haastattelussa tulisi toimia ja millaista kieltä tulisi käyttää antaakseen itsestään uskottavan ja asiantuntevan vaikutelman.

Laadin haastatteluja varten luokanopettajille ja oman äidinkielen opettajille eri haastattelukysymykset (ks. liitteet 1 ja 3), sillä opettajien työnkuva on varsin erilainen. Sen sijaan suomen kielen opettajien haastatteluissa käytin samaa kysymyspohjaa kuin luokanopettajien haastatteluissa, joskin omaa luokkaa käsittelevät kysymykset korvasin eri opetusryhmiä käsittelevillä kysymyksillä (ks. liite 2). Kaikki haastattelukysymykset olivat suomeksi ja myös haastattelut käytiin pääosin suomeksi.⁴

Lähetin haastattelun kysymysrunгон haastateltaville sähköpostilla noin kaksi päivää ennen haastattelua, jotta heillä olisi edes hieman aikaa valmistautua haastatteluun. Painotin haastateltaville lähettämässäni sähköpostiviestissä, että haastatteluun osallistuminen ei edellytä suurta valmistautumista. Suurin osa haastateltavistani myönsikin, ettei juuri ollut ehtinyt pohtia haastattelukysymyksiä ja teemoja etukäteen. Kysymykset toimivatkin haastatteluissa lähinnä keskustelunherättäjinä. Haastattelutilanteessa myös muotoilin kysymykset hieman eri tavoin, sillä tavoitteenani oli luoda haastattelusta rento keskustelutilanne. Kaikkia kysymyksiä ei siis välttämättä jokaisessa haastattelussa käsitelty, vaan teemahaastattelun luonteen mukaisesti teemat painoutuivat kussakin haastattelussa hieman eri tavalla.

Haastattelut nauhoitettiin. Niiden kesto vaihteli 25 minuutista hieman yli tuntiin. Luonteeltaan haastattelut olivat vapaamuotoisia. Haastattelupaikan opettajat saivat valita itse, ja haastatteluista neljä nauhoitettiin opettajan omassa luokassa heti koulupäivän päätteeksi. Yksi haastatteluista nauhoitettiin opettajan kotona, yksi yliopiston ryhmätyöskentelytilassa ja yksi kahvilassa.

⁴ OÄO2:n haastattelussa on lyhyt osuus, jossa opettaja vaihtaa kieltä hetkellisesti suomesta englantiin, sillä hän kokee, ettei hänen suomen kielen taitonsa sillä hetkellä riitä.

4.3 Haastateltavat

Haastattelin tutkielmaani varten kahta luokanopettajaa, kolmea oman äidinkielen opettajaa ja kahta S2-opettajaa. Haastateltavat löysin Facebook-ryhmien ja opettajakontaktien avulla. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikki opettajat työskentelevät kokonaan tai osittain pääkaupunkiseudulla. Yksi oman äidinkielen opettajista työskentelee Keski-Uudellamaalla ja toinen opettaa usean kunnan alueella pääkaupunkiseudulla sekä Pirkanmaalla. Suojellakseni haastateltavien yksityisyyttä käytän haastateltavista seuraavanlaisia lyhenteitä: LO (luokanopettaja), SO (suomen kielen opettaja) ja OÄO (oman äidinkielen opettaja). Lyhenteen lisäksi yksilöin opettajat lisäämällä lyhenteen perään numeron (esim. LO1).

LO1, SO1 ja SO2 sekä OÄO1 työskentelevät kaikki samassa koulussa Helsingissä. Koulu on vahvasti monikielinen, ja sen oppilaista noin 53 % puhuu ensikielensä jotain muuta kuin suomea. Koulu on vastikään yhdistynyt toisen, hieman isomman koulun kanssa. LO2 työskentelee myös Helsingissä, koulussa, jossa ensikielensä jotain muuta kuin suomea puhuvien osuus on lähes 50 %.

LO1 on toiminut opettajana nykyisessä koulussaan 16 vuotta. Hänellä on sekä lastentarhan- että luokanopettajan pätevyys, ja hän on erikoistunut alkuopetukseen ja erityispedagogiikkaan. Haastatteluhetkellä opettaja opetti 6. luokkaa. Hänen luokassaan puhuttiin opettajan mukaan 15 eri kieltä.

LO2 on toiminut opettajana yhteensä viisi vuotta, joista kaksi vuotta nykyisessä koulussaan. Hänellä on luokanopettajan pätevyyden lisäksi historian ja yhteiskuntaopin aineenopettajan pätevyys. Haastatteluhetkellä hän opetti 2. luokkaa. 23 oppilaan luokassa puhutaan hänen mukaansa hieman yli 10 kieltä, ja 60 % hänen oppilaistaan osaa hänen mukaansa jotain muutakin kieltä kuin suomea.

SO1 on toiminut suomen kielen opettajana yhteensä 4,5 vuotta, joista 3,5 vuotta nykyisessä koulussaan. SO1 opettaa 1.–2. luokkien sekä 5.–6. luokkien oppilaita. Koska jokaisella luokalla oppilaita, joiden kotikieli on jokin muu kuin suomi, on yli 50 %, samojen oppilaiden ei ole aina mahdollista tulla S2-tunneille. SO1:n työnkuvaan kuuluu paljon samanaikaisopetusta luokanopettajan kanssa.

SO2 on toiminut opettajana vuodesta 2012 lähtien. Hänellä on luokanopettajan ja suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettajan pätevyys, ja hän onkin työskennellyt niin luokanopettajana, valmistavan luokan opettajana kuin S2-opettajanakin. Nykyisessä koulussaan SO2 opettaa 1. ja 3. luokan oppilaita. Myös SO2:n työnkuvaan kuuluu samanaikaisopetusta luokanopettajan kanssa.

OÄO1 on asunut Suomessa 26 vuotta, josta 18 vuotta hän on toiminut oman äidinkielen opettajana sekä kaksi vuotta koulunkäyntiavustajana. Tällä hetkellä hän opettaa kolmessa eri koulussa Helsingissä.

OÄO2 on asunut Suomessa kahdeksan vuotta. Hän on toiminut sekä kotimaassaan että Suomessa opettajana yliopistolla. Kolme vuotta sitten hän alkoi opettaa työväenopistossa ja myöhemmin myös peruskoulussa. Tällä hetkellä hän toimii oman äidinkielen opettajana usean eri kaupungin palveluksessa sekä pääkaupunkiseudulla että Pirkanmaalla.

OÄO3 on asunut Suomessa neljä vuotta. Hän on toiminut opettajana sekä kotimaassaan että Suomessa yhteensä 13 vuoden ajan. Oman äidinkielen opettajana Keski-Uudellamaalla hän on toiminut kolme vuotta. Hänellä on opetusta useassa eri koulussa. Muista oman äidinkielen opettajista poiketen OÄO3 opettaa kahta kieltä.

5 Opettajien metaforinen puhe kielistä

Analyysiluvuissa 5 ja 6 tarkastelen opettajien haastattelupuhetta diskurssintutkimuksen viitekehyksen läpi. Luvussa 5 tutkin sitä, miten opettajat puhuvat kielistä ja miten opettajat käsitteellistävät metaforisesti monikielisyyttä, oppilaan omaa kieltä ja suomen kieltä, kun taas luvussa 6 tutkin, miten opettajat kuvaavat monikielistä koulua ja erityisesti opettajia ja millaisia kieli-ideologioita opettajien tuottamat diskurssit kaiuttavat. Hyödynnän luvun 5 analyysissa Lakoffin ja Johnsonin (1980) kognitiivista metaforateoriaa. Kognitiivisessa metaforateoriassa (tarkemmin luvussa 3.3) huomion keskipisteenä ovat käsittemetaforat, jotka reaalistuvat kielessä metaforisena puheena ja jotka kielen lisäksi ohjaavat ajattelua ja toimintaa (Lakoff – Johnson 1980: 3). Pyrin löytämään haastatteluista eksplisiittisesti tuotettujen metaforien lisäksi kohtia, joissa opettajan kuvausta kielestä tai kielistä näyttää ohjaavan jokin käsittemetafora. Tavoitteenani on kiinnittää huomiota siihen, minkä tyyppisten metaforien avulla opettajat käsitteellistävät kieliä ja mitä ne kertovat niiden taakse kätkeytyvistä kieli-ideologioista.

Olen jakanut analyysini kolmeen alalukuun sen mukaan, onko kuvailun kohteena monikielisyys ja kielet yleensä, oppilaan oma kieli vai suomen kieli. Luvussa 5.1 tarkastelen sitä, millaisilla käsittemetaforilla opettajat kuvaavat monikielisyyttä ja kieliä yleensä. Luvussa 5.2 siirryn tarkastelemaan, miten opettajat kuvaavat oppilaiden omaa kieltä ja luvussa 5.3 keskityn suomen kieleen liittyviin kuvauksiin. Kognitiivisen metaforateorian mukaisesti merkitsen opettajien käsittemetaforia pienillä kapiteeleilla.

Opettajat käsitteellistävät haastatteluissa monikielisyyttä ja kieliä metaforisesti eri tavoin. Opettajien haastatteluista nousee kuitenkin esiin kaksi metaforaa, jotka opettajat tuottavat eksplisiittisesti sellaisenaan: ”kielet / monikielisyys / oma kieli on rikkaus” ja ”kieli on avain”. ”Kielet on rikkaus” -metaforilla haasteltavat tyypillisesti viittaavat kielten rikastuttavaan vaikutukseen yksilön tai yhteisön kannalta. Välineelliseen arvoon viitataan erityisesti metaforalla ”oma kieli on avain”, sekä perusteluilla, jossa oman kielen tärkeys määrittyy suhteessa muiden kielten oppimiseen.

5.1 Monikielisyyteen ja kieliin liittyvät metaforat

1.Nii no niin nyt tämmönen latteus koska **monikielisyys on rikkaus** niinku tota sen takia--.(SO2)

”Monikielisyys on rikkaus” -metaforan tuovat haastatteluissa esiin sellaisenaan SO2 ja LO1. Esimerkki 1 aloittaa vastauksen haastattelijan kysymykseen siitä, miksi hänen mielestään on tärkeää, että koulussa tuetaan oppilaan ensikieltä. Opettaja aloittaa perustelunsa ensikielen tukemisen tärkeydestä sanomalla ”Nii no niin nyt tämmönen latteus koska monikielisyys on rikkaus.” SO2 tunnistaa metaforan olevan lausahdus, ”joka kuuluu sanoa” monikielisydestä puhuttaessa ja erityisesti monikielisyyttä puolustettaessa ja kutsuu sitä ”latteudeksi”. Kielitoimiston sanakirjassa *latteus* on määritelty 'omaperäisyyttä vailla olevaksi, kiinnostamattomaksi lausumaksi tai tyhjänpäiväisyydeksi' (KS s.v. *latteus*). Esimerkin 1 jälkeen opettaja tuo esiin muitakin perusteluja sille, miksi hänen mielestään oppilaan ensikieltä pitäisi tukea koulussa. Esiin nostetaan muun muassa se, että ensikieli tukee muiden kielten oppimista ja että kielet ovat tärkeitä myös itsessään.

SO2 ei vastauksessaan kuitenkaan avaa, mitä hän ”monikielisyys on rikkaus” -metaforalla tarkoittaa; onko kyse *plurilingvaalisuudesta* eli yksilön monikielisyysdestä, jolla viitataan yksilön koko kielitaidon pohjalta rakentuvaan kommunikatiiviseen kompetenssiin, vai *multilingvaalisuudesta*, yhteisön monikielisyysdestä, jolla viitataan eri kielten taitoon ja läsnäoloon jossakin tietyssä yhteiskunnassa (EVK: 23; Honko – Mustonen 2018: 25). Myös se, millaiseen arvoon ”rikkaudella” viitataan, jää esimerkissä avoimeksi. Metafora implikoi kuitenkin positiivista suhtautumista monikielisyyttä kohtaan ja näyttää toimivan eräänlaisena kehyksenä sille, miten opettajan vastausta haastattelijan kysymykseen tulisi kokonaisuudessaan tulkita.

2. -- me ollaan ite kehitelty mä oon esim.ollu tätä mallii kehittämässä ja näit tän tyyppist me ollaan tehty koska meidän on

ollu pakko ja nytten näistä on ollu aika moni kiinnostunut **et ylipäättänsä monikielisyys on rikkaus niinku kaikki moninaisuus** opettajat rohkeesti vaan kohtaamaan suomi toisena kielenä oppilaita ja mitään semmosta yhtä äkkiä mun pitää tehdä jotain ihmeellistä tai mä en voi mennä sinne näillä okl-opinnoilla ei ole ne on pieniä asioita ja se voi lähtee ihan siitä että on kiinnostunu siitä oppilaasta että mitä kieltä sä puhut miltä susta tuntuu tuntuuks vaikeelta tää suomi--.

(LO1)

LO1 kohtelee ”monikielisyys on rikkaus” -metaforaa esimerkissä 2 varsin samalla tavoin kuin SO2, sanomisen tapana, joka kuuluu kiinteästi monikielisyyskeskusteluun argumenttina, jolla monikielisyttä pyritään puolustamaan. Tosin hän lisää sen perään, että monikielisyden lisäksi myös moninaisuus on rikkautta. Opettajan puheessa siis monikielisyys ja moninaisuus rinnastuvat toisiinsa ja molemmat nähdään jollakin tavalla positiivisina tekijöinä.

Rikkaus-tematiikka, joilla sekä monikielisyttä että omaa kieltä kuvataan, toistuu opettajien haastatteluissa. SO2 kuvaa esimerkissä 3 koulun toimintaympäristöä ja sitä, kokevatko oppilaat koulun olevan ensisijaisesti suomen kielen aluetta. Opettajan mukaan oppilaat voivat kokea koulun olevan alue, jossa ainoastaan suomen kielen käyttö on sallittu, jos muiden kielten käyttöä rajoitetaan. Koulu, jossa SO2 työskentelee, on hiljattain yhdistynyt toisen, isomman koulun kanssa. Opettajan käsitykset perustuvat siis hänen kokemuksiinsa pienen koulun ajoilta. Hänen mukaan kyseisessä koulussa tuotiin toistuvasti esiin, että ”kaikki kielet on rikkaus”.

3.Nii voi olla että ne kokee jos niit niinku rajotetaan et kyl lähän siel on tietyst niitä aikuisii sijaisii ja kaikkee pörrää ja just jotain monikielisiä ohjaajii tai ihan terkkarii tai ketä vaan et kyllähän joku voi rajottaa sitä että nyt et puhutte (--) et nyt et puhu muuta kun suomee mut aika hyvin koska meil on niin vahvasti sillon kun oltiin pieni koulu mis oli tietty omat ongelmansa nii olihan se vähä erilaista nii siel oli tosi paljon just tuotu esiin sitä **et kaikki kielet on rikkaus** ja mikä toki on opsissaki keskeinen -- niin et kyl lapset niinkun arvostaa niit kieliänsä ainaki ne jotka on meil ollu pidempään.

(SO2)

Esimerkeissä 1–3 esiin tuoduissa rikkaus-metaforissa metaforan kohdealueen muodostaa *monikielisyys* tai *kaikki kielet* ja lähdealueen *rikkaus*. Jotta metafora voisi toimia, lähde- ja kohdealueen välillä täytyy olla riittävästi vastaavuuksia. (esim. Nikanne 1992: 61–62). Näiden havaitseminen jää kuitenkin kuulijan tehtäväksi, sillä esimerkeissä 1–3 ei avata, kenen tai keiden kannalta kaikki kielet näyttäytyvät rikkautena. Toisin kuin esimerkeissä 1 ja 2, joissa yksilön tai yhteisön ominaisuus, *monikielisyys*, nähdään rikkautena, esimerkissä 3 kuvailun

kohteena ovat kielet itsessään. SO2 myös korostaa esimerkissä 3, että *kaikki* kielet ovat rikkautta.

Esimerkissä 3 ”kaikki kielet on rikkaus” -metafora tuntuu suuntaavan näkökulman jokaisen kielen arvoon ja siihen, että kaikkia kieliä tulisi arvostaa, kunnioittaa ja että kaikki kielet tulisi nähdä yhtä arvokkaina. Toisaalta kielten vertaaminen rikkauteen tuo kuitenkin aina esiin myös toisen puolen, kielet taloudellisina resursseina, jotka voivat rahan tavoin avata ovia ja mahdollistaa asioita. SO2 viittaa esimerkissä 3 POPS:iin, jonka teemat tuntuvat kaikuvan myös esimerkkien 1 ja 2 taustalla. POPS:ssa ajatus moninaisuudesta rikkautena tuodaan esiin jo perusopetuksen arvoperustaa, eli opetuksen lähtökohtia määriteltäessä (ks. tarkemmin luku 2.2).

4.--näkyyhän se monessa siin et aina kun puhutaan jostain maasta tai jostain mistä tahansa ilmiöstä niin oppilailla on **hirveesti aina erilaisia näkökulmi**-. (LO2).

LO2 tarkastelee esimerkissä 4 monikielisyttä koko luokan tasolla. Monikielisyyden kautta käsiteltävään ilmiöön löytyy hänen mukaansa ”hirveesti aina erilaisia näkökulmi”. Esimerkki heijastelee ”monikielisyys on rikkaus” -metaforaa, sillä useiden kielten läsnäolo vaikuttaa näkökulmien runsauteen positiivisella, rikastuttavalla tavalla. Näkökulmien runsaus tuodaan esiin myös POPS:n arvoperustan kulttuurista moninaisuutta käsittelevässä osiossa, jossa todetaan, että eri kieli- ja kulttuuritausta tulevien yksilöiden kohtaamisen ja yhdessä oppimisen kautta asioita opitaan katsomaan eri näkökulmista (POPS 2014: 16). LO2 tuo myöhemmin haastattelussa kuitenkin esiin ”monikielisyys on rikkaus” -puheen toisen puolen:

5.--yks tyttö tai poika ei nyt oo väliä mutta sano kuitenkin et mä osaan vaan suomee et mun kotona puhutaan vaan suomee et hän on vähän niinku pahoillaan et ku me puhuttiin näistä kielistä et sit siin ehkä muille jotenki et jos hirveesti nostaa sitä **et tää on niin rikkautta** nii ehkä saattaa joilleki tulla vähä semmonen et **aijaa mä osaan vaan suomee ni**-. (LO2)

LO2:n mukaan ”jos hirveesti nostaa sitä et tää on niin rikkautta nii ehkä saattaa joillekin tulla vähän semmonen olo et aijaa mä osaan vaan suomee”. Opettajan mukaan kielistä puhuttaessa eräs oppilas oli kovin pahoillaan siitä, että hän osaa vain suomea ja että häneen kotoaan puhutaan vain suomea. Esimerkissä 5 monikielisyys samaistuu taloudellisiin resursseihin, rahaan, jota toisilla on enemmän kuin toisilla. ”Monikielisyys on rikkaus” -metafora palautuukin KIELI ON TALOUDELLINEN RESURSSI -käsittemetaforaan. Kielen näkemisestä taloudellisena resurssina seuraa se, että yksilö on sitä rikkaampi, mitä enemmän hänellä on kieliä hallussaan. Vastaavasti vain yhden kielen osaaminen näyttyy köyhytenä.

KIELI ON TALOUDELLINEN RESURSSI -käsittemetaforassa kielen ja taloudellisen resurssin välinen samankaltaisuus on kuitenkin osittainen, niin kuin metaforan luonteeseen kuuluu (esim. Lakoff – Johnson 1980: 12–13). Yhtäkkäinen kielellinen konkurssi tuntuu yksilötasolla mahdottomalta ajatukselta, sillä kielitaitoa ei voi rahan tavoin menettää. Toisin kuin raha, kielitaito ei myöskään kulu käytössä, vaan pikemmin vahvistuu.

Kielten vertautuminen taloudellisiin resursseihin ohjaa näkemään kielet rahan tavoin laskettavina entiteetteinä. Esimerkissä 5 monikielisyys näyttäytyy erillisten kielten verrattain hyvänä hallintana, ja näin ollen yksikielisessä perheessä kasvanut oppilas ei ole luokkatovereidensa suhteen samalla viivalla. Tämänkaltaisen käsityksen monikielisydestä tuntuu edelleen ohjaavan maallikoiden ajattelua, vaikkakin monikielisyystutkimuksessa on siirrytty tarkastelemaan monikielisyyttä tilanteisuuden ja moniäänisyyden näkökulmasta, jolloin jokainen ihminen nähdään monikielisenä (esim. Mustonen – Honko 2018: 120; ks. POPS 2014: 28).

Rikkauden lisäksi POPS:n laaja-alaisissa tavoitteissa tuodaan esiin, että opetuksen yhtenä tavoitteena on ”ohjata oppilaita näkemään kulttuurinen moninaisuus lähtökohtaisesti myönteisenä voimavarana”. Myös toimintakulttuuria ohjaavissa periaatteissa mainitaan kotikansainvälisyys oppivan yhteisön tärkeänä *voimavarana*. (POPS 2014: 21, 26.) ”Voimavaroja” ja ”rikkautta” käytetään POPS:ssa verrattain synonyymisesti viittaamaan eri kielten ja kulttuurien arvostamiseen ja kunnioittamiseen. Sekä ”voimavaroihin” että ”rikkauteen” on sisäänrakennettuna ajatus siitä, että niistä on hyötyä jonkin toisen asian saavuttamiseen, ja ne kuuluvatkin kiinteästi muun muassa talousdiskurssin kieleen⁵.

Opetussuunnitelmassa mainittu ”myönteinen voimavara” tulee SO2:n haastattelussa esiin opettajan perustellessa oman äidinkielen opetuksen ja monikielisuuden tukemisen tärkeyttä:

6.--koska et miksi emme tukisi oman äidinkielen opetusta ja miksi emme tukisi monikielisyttä ja just ja sit et myös tietynlainen niinku et mieltii sitä et parikyt vuotta sitten tai joskus no aikoinaan niinku sä et vaan uskaltanu puhuu mitään muuta kieltä et jotenki et siitaki sais aikaseks semmost niinku **positiivista voimavaraa** tai et ei ois eurosentristä et on nää Euroopan kielet sit on nää muut kielet et **se ois niinku et se ois yhtä niinku samanlainen niinku et yhtä niinku tärkeenä nähty asia** ja onhan kielet niinku muutenki tosi tärkeitä et **kieliähän kuolee** koko ajan ja tälleen-- . (SO2)

⁵ KS määrittelee ”rikkautta” ’varallisuudeksi’, eli rikkautena aineellisessa mielessä tai ’runsaudeksi’, ’monipuolisuudeksi’ tai ’monivaihteisuudeksi’ (KS s.v. *rikkaus*). Sen sijaan ”voimavarojen” kohdalla annetaan ainoastaan esimerkki ”henkiset voimavarat” (KS s.v. *voimavarat*). Sen sijaan ”resurssit” määritellään ’voimavaroiksi’, ’mahdollisuuksiksi’ ja ’keinoiksi’. Esimerkkeinä toimivat tällöin ”taloudelliset resurssit” ja ”henkilöresurssit”. (KS s.v. *resurssit*.)

Esimerkissä 6 monikielisyttä käsitellään esimerkin 3 tavoin kielten arvon näkökulmas-
ta. Oman äidinkielen opetusta ja monikielisyttä on SO2:n mukaan tärkeä tukea, jotta kaikki
kielet nähtäisiin yhtä arvokkaina ja tärkeinä, ”positiivisena voimavarana”. Opettajan mukaan
kaikkea kielitaito ei siis nähdä yhteiskunnassa samanarvoisena.

Eurosentrisyydellä, joka näkyy konkreettisesti esimerkiksi koulujen kielitarjonnassa⁶,
opettaja tarkoittanee tässä yhteydessä eurooppalaisten kielten nostamista jalustalle muiden
kielten osaamiseen nähden. Samankaltaisen jaon arvostettavaan ja vähemmän arvostettavaan
monikielisyyteen ovat tehneet muun muassa Hélot ja de Mejía (2008: 1), jotka ovat jaotelleet
monikielisyyden ”näkyvään” ja ”näkymättömään” kielten nauttiman yhteiskunnallisen arvos-
tuksen perusteella. ”Näkyvällä” monikielisytydellä he viittaavat kansanvälisten prestiisikielten
hallintaan. Näiden kielten taito nähdään usein yhteiskunnassa arvostettavana ja sosiaalisesti
hyväksyttynä. Sen sijaan ”näkymättömällä” monikielisytydellä he viittaavat monikielisytyteen,
jossa yksilön kielellinen repertuaari koostuu (vähemmistö)kielistä, joita yhteiskunta ei välttä-
mättä arvosta tai näe. Nämä kielet saatetaan heidän mukaansa yhdistää köyhyyteen ja alikehit-
tyneisyyteen.

Esimerkin lopuksi SO2 lisää, että ”onhan kielet niinku muutenki tosi tärkeitä et kielihän
kuolee koko ajan ja tälleen”. Näkökulma siirtyy voimavaroista, ja sitä kautta mahdollisesta
hyödyistä, kielten arvoon itsessään. Kieliä kuvataan eläviksi organismeiksi, jotka kuolevat, jos
ympäröivät olosuhteet eivät ole suotuisat niiden elossa pysymiselle. Kielten käsitteellistämistä
ohjaava käsittemetafora voisikin olla KIELET OVAT ELÄVIÄ ORGANISMEJA, joka muistuttaa hy-
vin paljon Lakoffin ja Johnsonin esiin tuomaa KÄSITTEET OVAT ORGANISMEJA -
käsittemetaforaa, joka voi edelleen tarkentua muotoon KÄSITTEET OVAT IHMISIÄ tai KÄSITTEET
OVAT KASVEJA riippuen siitä, millaisia sanavalintoja käytetään (Lakoff – Johnson 1980: 47).
Esimerkissä 6 jää kuitenkin avoimeksi, millaiseksi eläväksi olioksi kieli käsitetään, sillä kieltä
kuvataan kaiken elävän päätepisteen, kuolemisen, kautta.

ELÄVÄ ORGANISMI -käsittemetaforan tausta on romantiikassa ja sen perinteessä, johon
kuuluu esimerkiksi kasvillisuuskuoston käyttö, kaiken näkeminen orgaanisena ja luonnon
sielullistaminen (esim. Suomen kirjallisuus III s. 9–10). Käsittemetaforassa kieltä ei nähdä
kulttuurin tuotteena, vaan elävänä oliona, joka ohjailusta huolimatta elää omaa elämäänsä
(Mäntynen 2003: 134). Kielten kuvaaminen elämän ja kuoleman termein elää edelleen vahva-
na erityisesti vähemmistökieliä käsittelevässä kielitieteellisessä diskurssissa, jossa muun mu-

⁶ Esimerkiksi Helsingin peruskoulujen tulevan lukuvuoden kielitarjonta koostuu kiinaa (ja venäjää) lukuun otta-
matta ainoastaan eurooppalaisista kielistä (Helsingin peruskoulut).

assa kielen revitalisaatiosta käytetään nimitystä *elvyttäminen* (Hämäläinen 2017: 56). Myös Mäntynen (2003) tutkimissa kielijutuissa ja Tytti Hämäläisen maallikoiden kielipuhetta käsittelevässä pro gradu -tutkielmassa (2017) KIELI ON ELÄVÄ ORGANISMI -käsittemetafora nousi esiin selkeästi yleisimpänä kielistä puhumisen tapana. Heidän tutkimuksissaan käsittemetafora lihallistui esimerkiksi erilaisina syntymän ja elämän ilmauksina (Mäntynen 2003: 130–131; Hämäläinen 2017: 56).

Monikielisydestä ja kielistä ylipäätään puhutaan haastatteluissa hyvin vahvasti talousdiskurssista kumpuavaa kieltä hyödyntäen. Käsittemetafora, joka näyttää ohjaavan opettajien ajattelua, on KIELI ON TALOUDELLINEN RESURSSI. Se, että kieli ja kielet vertautuvat taloudellisiin resursseihin, johtaa väistämättä siihen, että ne linkittyvät resurssien epätasaiseen jakautumiseen, niukkuuteen ja runsauteen (ks. Mustanoja – Tervola – Sandberg – O’Dell 2017: 163). Opettajien haastatteluissa ei kuitenkaan tarkastella monikielisyyttä eksplisiittisesti kansantaloudellisen tarpeen näkökulmasta, jolloin yksikieliset yksilöt näyttäytyisivät kansantalouden näkökulmasta monikielisiä yksilöitä ei-toivottavampina (vrt. Herneaho 2016: 63).

Resurssin käsitteen tavoin myös ”rikkaus” on matkustanut talousdiskurssista muille aloille. Matkan aikana käsitteen merkitys on epämääräistynyt ja sillä voidaan samassakin tilanteessa tarkoittaa hyvin eri asioita, esimerkiksi korostaa jonkin asian arvoa. Samaan aikaan se kuitenkin edelleen kantaa mukanaan jotakin myös alkuperäisestä talouteen liittyvästä diskurssista (Mustanoja – Tervola – Sandberg – O’Dell: 165–166).

Monikielisyyttä käsitteellistetään taloudellisen resurssin lisäksi myös KIELI ON ELÄVÄ ORGANISMI -käsittemetaforan kautta. Käsittemetafora ilmenee erityisesti kielten kuolemasta ja jokaisen kielen arvosta puhuttaessa. KIELI ON ELÄVÄ ORGANISMI -käsittemetafora ilmenee myös niissä tavoissa, jolla opettajat kuvaavat oppilaan omaa kieltä. Näitä metaforia käsittelem seuraavaksi.

5.2 Omaan kieleen liittyvät metaforat

Monikielisyyden lisäksi myös omaa kieltä kuvaillaan haastatteluissa ”rikkaudeksi”. Tämän lisäksi omaa kieltä kuvataan käsittemetaforilla KIELI ON RESURSSI, KIELI ON OMISTETTAVA TAVARA, KIELI ON VÄLINE, KIELI ON ELÄVÄ ORGANISMI ja KIELI ON KONE.

7.Minusta voi totta kai tukea niitä kieliä sillä että muissa aineissa voi kysyä lapsia voivatko he esim. osaavatko he kirjoittavat tekstiä siitä omalla kielellä he voivat saada jotain tehtäviä näin että he voitko nyt ilmaista tätä omalla kielellä ja miettiä miten sanoisit sitä ja jotain sellaista -- mä luulen

että se kehittäisi vaikka siellä olisi paljon virheitä tai sellaisia se kehittäisi ja että jo myös tuntuisivat että **se on rikkaus** että he osaavat että meillä on niin paljon kieliä ja että yhdessä me olemme tosi hyvä ja vahva tiimi että pystymme puhua koko maailmalle. (OÄO2)

Esimerkissä 7 OÄO2 tarkastelee oman äidinkielen tuomaa hyötyä sekä yksilön että yhteisön kannalta. ”Se on rikkaus” -metaforalla opettaja tarkoittanee nimenomaan omaa kieltä rikkautena, sillä opettaja viittaa omaan kieleen monta kertaa esimerkin aikana. Opettajan mielestä oma kieli pitäisi ottaa vahvemmin esiin ja sitä tulisi hyödyntää myös muiden oppiaineiden tunneilla, sillä se kehittäisi oman kielen taitoa ja sitä kautta oppilas alkaisi nähdä oman kielen ja sen osaamisen rikkautena. OMA KIELI ON RESURSSI, jota opettajan mukaan tulisi käyttää oman äidinkielen tuntien lisäksi tukena myös muissa aineissa.

Niin kuin edellisessä luvussa havaittiin, *riikkaus*, *resurssi* ja *voimavara* assosioituvat vahvasti talousdiskurssin kieleen, vaikka kaikkia niitä käytetään useissa eri yhteyksissä ja useilla eri tieteenaloilla. Yksinomaan toisen kielen oppimista käsittelevässä tutkimuksessa resurssin käsitettä on käytetty muun muassa viittaamaan oppimisympäristöön, oppimista tukeviin materiaaleihin, konkreettisiin kielenkäyttötilanteisiin, kielenkäyttötaitoon, kielenainekseen sekä kognitiivisiin ominaisuuksiin. Kansainvälisessä tutkimuksessa *resource*-käsitteellä on viitattu myös muun muassa muiden kuin opittavan kielen käyttöön. (Mustanoja – Tervola – Sandberg – O’Dell 2017: 172–174.)

Esimerkissä 7 oma kieli näyttäytyy jonkinlaisena muuta oppimista tukevana elementtinä, joka yksilöllä itsellään on hallussaan (vrt. ympäristön tarjoamat resurssit). Oma kieli muistuttaa jonkinlaista apuvälinettä, jota voi halutessaan käyttää hyväkseen oppitunnilla ja josta voi olla hyötyä oppimisessa, mutta toisaalta se näyttäytyy abstraktina oppijan henkilökohtaisena voimavarana, joihin resursseilla on jo vanhastaan kielenoppimista käsittelevässä tutkimuksessa viitattu (Mustanoja ym. 2017: 162).

Esimerkin lopussa näkökulma siirtyy yksilön rikkaudesta yhteisön rikkaudeksi. Opettaja jatkaa: ”että meillä on niin paljon kieliä ja että yhdessä me olemme tosi hyvä ja vahva tiimi että pystymme puhua koko maailmalle.” Mitä enemmän kieliä on luokassa, sitä enemmän yhteisöllä on käytettävissään resursseja, joilla ”puhua koko maailmalle”. Jokaisen oppilaan osaamilla kielillä on siis vaikutusta koko luokan resursseihin ja mahdollisuuksiin. Rikkaus vertautuu jälleen taloudellisiin resursseihin, joita voi yksilöllä tai yhteisöllä olla enemmän tai vähemmän. Taloudellisten resurssien tavoin kielitaito usein avaa ovia maailmaan ja vastavasti sen puuttuminen voi sulkea yksilöltä ovia. Esimerkin 7 puhetapa, jossa monikielisyys

nähdään erityisesti yhteisön hyötynä, on Dufvan ja Pietikäisen (2009:2) mukaan hallinnut yleistä monikielisyyskeskustelua.

Esimerkissä 3, jota käsiteltiin edellisessä luvussa monikielisuuden yhteydessä, opettaja kuvaa myös sitä, miten oppilaat suhtautuvat omiin kieliinsä. Opettajan mukaan ”niin et kyllä lapset niinkun arvostaa niit kieliänsä ainaki ne jotka on ollu meillä pidempään”. Sen sijaan, että opettaja sanoisi oppilaiden arvostavan kieliänsä, hän sanoo ”oppilaiden arvostavan niit kieliänsä”. Toisin kuin esimerkissä 7, joissa oma kieli näyttäytyy sekä apuvälineenä että jonkinlaisena abstraktina henkilökohtaisena voimavarana, esimerkissä 3 oma kieli näyttäytyy OMISTETTAVANA TAVARANA, jota oppilaat kantavat lelujen tapaan repussa ja tuovat mukanaan myös kouluun. Esimerkin 3 keskiössä on omistaminen ja tavaran symbolinen arvo yksilölle, se että se on oma. Myös omistaminen linkittyy ”rikkauden”, ”voimavaran” ja ”resursin” tavoin osaksi taloudellista diskurssia. Metaforan osittaisuus näkyy kuitenkin siinä, että kieltä tai kielitaitoa ei voi tavaroiden ja lelujen tavoin ostaa eikä kieli ole kenenkään henkilökohtaista omaisuutta.

Esimerkissä 8 SO1 kuvaa omaa kieltä ”avaimeksi”:

8. Niin no siis pitäis totta kai tukee koska se että osaa sen **oman äidinkielen nii on se avain** siihen, että pystyy opiskelee yhtään mitään muuta kieltä hyvin ja sujuvasti et onhan se hirveen tärkeitä--.(SO1)

Omalla kielellä on opettajan mukaan avaimeen vertautuva tehtävä ja rooli siinä, että ”opiskelun lukkoja” voi saada auki. Ilman avainta on mahdotonta päästä ovesta sisään, ja näin ollen myös kieli on opettajan mukaan välttämätön siihen, että muita kieliä pystyy opiskelemaan ”hyvin” ja ”sjuvasti”. Oman kielen arvo määrittyy nimenomaan suhteessa muihin kieliin ja suhteessa muuhun oppimiseen. Käsittemetäfora, jota ”oma kieli avaimena” -metäfora heijastelee, voisikin olla OMA KIELI ON VÄLINE.

9.No se on sit taas sitä et se **oma äidinkieli on niille oppilaille se ajattelun kieli** kuitenkin et **täytyy sekin olla vahva** ja se mitä mä sivusin aiemminkin jo et **ei ne mun mielestä pysty oppimaan suomea täydellisesti jos ne ei ensin osaa sitä omaa äidinkieltään** ja sitä **niinku ymmärrä miten se kieli toimii** et se täytyy tulla aika vahvasti ensin sieltä omasta äidinkielestä ja siel huomaa esimerkiksi kulttuurien erot et sellaset kulttuurit, jossa on paljon kirjoitettua tekstiä ja joissa on vahva sellanen lukemisen kulttuuri niin niiden oppilaiden on yleensä paljon helpompi oppia sitten kieliä yleensäkin koska ne ymmärtää **miten se kieli toimii** ja ne on lukenu vaikka paljon niinku omalla kielellä et sen heti huomaa sen eron mikä siinä on.(SO1)

SO1 kuvaa omaa kieltä haastattelussa myös ”ajattelun kieleksi” (esim. 9). Omalle äidinkielelle annetaan siis erityislaatuinen asema, sillä se on se kieli, jolla ajattelu hänen mukaansa tapahtuu, ja näin ollen senkin tulee olla ”vahva”. Toisin kuin esimerkissä 8, jossa opettaja viittaa ”muihin kieliin” ja niiden oppimiseen, esimerkissä 9 SO1 puhuu nimenomaan suomen kielen oppimisesta.

Esimerkin 8 tavoin oma kieli kuvataan myös esimerkissä 9 välineeksi, joka on välttämätön, jotta suomen kielen voi oppia täydellisesti: ”ei ne mun mielestä pysty oppimaan suomea täydellisesti jos ne ei ensin osaa sitä omaa äidinkieltään.” Oman äidinkielen merkityksen tunnistaminen nimenomaan suomen kielen oppimisen kannalta selittynee sillä, että SO2 on suomen kielen opettaja. Hänen tehtävänä on opettaa oppilaille erityisesti suomea.

Oman kielen yhteys toisen kielen oppimiseen (ja oppimiseen ylipäätään) on havaittu useissa kansainvälisissä tutkimuksissa, joissa on verrattu oppilaiden, jotka ovat saaneet toisen kielen lisäksi tukea myös omaan kieleensä ja oppilaiden, jotka tukea eivät ole saaneet, menestyksessä eri oppiaineissa (esim. Cummins 2000), ja näiden tutkimusten antia SO2 todennäköisesti siteeraa esimerkeissä 8 ja 9.

Välineen lisäksi OMA KIELI on esimerkissä 9 myös KONE. Opettajan mukaan ne oppilaat, jotka ovat lukeneet paljon, oppivat helpommin kieliä, koska he ymmärtävät, miten ”se kieli toimii”. SO1 ei esimerkissä viittaa ainoastaan oppilaan omaan kieleen, vaan pikemminkin siihen, että kaikilla kielillä on koneiden tavoin tietty toimintalogiikka, jonka mukaan se toimii. Kone ei ole ainoastaan osiensa summa, vaan toimiakseen toivotulla tavalla koneen osat tulee kytkeä toisiinsa oikealla tavalla. Koneen käyttäjän tulee tuntea tämä kullekin koneelle ominainen tapa toimia, jotta konetta voi käyttää tarkoituksenmukaisesti. Samoin on opettajan mukaan myös kielen kohdalla.

OMA KIELI ON VÄLINE -käsittemetafora näyttää toistuvan SO1:n lisäksi neljän muun opettajan haastattelussa heidän perustellessaan oman kielen tärkeyttä.

10.--mut myös sen niinku että ajattelutaidot käsitteet asioiden käsitteellistäminen just et niinku et vaik **oman äidinkielen osaaminen tukee muiden kielten niinku oppimista** --. (SO2)

11.-- **kaikki kielitaito kielen rakenteiden tutkiminen niin edesauttaa kuitenkin sitten niiden muiden kielten oppimisii-** oppimista ja miten tää sama asia sanotaan jollain eri kielellä ja huomata että moni asia moni sanaha on aika samanlainen eri kielissä et varmaan sellasen käytännön ihmettelyn kautta. (LO2)

12.-- et kyl mä nään et se tukee se koulumainen opetus sitä niinku kaikki kielitaito on hyvästä ja **se oman äidinkielen vahva hallinta edistää sen suomen kielen osaamista et kyl mä nään**

et kaikki se tukee toisiaan sen takii se on musta tärkeätä. (LO2)

Esimerkeissä 10 ja 11 oman kielen taito tai muu kielitaito näyttäytyy tärkeänä, sillä se opettajien mukaan ”tukee” tai ”edesauttaa” muiden kielten oppimista, kun taas esimerkeissä 12 oma äidinkieli ”edistää” nimenomaan suomen kielen osaamista. Toisin kuin esimerkeissä 8 ja 9, joissa oman kielen vahvan hallinnan kuvataan olevan edellytys sille, että muita kieliä voi oppia, esimerkeissä 10, 11 ja 12 oma kieli tai näyttäytyy positiivisena tekijänä, apuvälineenä, jolla on vaikutusta muiden kielten oppimiseen. Omaa kieltä tulisi opettajien mielestä tukea erityisesti siitä syystä, että sillä on vaikutusta muiden koulussa opiskeltavien kielten oppimiseen.

13. Joo kyllä me olemme puhuneet muiden opettajien kanssa ja he sanovat **miten rikkaampi sanavarasto oppilailta sitä helpommin he oppii vieraskieli suomen kieli englannin kieli ja muita** koska heillä on tausta he voivat vertailla sitä ja mitä se tarkoittaa. (OÄO1)

14. Mä luulen että idea on se että yleensä he sanovat eri teksteissä että lapsella pitäis olla ainakin yksi **vahva kieli** ja myös idea on se että toisen se on vähän nyt mä ymmärrän että se on vähän ristiriidassa jos sanot että lapsella pitäis olla ainakin yks **vahva kieli** se tarkoittaa että niillä lapsilla on varmaan **heikko suomen kieli** mutta toisaalta **he sanovat että mitä parempi äidinkieli oma äidinkieli sitä parempi suomen kieli** mä luulen että ne molemmat ovat tavoitteet--. (OÄO2)

Myös oman äidinkielen opettajat perustelevat oman kielen opiskelun tärkeyttä siitä näkökulmasta, että se edistää joko suomen kielen tai muiden kielten oppimista. Esimerkissä 13 ”rikkaan sanavaraston” ja sen välillä, miten helposti oppii muut kielet, on kausaalinen suhde. OÄO1 ei viittaa kuitenkaan ainoastaan hyötyyn suomen kielen oppimisen kannalta, vaan esiin nostetaan myös vieraat kielet, kuten englanti.

Esimerkissä 14 OÄO2 käyttää tukena tutkimustuloksia ensikielen merkityksestä suomen kielen oppimiselle. Opettaja nostaa esiin kaksi tutkijoiden argumenttia: tutkijoiden mukaan lapsella pitäisi olla ainakin yksi vahva kieli ja ”mitä parempi oma äidinkieli, sitä parempi suomen kieli”. Jälkimmäisessä oman äidinkielen vahvan hallinnan ja suomen kielen hallinnan välillä nähdään kausaalinen suhde, samoin kuin esimerkissä 13. Oman äidinkielen osaaminen on siis tärkeää erityisesti siksi, että sillä on vaikutusta suomen kielen oppimiseen.

Esimerkki 14 tuntuu OMA KIELI ON VÄLINE -käsittemetaforan lisäksi heijastavan myös OMA KIELI ON ELÄVÄ ORGANISMI -metaforaa, sillä kieliä kuvaillaan jonkinlaiseen elävään olioon viittaavilla adjektiiveilla *vahva* ja *heikko* (ks. myös esim. 9), joista vahva vertautuu kielen

elinvoimaisuuteen. Opettaja kuvailee tutkimustuloksia, joiden mukaan ”lapsella pitäisi olla ainakin yksi vahva kieli”. Tästä seuraa opettajan mukaan kuitenkin se, että ”lapsilla on varmaan heikko suomen kieli”. Jos siis yksilöllä on yksi vahva kieli, se tarkoittaa opettajan mielestä väistämättä sitä, että toinen kieli on heikko. Opettajan ajatus heijastelee perinteistä ajattelutapaa, jossa monikielisyys on nähty esimerkiksi uhkana lapsen kielelliselle kehitykselle aiheuttaen ”puolikielisyyttä” (Honko – Mustonen 2018: 16). Tätä ajattelutapaa vastaan esimerkiksi Cummins tutkimuksissaan argumentoi tuomalla esiin sen, että oppilaan oman kielen tukemisella on itse asiassa positiivinen vaikutus oppilaan akateemisen kielen kehittymiseen (esim. Cummins 2000).

Esimerkissä 14 kielet kuvataan siis elävinä organismeina, jotka kasvien tai muiden eliöiden tavoin taistelevat suotuisasta elinympäristöstä ja sen tarjoamista elämälle välttämättömistä resursseista. Elintilan kaventuessa tai toisen vahvemman yksilön vallatessa suotuisat alueet toinen väistämättä kärsii. Kielten rinnakkaiselo on siis Hämäläistä (2017) lainaten ”kielten valtataistelua”, jossa luonnonvalinta karsii heikot yksilöt (mts. 50). OMA KIELI ON ELÄVÄ ORGANISMI -käsittemetafora linkittyy siis esimerkiksi 14 vahvasti kielten välisen taistelun -metaforaan, joka myös Hämäläisen (2017) ja Mäntysen (2003) aineistoista nousee esiin ja joka ammentaa VÄITTELY ON SOTAA -metaforiikasta (Lakoff – Johnson 1980: 5).

15.No just ehkä kannustan enemmän siihen että niinku **myös sitä omaa kieltä täytyy niinku huolehtia siitä** ja että vaikka kannustan lukemaan omallaki kielellä enkä pelkästään suomeks ja tota just et ne uskaltais myös ottaa sen oman kielen silleen et ne vaikka tuo niitä esimerkkejä sillä omalla kielellä et se on sallittua--.(S01)

OMA KIELI ON ELÄVÄ ORGANISMI -käsittemetafora tuntuu heijastuvan muidenkin opettajien kuvauksiin omasta kielestä. Esimerkissä 15 SO1 kertoo kannustavansa uuden opetussuunnitelman myötä siihen, että ”myös sitä omaa kieltä täytyy niinku huolehtia”. Vaikka suomen kieli on opiskelun kannalta olennainen, ei omaa kieltä saisi kuitenkaan opettajan mukaan jättää heitteille ja ajatella, että se pärjää omillaan, vaan myös siihen pitää kiinnittää huomiota.

Kielitoimiston sanakirjassa ”huolehtia” määritellään seuraavasti: ’pitää huolta jstak’, ’hoitaa’, ’huoltaa’ tai ’vaalia jtak.’ (KS s.v. *huolehtia*). Oma kieli määritetty siis ihmisen alamaiseksi, joka ei pärjää omillaan tai ainakaan kasva elinvoimaiseksi, ilman ihmisen huolenpitoa (ks. Mäntynen 2003: 134). Esimerkistä ei kuitenkaan selviä, onko elävä organismi KASVI vai LAPSI, josta vanhemman tulee pitää huolta, sillä OMA KIELI ON ELÄVÄ ORGANISMI -käsittemetafora ilmenee ainoastaan huolehtimisen kuvauksena.

Esimerkissä 16 LO2 tuo oman näkökulmansa rinnalle oppilaiden vanhempien näkökulman:

16. Mun kokemus on että hirveen positiivisesti et ne pitää tärkeänä monet vanhemmat et just oppilaat oppii kirjottamaan ja lukemaan omaa äidinkieltä ja niil on useilla aika sama havainto kun mulla et se saattaa tosiaan olla että suomee luetaan ja kirjojetaan hyvin ja omaa äidinkieltä puhutaan äidinkielen tasosesti mutta ei just välttämättä osata kirjottaa ja uskon kyl et nykyään suurin osa vanhemmista tiedostaa just sen että on hyvä puhua omaa kieltä kotona **niinku antaa sen kehittyä ja ruokkia sitä sitten että vahvistuu ne molemmat kielet** että se on ehkä näiden vuosien varrella lisääntyny se tietämys että päiväkodista asti jo puhutaan paljon selvästi että sitä. (LO2)

LO2:n mukaan oppilaiden vanhemmat suhtautuvat pääosin positiivisesti oman äidinkielen opetukseen, sillä vanhemmat haluavat, että oppilaat oppivat puhumisen lisäksi kirjoittamaan ja lukemaan omalla äidinkielellään. LO2:n mielestä suurin osa vanhemmista tiedostaa, että ”on hyvä puhua omaa kieltä kotona niinku antaa sen kehittyä ja ruokkia sitä sitten että vahvistuu ne molemmat kielet”. OMA KIELI on siis edellisen esimerkin tavoin ELÄVÄ ORGANISMI (edellistä esimerkkiä selkeämmin nimenomaan ihminen), jota täytyy ”ruokkia”, jotta se ”kehittyisi” ja ”vahvistuisi”. Erityisesti vanhempien tehtäväksi jää oman kielen ”ruokkiminen”. Pelkästään oma kieli ei kuitenkaan näyttäydy elävänä oliona, vaan myös suomen kieli, sillä oma kieli ja suomen kieli ovat keskenään jonkinlaisessa symbioottisessa suhteessa, jossa toisen kielen vahvistuessa myös toinen vahvistuu (vrt. esim. 14).

Kasvillisuusmetaforiikan käyttö on ollut varsin tyypillinen tapa kuvata kieliä fennistiikan piirissä (esim. Nordlund 2004: 310–311). Muun muassa Pentti Leino (1989) on hyödyntänyt kasvillisuusmetaforiikkaa kuvatessaan eri tapoja, jolla kirjakielen voidaan suhtautua. Riippuen siitä, nähdäänkö kirjakieli hoidettuna puutarhana vai kansallispuistona, kielenhuoltajan rooli on siinä erilainen. Vaikka Leinon tutkimuksen kohteena onkin suomen kieli ja ennen kaikkea kirjakieli, on hänen havaintojaan siitä, miten kieleen suhtaudutaan, mahdollista soveltaa myös muita kieliä koskeviksi.

Esimerkeissä 15 ja 16 oma kieli näyttäytyykin pikemminkin puutarhana, joka vaatii huolehtimista, kuin kansallispuistona. Vanhemman tehtävänä on toimia puutarhurina, joka ohjaa lapsen kieltä oikeaan suuntaan. Leinon (1989) kahtiajaossa puutarhurin tehtäviin kuuluu olennaisesti ”rikkaruohojen” kitkeminen, jotta kieli kehittyisi ”oikeaan” suuntaan. Esimerkeissä 15 ja 16 ei kuitenkaan ole viitteitä ”rikkaruohojen” kitkemisestä tai muusta kielen ohjailusta ja siihen puuttumisesta, vaan OMA KIELI ON ELÄVÄ ORGANISMI -käsittemetafora ilmenee esimerkeissä ainoastaan huolehtimisen ja ruokkimisen metaforina.

Oma kieli tuntuu kirvoittavan opettajissa eniten metaforista puhetta, ja tästä johtuen myös käsittemetaphoria, jotka näyttävät ohjaavan opettajien ajattelua, on löydettävissä eniten juuri opettajien puhuessa oppilaan omasta kielestä. Käsittemetaphoria, jotka nousevat opettajien haastatteluista, ovat OMA KIELI ON RESURSSI, OMA KIELI ON OMISTETTAVA TAVARA, OMA KIELI ON VÄLINE, OMA KIELI ON KONE ja OMA KIELI ON ELÄVÄ ORGANISMI. Seuraavaksi tarkastelen sitä, miten opettajat suomen kielestä puhuvat ja millaisilla metaforilla he suomen kieltä pyrkivät käsitteellistämään.

5.3 Suomen kieleen liittyvät metaforat

Toisin kuin monikielisyyttä ja oppilaan omaa kieltä, suomen kieltä ei yhdessäkään haastattelussa kuvailla ”rikkaudeksi”. Opettajat eivät ehkä koe, että suomen kielen asemaa olisi tarpeen perustella tai alleviivata samalla tavalla kuin muiden kielten tuomista osaksi koulun arkea ja opetusta, sillä suomen kieli on ”koulun kieli”. Toisaalta myös haastattelun monikielisyyteen keskittyvä näkökulma ohjaa opettajia tarkastelemaan ja osoittamaan suhtautumista nimenomaan monikielisyyttä kohtaan, ja todennäköisesti siksi suomen kielen problematisointi jää haastatteluissa vähemmälle. Koulun monikielisyydestä puhuessaan opettajat joutuvat kuitenkin väistämättä peilaamaan käsityksiään myös suomen kieleen. Esimerkiksi oppilaan oman kielen merkitystä perustellessaan opettajat toivivat toistuvasti esiin oman kielen roolin suomen kielen ja muiden kielten oppimisessa.

Samoin kuin edeltävissä luvuissa, KIELI ON ELÄVÄ ORGANISMI -käsittemetaphora heijastuu myös opettajien kuvauksiin suomen kielestä. KIELI ON ELÄVÄ ORGANISMI -käsittemetaphora ilmenee erityisesti kuvauksina, joissa kielten rinnakkaiselo nähdään taisteluna elintilasta (ks. esim. 14).

17.--että miten tukea niin Helsingin tarjoo tätä oman äidin-kielen opetusta ja me ja ainakin minä ohjaan siihen aina mä aina kannusta perheitä siihen mä kannustan perheitä että lapsi lukis suomen kielellä jotta **ku se suomen kieli on tällä hetkellä aina-ki se koulun kieli meillä ettei ne koulupolut eriytyis sen heikon suomen kielen** mutta samalla se oma äidinkieli oman äidinkielen kirjallisuus sadut tarinat siinä rinnalla--.(LO1)

LO1 kuvaa esimerkissä 17 suomen kieltä koulun kieleksi. Koulun kielellä ei viitata ai-noastaan tietyn koulun kieleen, vaan laajemminkin koko Suomen koulujärjestelmään, jossa suomen kielen taito toimii portinvartijana erityisesti korkeammille asteille haettaessa. LO1 kertoo kannustavansa perheitä siihen, että lapsi lukisi suomeksi, jotta koulupolut eivät eriytyisi ”heikon” suomen kielen takia.

Esimerkissä 17 LO1 viittaa ”suomen kielellä” kieleen itseensä, mutta toisinaan hän tuntuu viittaavan sillä pikemminkin suomen kielen taitoon. Suomen kielen taidon tukeminen ei esimerkissä kuitenkaan näytä poissulkevan sitä, ettei omaa äidinkieltä voisi tukea siinä rinnalla tai että suomen kielen tukemisella olisi negatiivinen vaikutus omaan äidinkieleen. Toisin kuin esimerkissä 14, jossa kielet nähtiin elävinä organismeina, jotka taistelevat elintilasta, esimerkissä 17 molempia kieliä on mahdollista tukea ilman että toinen kärsii. Samanlaista kielten välisen taistelun -metaforaa ei olekaan esimerkissä havaittavissa.

18.-- sitte mulla ja varmaan monella muulla suomalaisella opettajalla kun ei ehkä ollut sitä tietoa ja sitä ei kai kauheesti oo Suomessa mun mielestä tutkittukaan jos mä oon ymmärtäny niin aina sitä että nyt sitä suomea koulussa että se suomi opitaan ja huolestutti se että jos **ne ei saa riittävästi suomea niin ne ei pärjää meidän koulujärjestelmässä nimenomaan ylemmillä asteilla et sinne korkea-asteelleki pystyttäis** mut sitku tutkijat toi esiin että kun lapsi saa käyttää sitä omaa äidinkieltä joka on siis yksi hänen tosi tärkeä osa identiteettiä kun sillä hän ajattelee niin **sitten tota he oppivat myös suomen kieltä paremmin** ja nyt mä oon todella ruvennu käyttämään sitä et he saavat käyttää et meil on suomenkielistä opetusta ja suomenkieliset tunnit mut tietyissä tilanteissa niin he käyttävät ja saavat käyttää ja käyttävätkin aika paljon omaa äidinkieltään. (L01)

LO1 viittaa haastattelussaan uudelleen koulupolkujen eriytymiseen, ja kertoo, kuinka aiemmin häntä huolestutti se, ”että jos ne ei saa riittävästi suomea nii ne ei pärjää meidän koulujärjestelmässä nimenomaan ylemmillä asteilla”. Edellisen esimerkin tavoin LO1 tuntuu esimerkissä 18 viittaavan suomen kielen rinnalla myös suomen kielen taitoon, jonka täytyy olla riittävä, jotta ”sinne korkea-asteelleki pystyttäis”. Kielitaito näyttäytyy ruoan kaltaisena annosteltavana aineena, jolla on vaikutusta oppilaiden pärjäämiseen ja jonka tarjoamisesta opettaja on vastuussa. Samoin kuin esimerkissä 17, omaa kieltä ei nähdä uhkana suomen kielen oppimiselle, vaan kielet toimivat symbioosissa: kun toinen kieli vahvistuu, vahvistuu myös toinen (vrt. esim. 14). Opettaja toteaaakin ”kun lapsi saa käyttää sitä omaa äidinkieltä -- niin sitten tota he oppivat myös suomen kieltä paremmin”.

19.-- ehkä välituntitilanteissa ja vapaammissa tilanteissa tääl huomaa aika vahvasti sen että venäjänkieliset on iso ryhmä ja moni hakeutuu välitunnilla sen oman kieliryhmän kesken eli sitten puhuvat venäjää ja monissa luokissa mun luokassa se ei ehkä niin paljoo näy mut esim muissa luokissa näkyy vahvasti se että opettajalla on vähä ollu sitä huolta että kun kotona puhutaan venäjää koulussa puhutaan venäjää ja vapaa-ajalla niin jotenki **pääseeks se suomen kieli kehitty** ettei se jää vaan tavallaan koulun kieleks--.(L02)

Vaikka opettajat kuvaavat monikielisyyttä ja oppilaiden omia kieliä haastatteluissa toistuvasti ilmauksilla, jotka implikoivat opettajien suhtautuvan teemoihin positiivisesti, tuodaan haastatteluissa kuitenkin esiin myös huomioita siitä, kuinka jokin kieli koetaan jonkin toisen kielen oppimisen näkökulmasta uhkana. Esimerkissä 19 LO2 kuvaa koulunsa toimintaympäristöä ja kertoo koulunsa jollain opettajilla olevan vähän huolta siitä, että ”pääseeks se suomen kieli kehitty ettei se jää vaan tavallaan koulun kieleks”. Huolta aiheuttaa erityisesti se, että osa oppilaista käyttää omaa kieltä kodin ja vapaa-ajan lisäksi myös koulussa. Runsaan käytön pelätään vaikuttavan suomen kieleen negatiivisesti niin, että se ei pääse kehittymään muiden elämän osa-alueiden kieleksi, vaan jää ainoastaan koulun kieleksi. Suomen kieltä kuvataan ELÄVÄKSI ORGANISMIKSI, jonka ”kehittymisestä” osa koulun opettajista on huolissaan. Esimerkissä 19 oppilaan oma kieli, venäjä, näyttää suomen kielen kannalta problemaattisena. Kielten vertautuessa eläviin olioihin niiden rinnakkaiselo näyttää taisteluna elintilasta, sillä kahden elävän olion taistellessa elintilasta toinen kieli on toiselle uhka. KIELI ON ELÄVÄ ORGANISMI -metafora linkittyykin metaforaan ”kielten välisestä taistelusta”, joka myös Hämäläisen (2017) ja Mäntysen (2003) tutkimuksissa nousi esiin.

Luvussa 5 havaitaan, että opettajat käsitteellistävät metaforisesti kieliä useilla eri tavoilla. Se, millainen kielikuva kulloinkin valitaan kuvaamaan asiaa tai ilmiötä, tässä tapauksessa kieltä, heijastaa aina jotakin kielikuvaa käyttäneen henkilön maailmankuvasta (Nordlund 2004: 304) ja siihen linkittyvistä ideologioista. Kieltä ja kielenkäyttöä tarkastelevassa tutkimuksessa toiminnan taakse kätkeytyviä ideologioita on lähestytty tyypillisesti kieli-ideologian käsitteen kautta (kieli-ideologioista tarkemmin luvussa 3.2). Kieli-ideologiat materiaalistuvat muun muassa kielikäsitteiksi ja kielikäytänteiksi, mutta myös normeina ja diskursseina (esim. Mäntynen – Halonen – Pietikäinen – Solin 2012). Toiminnan ja käytänteiden ideologisesta luonteesta ei aina olla kuitenkaan tietoisia (esim. Fairclough 1992: 90), ja tällöin esimerkiksi jokin tietty toimintatapa tai käsitys saatetaan nähdä itsestään selvänä.

Kieli-ideologiset kysymykset nousevat haastatteluissa esiin erityisesti opettajien kuvaessa monikielistä koulua ja opettajan roolia monikielisuuden tukijana ja tai sen estäjänä. Luvussa 6 siirrynkkin tarkastelemaan haastatteluja erityisesti kieli-ideologioiden näkökulmasta.

6 Kieli-ideologiset diskurssit opettajien haastattelupuheessa

Luvussa 6 tarkastelen sitä, millainen kuva monikielisestä koulusta ja opettajista haastattelujen perusteella syntyy. Analysoin haastatteluja kolmen haastatteluista nousevan kieli-ideologisen

diskurssin kautta. Kieli-ideologisella diskurssilla viitataan tutkielmassani diskurssiin, joka perustuu monikielisyyttä ja sen ilmentymistä koskeviin kieli-ideologioihin (kieli-ideologioista tarkemmin luvussa 3.2).

Haastatteluista nousevat diskurssit rakentuvat hyvin vahvasti opettajien tuottamien opettajakategorioiden varaan. Tuottaessaan “muiden opettajien” kategorian opettajat joutuvat väistämättä positioimaan itsensä suhteessa tuotettuun kategoriaan. Pöysän (2010: 155) mukaan keskustelutilanteen ulkopuolisten käsittely paljastaakin paljon puhujasta itsestään; millainen hän on ja millaiseksi puhuja olettaa kuulijansa. ”Muiden opettajien” äänet ja sitä kautta diskurssit kumpuavat eri kieli-ideologisista lähtökohdista.

Analysoimani diskurssit ovat: suomen kieli ensin (luku 6.1), oppitunti yksikielisenä tilana (luku 6.2) ja oman äidinkielen opetuksen rooli ja erillisuus koulun arjessa (luku 6.3). Diskurssit ovat osittain päällekkäisiä ja esimerkiksi “suomen kieli ensin” ja “oppitunti yksikielisenä tilana” -diskurssit ovat hyvin lähellä toisiaan. Erotin ne kuitenkin kahdeksi eri diskurssiksi, sillä “yksi kieli oppitunnilla” -ajattelu ilmenee myös oman äidinkielen opettajien haastatteluissa ja koska ne tuntuvat kumpuava hieman eri kieli-ideologisista lähtökohdista.

6.1 Suomen kieli ensin

Esimerkissä 18, jota käsiteltiin edellisessä luvussa metaforien yhteydessä, LO1 kuvaa opettajien huolta suomen kielen mahdollisesta kärsimisestä: ”sitte mulla ja varmaan monella muulla suomalaisella opettajalla -- niin aina sitä että nyt sitä suomea koulussa että se suomi opitaan ja huolestutti se että jos ne ei saa riittävästi suomea niin ne ei pärjää meidän koulujärjestelmässä nimenomaan ylemmillä asteilla”. LO1 aloittaa esimerkkikatkelman viittaamalla itseensä ”minulla”, mutta laajentaa saman tien sanomaansa koskemaan suurempaa joukkoa ”ja varmaan monella muulla suomalaisella opettajalla”. Opettaja ei siis puhu ainoastaan oman koulunsa opettajien puolesta, vaan puhuu laajemmin muiden suomalaisten opettajien puolesta sisällyttäen itsensä osaksi tätä joukkoa. Opettaja tuottaa siis oman kokemuksensa kautta kategorian opettajista, joita mahdollisesti myös huolestuttaa se, saavatko oppilaat tarpeeksi suomea ja jotka tästä syystä nostavat suomen kielen jalustalle muihin asioihin nähden: ”aina sitä että nyt sitä suomea koulussa että se suomi opitaan.”

LO1 tuo esimerkissä 18 opettajien ja oman äänensä rinnalle kuitenkin myös tutkijoiden kategorian, joka on erillinen sekä hänestä että muista opettajista: ”mut sitku tutkijat toi esiin että kun lapsi saa käyttää sitä omaa äidinkieltä -- niin sitten tota he oppivat myös suomen kieltä paremmin.” Tutkijoiden esiin tuomat tutkimustulokset, joita LO1 esimerkissä 18 referoi,

ovat muuttaneet hänen ajatteluaan ja toimintaansa niin, että hän irtisanoutuu aiemmista ajatuksistaan ja toimintatavoistaan, joissa suomi nähtiin jossakin määrin ensisijaisena kielenä muihin kieliin nähden. Opettaja samalla tulee asemoineeksi itsensä luomansa ”minä ja muut opettajat” -kategorian ulkopuolelle ainakin siinä suhteessa, miten hän nykyään suhtautuu oman äidinkielen ja suomen kielen väliseen suhteeseen. Opettajan mukaan oppilaat ”saavat käyttää” tätä nykyä omaa kieltään oppitunneilla.

LO1 viittaa haastattelun edetessä toistamiseen esimerkissä 20 suomen ensisijaisuutta korostavaan ajattelutapaan, joka hänen mukaansa ohjasi hänen työtään ja jota hän ei juuri arjessa kyseenalaistanut.

20.--en mä ollu sitä kauheesti arjessa ehkä ajatellu **mulla oli se vanha semmonen nyt suomea on opittava suomea ja suomi ensin ja sitten muut** kun mielestä ne ei poissulje millään tavalla toisiaan ja mä pyrin opettaa hyvällä suomen kielellä ja olemme käyneet Aleksis Kivet ja tuolla näkyy Kalevala et ei niinku jätetä mitään niinku pois mut tietyssä tilanteessa on käytettävä selkokieltä et yksilön mukaan on mentävä luokissa ei voi mennä massana et se on aina se yksittäinen oppilas ja hänen lähtökohdistaan lähdettävä liikkeelle. (LO1)

LO1:n kuvaama ”vanha semmonen nyt suomea on opittava suomea ja suomi ensin ja sitten muut” -ajattelu on saanut väistyä hänen oivallettua, että oman kielen ja suomen kielen tukeminen eivät poissulje toisiaan. Toimintaa ohjaavan näkemyksen kuvaaminen ”vanhaksi” ohjaa tulkitsemaan, että suomen kielen näkeminen ensisijaisena on jollakin tavalla pedagogisesti vanhentunut näkemys. Opetuksen lähtökohtana tulisi olla yksilö ja yksilön tarpeet.

LO1 painottaa esimerkissä 20 kuitenkin sitä, kuinka hän opettaessaan ”pyrkii opettamaan hyvällä suomen kielellä” ja kuinka Aleksis Kivi ja Kalevala kuuluvat yhä hänen opetukseensa. Hän pyrkii ehkä tietoisesti vastustamaan joko–tai-ajattelua, jossa monikielisuuden nähdään väistämättä tarkoittavan suomen kielen unohtamista. Tämä ajattelu heijastelee edellisessä luvussa mainittua KIELI ON ELÄVÄ ORGANISMI -käsittemetaforaa, jossa kielet nähdään elävinä olioina, jotka taistelevat elintilasta. LO1 näkee kuitenkin kielten rinnakkaiselon pikemminkin symbioosina kuin kielten välisenä taisteluna, jossa toinen kieli on toiselle kielelle aina uhka.

Samoin kuin esimerkissä 18, myös esimerkissä 19 tuodaan esiin opettajien huoli oppilaiden suomen kielen taidon kehittymisestä. LO2 mukaan vapaammassa tilanteissa, kuten välitunneilla, monikielisyys tulee vahvemmin esille kuin oppitunneilla, ja erityisesti välitunneilla oppilaat hakeutuvat mielellään oman kieliryhmänsä pariin. ”Muissa luokissa” hänen mukaansa ”näkyvä vahvasti se että opettajalla on vähän ollu sitä huolta että kun kotona puhutaan venä-

jää koulussa puhutaan venäjää ja vapaa-ajalla niin jotenki pääseeks se suomen kieli kehittyy ettei se jää vaan tavallaan koulun kieleks”.

Viittaamalla ”muihin luokkiin” ja ”muihin opettajiin” LO2 tuo haastatteluun oman äänensä rinnalle muiden koulunsa opettajien äänen ja heidän huolensa. Opettaja pystyy näin tarkastelemaan teemoja laajemmin ja monipuolisemmin kuin vain oman kokemuksensa kautta. Tuottaessaan ”muiden opettajien” ja ”muiden luokkien” kategorian hän tulee samalla asemoineeksi itsensä ja oman luokkansa kategorian ulkopuolelle toteamalla ”mun luokassa se ei ehkä niin vahvasti näy mutta muissa luokissa näkyy vahvasti se”. Luokanopettajien esiin nostama huoli suomen kielen riittävydestä on ymmärrettävä, sillä toiselle ja ennen kaikkea ylemmille asteille haettaessa suomen kielen taito näyttäytyy portinvartijana.

Esimerkissä 21 SO2 kuvailee koulun kielellistä tilannetta laajemmin ja toteaa, että opettajien pedagogiset katsomukset voivat olla keskenään hyvin erilaiset.

21.--onhan se miten ne kielet näkyy et ihmisen pedagogiset katsomuksethan on hyvin erilaisia et sit yhtäkkii **jotkut opettajat** ilmottaa että tää on suomenkielinen koulu etkö sinä osaa suomea kuuntele tai niinku et **kaikil ei ehkä tuu niinii automaattisesti se kielitietoisuus** jotenki eikä moni muukaan asia tai siis semmonen et **opettajathan** aika paljon niinku toiseuttaa lapsia kyllä tietämättään tai tietäen et et se on semmonen et ehkä se vaatis sitä omaa aktiivisuutta tai kun mun mielestä mun mielestä opettajuus perustuu sille et **opettaja** seuraa omaa tieteenalansa tutkimuksia jatkuvasti ja hyvin monen muun ihmisen mielestä se ei sille perustu--.(SO2)

Koulun arjessa pedagogisten katsomusten erilaisuus voi näkyä SO2:n mukaan muun muassa siinä, että ”yhtäkkii jotkut opettajat ilmoittaa että tää on suomenkielinen koulu etkö sinä osaa suomea kuuntele”. SO2 ei kuitenkaan tuo ilmi, kehen hän epämääräisellä ja yleistävällä ”jollain opettajilla” viittaa. Se, että tällaisia opettajia yhä on ja vaikuttaa koulumaailmassa, ilmaistaan faktuaalisena, vaikkei väitteen lähdettä tuodakaan esiin.

SO2 jatkaa opettajien tyypittelyä viittaamalla ”kaikkiin opettajiin”. Kaikilla opettajilla ei hänen mukaan ”ehkä tuu niinii automaattisesti se kielitietoisuus”. ”Kaikki” epämääräistää viittauskohdetta entisestään ja tuo opettajan väitteeseen jopa lievän halveksivan sävyn (ks. KS. s.v. *kaikki*). Se, viitataan ”joillakin opettajilla” ja ”kaikilla” samoihin geneerisiin opettajiin, jää esimerkissä avoimeksi. Jos viitataan, kielitietoisuus tai sen puuttuminen tarjoaa selityksen sille, että ”jotkut opettajat” näkevät koulun vahvasti suomen kielen alueena, jonne muilla kielillä ei ole asiaa.

SO2 viittaa ”opettajiin” ja ”opettajuuteen” vielä esimerkin lopussa. Hänen mukaansa ”opettajathan aika paljon niinku toiseuttaa lapsia”, jota seuraa hänen oma mielipiteensä ja

käsityksensä siitä, mihin opettajuus perustuu: “mun mielestä opettajuus perustuu sille että opettaja seuraa oman tieteenalansa tutkimuksia jatkuvasti ja hyvin monen muun ihmisen mielestä se ei sille perustu.”

Vaikka SO2 tuo eksplisiittisesti oman mielipiteensä esiin vasta aivan esimerkin lopussa *mun mielestä* -väitteen kautta, syntyy jo esimerkin alussa tulkinta, että tuotetut opettajakategoriat toimivat keinona tuoda esiin opettajan oma näkökulma, joka on täysin vastakkainen kuvattujen opettajien toimintatapaan nähden. Muiden opettajien kuvaaminen ei kerro pelkäämistään siitä, millaisena SO2 itse näkee oman roolinsa opettajana, vaan myös siitä, että hän olettaa kuulijan (haastattelijan) olevan tutkimuksen aiheen perusteella monikielisyyspositiivisesti suhtautuva henkilö, joka voisi mahdollisesti asettua samalle puolelle hänen kanssaan (ks. Pöysä 2010:155).

Aiemmista esimerkeistä poiketen, esimerkissä 22 ei synny samanlaista vastakkainasettelua minun ja muiden opettajien välille, vaan SO1 näyttää puhuvan hyvin pitkälti omalla äänellään.

22. No siis tavallaan pyritään kuitenkin koko ajan siihen että kaikki kielet olisi samanarvoisia ja niinku et just tuodaan niitä muitaki kieliä näkyviksi mutta sit **faktahan on se että käydään suomeksi koulua** ja se niinku on niille ne opiskelee nää s2-oppilaat suomea mutta ne opiskelee myös suomeksi et niiden täytyis osata se kieli sillä tavalla että ne pystyy oppimaan ne muut aineet ja myös muut kielet niinku ruotsin ja englannin niinku sillä kielellä niin täytyy sitä ja tietysti s2-opettajana se on mun tehtävä tietysti opettaa niille nimenomaan suomea (SO1)

SO1 kuvailee suomen kielen ja muiden kielten välistä suhdetta koulussa. SO1 aloittaa referoimalla koulun yleisesti hyväksytyä näkemystä kielistä ja tapaa toimia: ”No siis tavallaan pyritään kuitenkin koko ajan siihen että kaikki kielet olisi samanarvoisia ja niinku et just tuodaan niitä muitakin kieliä näkyviksi--.” Se, että SO1 ei viittaa ainoastaan itseensä, vaan laajemmin koko koulu yhteisöön, tulee ilmi *pyritään*-passiivimuodon käytön kautta. *Faktahan on se* -kehyslauseen kautta tuodaan esiin toinenkin näkökulma, joka asettuu kontrastiin tai on ainakin osittain yhteen sopimaton aiemmin sanotun kanssa. *Faktahan on se* -kehyslause implikoi asiantilan varmuutta ja että sitä seuraava väite on puhujan pääasiallinen väite, joka jää voimaan, vaikka se ei suljakaan pois sitä, että myös muita kieliä tulisi tuoda näkyväksi koulun arjessa. Kehyslause toimii siis ikään kuin opettajan kannanottona mielipiteitä jakavaan aiheeseen (Juvonen 2010: 56).

Suomen kielen ensisijaisuuden korostaminen esimerkissä 22 johtunee siitä, että SO2 on suomen kielen opettaja ja suomen kielen opettaminen on hänen pääasiallinen tehtävänsä koulussa. SO2 tuo esiin suomen kielen kaksoisroolin S2-oppijan arjessa: suomi on sekä oppimisen kohde että väline, jonka avulla muiden oppiaineiden sisällöt voidaan omaksua, ja siksi suomen kielellä on merkittävä rooli. Esimerkki 22 tuo ilmi myös sen, kuinka kilpailevat tai vastakkaiset kieli-ideologiat voivat vaikuttaa ja vaikuttavatkin usein yhtä aikaa (Mäntynen – Halonen – Pietikäinen – Solin 2012: 329). Toisaalta monikielisyuden tukeminen nähdään tärkeänä ja siihen suhtaudutaan positiivisesti, mutta samaan aikaan “koulun kielen” eli suomen, tukeminen nähdään tärkeänä.

”Suomen kieli ensin” -diskurssi tuotetaan haastatteluissa pääosin muiden opettajien tuntemuksia ja toimintatapaa tai omaa aiempaa toimintaa referoimalla. Opettajista ainoastaan SO1 tuntuu jossakin määrin näkevän suomen kielen ensisijaisena muihin kieliin nähden. Kaikissa edellä mainituissa esimerkeissä on kuultavissa kaikuja sekä suomen kielen tärkeyttä ja ensisijaisuutta korostavasta yksikielisyuden ideologiasta että ideologiasta, jossa monikielisyys näyttäytyy jossakin määrin uhkana tai jopa ongelmana suomen kielen kehittymiselle. Seuraavaksi tarkastelen haastatteluissa esiin nousutta oppitunti yksikielisenä tilana -diskurssia, jossa monikielisyys ja erityisesti jokin toinen kieli (oppilaan oma kieli tai suomi) nähdään oppitunnilla haasteena tai jopa uhkana.

6.2 Oppitunti yksikielisenä tilana

Kysymyksen siitä, mitä kieltä oppitunneilla saa puhua, tuo haastatteluissa esiin neljä opettajaa LO2, SO2, OÄO1 ja OÄO2. Kahden ensimmäisen opettajan kohdalla kyse on muun kuin suomen kielen käyttämisestä oppitunneilla, kun taas oman äidinkielen opettajat puhuvat nimenomaan suomen kielen käyttämisestä oman äidinkielen tunneilla.

6.2.1 Saako oppitunnilla puhua omaa kieltä?

23.No jotenki siis eihän suomi oo enää tai onko koskaan ollu-
kaan yhden kielen yhden kulttuurin maa et niinku tää monikult-
tuurisuus ja globalisaatio on arkea ne on osa yhteiskuntaa ja
maailmaa haluttiin me sitä tai ei niin kyl mä jotenki ajattelen
että jokaisen täytyy saada tuoda sitä omaa itseään et niinku
esimerkiks **mä tiedän että joillain opettajilla on tapana kiel-
tää** suomen puhuminen **niinku muiden kielten kuin suomen puhumis-
ta luokassa** et itse en sitä tee vaan **aattelen että** se on nimen-
omaan hyvä että somalin kielellä voi kaveri selittää toiselle
että mitä tää tarkoittaa somaliks ja sitte aa okei joo.(LO2)

Kysymykseen siitä, miksi on tärkeää, että kielten annetaan näkyä koulun arjessa, LO2 lähtee vastaamaan Suomen kielellisen tilanteen kautta. Esimerkissä 23 opettaja esittää monikielisyyden ja -kulttuurisuuden ilmiönä, joka ei ole mitenkään uusi, sillä Suomi on ollut jo pitkään monien kielten ja kulttuurien maa. Suomen monikielisyys kuvataan siis historiallisena tosiasiana, ei pelkästään nyky-yhteiskuntaa kuvaavana ilmiönä. Vaihtoehtoisin positioihin, jotka mahdollisesti voisivat kumota opettajan väitteen, ei esimerkissä viitata.

Vaikka esimerkin alku implikoikin opettajan asennoituvan monikielisyyteen ja -kulttuurisuuteen positiivisesti tai ainakin neutraalisti, opettaja ilmaisee oman mielipiteensä oppilaiden kielten näkymisestä koulun arjessa: ”kyl mä jotenkin ajattelen että jokaisen täytyy saada tuoda omaa itseään myös kouluun.” Nesessiivirakenteen *täytyy saada tuoda* kautta opettaja ilmaisee sanomansa velvoittavuutta ja pakkoa (VISK§ 1573).

LO2 tuo kuitenkin esimerkissä 23 oman näkökulmansa rinnalle toisen äänen. Opettaja puhuu ”jostain opettajista”, joilla on tapana kieltää muiden kielten käyttö oppitunneilla. Faktiiviverbin *mä tiedän* avulla *että*-lauseen väite esitetään täysin totena, ei ainoastaan osin paikansa pitävänä: jotkut opettajat eivät anna oppilaidensa käyttää luokassa muita kieliä kuin suomea. Tämä on varsin tyypillistä *tiedän*-myönnytysrakenteille (Juvonen 2012: 247). ”Joidenkin opettajien” ääni toimii esimerkissä elementtinä, jonka avulla LO2 voi tuoda esiin oman näkökulmansa, joka on vastakkainen ”joidenkin opettajien” kielikäytänteisiin nähden: ”et itse en sitä tee vaan aattelen että se on nimenomaan hyvä että somalin kielellä voi kaveri selittää toiselle.” *Itse*-pronomini toimii kontrastin ilmauksena ei toivottuun asiantilaan. *Itse*-pronomiinilla ja sitä seuraavalla *ajattelen että* -rakenteella viitataan, että kyseessä on nimenomaan opettajan oma näkökulma. (ks. Juvonen 2011: 248.)

24.-- kun mä oon alottanu täällä koulussa 2014 valmistavalla luokalla ei saanut puhua mitään muuta kieltä kuin suomea siel oli **semmonen opettaja** nii sit niinku ja sit itse asias yks mun kollega joka tuli kesken vuoden nii oli silleen mulle kerran kerto et hän aina ohjaa puhumaan niinku vain suomea luokassa ja **sit mä olin vaan silleen että ei ehkä kannattaisi et siinä kyllä voivat just kun jotain pieni ryhmä ja näin et toki mä tiedän että** se voi tulla semmosta että on omalla kielellä haukuttu ja tälläst näin **mut-** niinku aika sujuvasti lapset osaa niinku liikkuu eri kielten välillä--.. (SO2)

Luokanopettajan tavoin myös SO2 viittaa haastattelussa toisiin opettajiin ja heidän kielellisiin käytänteisiinsä oppitunneilla. SO2 ei esimerkissä 24 puhu pelkästään ”joistakin opettajista”, vaan kuvailee kahta eri opettajaa. Toinen opettajista toimi valmistavalla luokalla ja toinen ilmeisesti suomen kielen opettajana SO2 kanssa samassa koulussa. SO2 tuo ensin

oman äänensä rinnalle suomen kielen opettajan äänen: ”sit itse asias yks mun kollega joka tuli kesken vuoden nii oli silleen mulle kerran kerto et hän aina ohjaa puhumaan niinku vain suomea luokassa.”

Opettaja jatkaa tilanteen referointia ja samalla tuo ilmi oman näkökulmansa: ”ja sit mä olin vaan silleen että ei ehkä kannattaisi et siinä kyllä voivat just kun jotain pieni ryhmä ja näin.” *Ehkä* - partikkelilla ja modaaliverbin *kannattaa* konditionaalilla SO2 osoittaa epäilevää suhtautumista lausumaan (VISK §1592).

Esimerkin lopuksi opettaja toteaa ”et toki mä tiedän että se voi tulla semmosta että on oma kielellä haukuttu”. *Mä tiedän että* -rakenteen avulla väite esitetään paikkaansa pitävänä ja sillä myös implikoidaan, että opettaja on ottanut sen huomioon. SO2 jatkaa tuomalla esiin oman näkemyksensä sanomalla ”mut- niin ku aika sujuvasti lapset osaa niinku liikkua eri kielten välillä”. *Mut*-konjunktio toimii kontrastin ilmauksena ja sen avulla opettajan oma näkemys asettuu kontrastiin aiemmin sanotun kanssa. Samoin kuin esimerkissä 23, myös esimerkissä 24 muita ääniä tuodaan opettajan oman äänen rinnalle vaihtoehtoisena positiona, mutta muut äänet hiljennetään ja oma kanta jää vallitsevaksi näkemykseksi.

Toisin kuin aiemmissa esimerkeissä, joissa kielikäytännöistä keskustelevat opettajat, esimerkissä 25 SO2 referoi luokahuonetilannetta, jossa kysymyksen oman kielen käytöstä esittää oppilas.

25.-- me tehtiin jotain niinku kirjallisia tehtävii lapset siin teki ja yks hiipi mun luokse kysy vähän niinku **et saadaanko me puhua somaliaa täällä** sit mä olin vähän että **öö saatte te ootte kahestaan siellä niin toki(--)** mutta kun päiväkodissa ei saanut puhua päiväkodissa vain ulkona sai puhua omaa kieltä mä olin vaan että selvä ja yritin niin että selittää sitä **okei että toki no** silloin voidaan ohjata et nyt meidän kieli on suomi kun meitä on niinkun monta ja se on ainoa yhteinen mut sit mä jotenki mietin **et muuten ei kyllä sais** mä en muista mitä mä siihen sanoin mut vähän varmaan paheksuntaa osotin tälle päiväkodin oletetulle käytännölle ja sit ne muut lapset alko siihen kans niin et mekään ei saatu puhua venäjää päiväkodissa ne jotka ei ollu edes samassa joo no sit mä olin me juteltiin niinku tästä asiasta ja sit he siellä kommunikoiivat niinku omilla kotikielillään--.
(SO2)

Oppilaan kysymys sisältää oletuksen siitä, että on olemassa jokin ryhmä opettajia tai aikuisia, jotka voivat kieltää ja toisinaan kieltävätkin oman kielen käytön joissakin tilanteissa. Opettaja sijoittaa itsensä esitetyn kategorian ulkopuolelle antamalla luvan *saatte*-modaaliverbiä käyttäen ja päättää lausuman modaalisella *toki*-partikkelilla, jolla opettaja esittää asian olevan puhujalle itsestään selvä (VISK §1608). Oppilaan jatkaessa myös syy kysy-

mykselle selviää: päiväkodissa joku aikuisista on kieltänyt oman kielen käytön. Oppilaan oletus on, että koulussakin oman kielen käyttö on oppitunneilla kiellettyä.

SO2 vastaa oppilaan kysymykseen kuvailemalla mahdollista tilannetta, jossa opettaja voisi ohjata oppilaita käyttämään suomen kieltä: ”okei että toki no silloin voidaan ohjata et nyt mejjän kieli on suomi kun meitä on niin kun monta ja se on ainoa yhteinen mut sit mä jotenki mietin et muuten ei kyllä sais.” Partikkeli *toki* aloittaa opettajan vastauksen oppilaan kysymykseen. SO2 kuvailee oppilaille mahdollista tilannetta, jossa oman kielen käytön kieltäminen olisi hyväksyttyä. *Toki*-partikkelilla SO2 implikoi, että hän on ottanut huomioon tilanteen, jossa opettaja voi kieltää muiden kielten käytön oppitunnilla (VISK §1608). SO2 jatkaa tuomalla esiin oman näkemyksensä: ”mut sit mä jotenki mietin et muuten ei kyllä sais.” Samoin kuin esimerkissä 24, *mut*-konjunktio implikoi, että sitä seuraava väite asettuu jollakin tavalla kontrastiin aiemmin sanotun kanssa, ja opettaja jatkaakin tuomalla esiin oman näkemyksensä, joka on täysin vastakkainen kieltämiselle. Lukuun ottamatta edellä mainittua kiusaamistilannetta opettaja ei saisi hänen mukaansa kieltää muiden kielten käyttöä luokassa. Opettaja osoittaa suhtautumisensa asiaa kohtaan vielä uudelleen kuvaamalla omaa reaktiotaan oppilaan kysymystä ja siinä esiin tuotua kielikäytännettä kohtaan. Hän kuvaa ”osoittaneensa paheksuntaa päiväkodin oletetulle käytännölle”.

SO2:n oppilailleen tarjoama perustelu siitä, missä tilanteessa opettajan toiminta voisi olla hyväksyttyä, on samankaltainen kuin esimerkissä 24 mainittu kiusaaminen: jos opettaja ei ymmärrä oppilaan puhumaa kieltä, hän tai muut oppilaat eivät tiedä, mistä he puhuvat. Suni ja Latomaa (2012: 80–81) ovat havainneet tutkimuksissaan samankaltaisen Suomen kouluissa vallitsevan kirjoittamattoman säännön, jonka mukaan oppilasta ei saa kieltää käyttämästä omaa kieltään oppitunneilla. Kieltämisen sijasta opettajat saattavat kuitenkin ”ohjata” oppilasta harjoittelemaan suomen kieltä oppitunneilla. SO2:n tavoin heidän haastattelemansa opettajat näkevät kielen käytön rajoittaminen perusteltuna ainoastaan silloin, kun epäillään, että oppilas käyttää kieltä kiusaamistarkoituksessa.

Oma kieli koetaan siis jossakin määrin yhtenäisyyttä hajottavana tekijänä luokassa tai muulla tavalla uhkana luokkahuoneen sisäiselle dynamiikalle. Kyseisten opettajien suhtautuminen monikielisyyteen haasteena on varsin samankaltainen kuin se, miten monikielisyyteen on aiemmin yhteiskunnan tasolla suhtauduttu (esim. Dufva – Pietikäinen 2009: 2).

Esimerkissä 23 puhutaan ”joistain opettajista” ja heidän kielellisistä käytänteistään, joille on tyypillistä oman kielen käytön rajoittaminen oppitunnilla tai jossakin muussa tilanteessa koulupäivän aikana. Esimerkissä ei eksplisiittisesti ilmaista, viitataanko ”joillain opettajilla” samassa koulussa työskenteleviin muihin opettajiin vai opettajiin laajemmin, yleisemmällä

tasolla. Sen sijaan esimerkissä 24 SO2 viittaa nimenomaan oman koulunsa opettajiin ja esiintuodaan, että hyvin monikielisen koulunkin sisällä opettajien suhtautuminen oppilaan omaan kieleen ja monikielisyyteen voi vaihdella hyvin paljon. Koulu näyttäytyy paikkana, jossa risteävät kieli-ideologiat kohtaavat ja voivat vaikuttaa yhtä aikaa. Esimerkissä 25, jossa kysymyksen oman kielen käytöstä oppitunneilla esittää oppilas, vertailukohtana toimii koulun sijasta päiväkotia ja päiväkodin henkilökunnan kielikäytänteet.

Syitä siihen, miksi osa opettajista kieltää muiden kielten kuin suomen kielen käytön oppitunneilla, on varmasti paljon. Haastatteluissa mahdollisia syitä oman kielen käytön kieltämiselle tuodaan esiin muutama: kiusaaminen ja se, että suomen kieli on ainut koko luokan yhteinen kieli, ja näin ollen muut kielet toimivat yhteyttä hajottavana elementtinä luokassa. Esimerkissä 23 ei sen sijaan tarkemmin avata, mikä näiden “joidenkin opettajien” toiminnan taustalla vaikuttava motiivi voisi olla. Kaikissa edellä mainituissa esimerkeissä tuntuu kuitenkin korostuvan se, että jotkut opettajat näkevät oman kielen suomen kielen kannalta jollakin tavalla uhkana ja että kielet käyvät valtataistelua elintilasta koulun arjessa (ks. esim. 14 ja 19).

Vaikka LO2 ja SO2 ovat haastateltavista ne, jotka tuottavat kieltäjäkategorian, kumpikaan heistä ei sijoita itseään tämän kategorian sisälle, vaan he pyrkivät irtisanoutumaan siitä ja tuomaan esiin oman toimintatapsansa, joka on täysin vastakkainen näihin “muihin opettajiin” ja heidän toimintaansa nähden. Esimerkeissä 23–25 tulee hyvin ilmi se, kuinka koulumaailmassa opettajien kielikäytänteet ja niiden taustalla vaikuttavat kieli-ideologiat vaihtelevat suuresti. Latomaan ja Sunin (2010: 165) mukaan opettajien työhön kuuluukin eriävien odotusten ja arvostusten ristipaineessa työskentely. Arvostukset vaihtelevat koulun ulkopuolisen todellisuuden lisäksi myös opettajakunnan sisällä, ja tämä ilmenee muun muassa eriävinä tapoina suhtautua monikielisyyteen (mp).

6.2.2 Saako oman äidinkielen tunnilla puhua suomea?

Myös oman äidinkielen opettajien haastatteluissa samankaltainen yksi kieli oppitunneilla - teema nousee esiin opettajien kuvaillessa suomen kielen käyttöä oman äidinkielen tunneilla.

26. Me emme voisimme ottaa semmosia oppilaita kuka ei ymmärrä se on tarkoitus että kaikki puhuvat kotona kesken puhuvat omaa kieltä⁷ opettajan kanssa. (OÄO1)

⁷ Esimerkeissä 26, 27 ja 28 OÄO1 ja OÄO2 mainitsevat opettamansa kielen. Suojellakseni opettajien yksityisyyttä olen esimerkeissä korvannut kielen nimen ilmauksella *oma kieli*. Kyseiset kohdat on alleviivattu.

Esimerkissä 26 opettaja vastaa kysymykseen oman äidinkielen tunneilla käytetyistä kielistä: “me emme voimme ottaa semmosia oppilaita kuka ei ymmärrä se on tarkoitus että kaikki puhuvat kotona kesken puhuvat omaa kieltä opettajan kanssa.” Oman äidinkielen tunti näyttäytyy siis ainakin kyseiselle opettajalle vahvasti yksikielisenä oman kielen tilana. Samankaltainen oppitunti yksikielisenä tilana -ajatus nousi esiin myös Piipon tutkimuksessa. Piipon (2017b) mukaan hänen tutkimukseensa osallistuneet espanjan ja portugalilaiset opettajat suosivat oppitunneilla yksikielisiä käytänteitä kielten rinnakkaisen käytön sijasta. Osa näistä opettajista kertoi kieltävänsä suomen kielen käytön oppitunneilla kokonaan.

27.No joo välitunnin aikana ne käyttävät sitä hyvin ennen oli semmonen että välitunnilla myös pitäis suomen kielellä puhua mutta nyt tällä hetkellä en ole huomannut semmosta että he voivat puhua omalla kielellä miten heille helpompi **mutta joskus he oppii niin hyvin suomen kielen että ne alkaa oman kielen tunneille puhua suomen kieltä nyt puhutaan vain omaa kieltä** -- . (OÄO1)

Esimerkissä 27 OÄO1 kuvaa sen sijaan monikielisen koulun arkea ja toteaa, että oppilaat käyttävät omaa kieltä erityisesti välitunneilla. Aiemmin oman äidinkielen käyttö oli myös välitunneilla kielletty, mutta opettajan mukaan tämän kaltaista ei ole enää nykypäivänä havaittavissa. Opettajan mukaan monikieliset oppilaat kuitenkin “joskus oppii niin hyvin suomen kielen että ne alkaa oman kielen tunneille puhua suomen kieltä”. Tällöin opettajan täytyy ohjeistaa, että “nyt puhutaan vain omaa kieltä”. Samoin kuin esimerkeissä 23–25, joissa oma kieli näyttäytyy uhkana ja haasteena oppitunnilla, niin myös suomen kieli koetaan samoin. Vaikka OÄO1 ei eksplisiittisesti kuvaa kieliä metaforisesti eläviksi organismeiksi (vrt. esim. 14 ja 19), jotka taistelevat elintilasta, suomen kieli näyttää kuitenkin uhkaavan oman äidinkielen reviiriä. Hämäläisen (2017) ja Mäntysen (2003) aineistoissa kielten valtataistelun diskurssi viittaa pikemminkin suomen kielen sisäiseen valtataisteluun, kun taas aineistoissani diskurssi on kielten välistä.

Se, mistä kielet konkreettisesti taistelevat, on aika ja tila yksilön elämässä. Esimerkissä 27 suomen kieli käsitteellistetään uhaksi omalle kielelle, sillä opettajan mukaan ”joskus he oppii niin hyvin suomen kieltä että ne alkaa oman kielen tunneilla puhua suomen kieltä”. Oppilailla on oman äidinkielen opetusta viikossa noin kaksi tuntia, ja oman äidinkielen opettajat kertovatkin pyrkivänsä käyttämään tuon ajan mahdollisimman tehokkaasti nimenomaan oman kielen opiskeluun. Suomen kielen käyttöä tunneilla ei suoranaisesti kielletä, mutta se ei näyttyä toivottavana, sillä muuten oman kielen parissa käytetty aika vähenee entisestään.

28. Kuuluu ja mä sanon yleensä **teillä on niin vähän aikaa käyttää omaan kieleen että ei kannata puhua suomea** mutta toisaalta mun pitää sanoa että mä luin yhden väitöskirjan tiivistelmän -- **hän sanoi että jos haluamme monikielisyys sitten pitää myös antaa mahdollisuus lapsille että he vaihtavat suomen kielelle mä olen samaa mieltä että ei ole huono jos jotain selitämme suomeksi ja minusta on hyvä että kehitämme sitä että ne kielet eivät ole kokonaan erikseen vaan että myös voimme kääntää kielestä kieleen että he pystyvät selittämään jotain mitä he ovat kuulleet meidän kielellä että he pystyvät selittämään-- se on ok että he pystyvät vaihtamaan kieliä mun pitää sanoa että olen vähän surullinen koska mä luulin jos mä teen heistä tiimin niin he saavat yhden pienen ryhmän jossa he voivat harjoitella meidän kieltä ja **olen vähän surullinen kun luokan ulkopuolella heiti kun he menevät narikkaan niin he puhuvat suomea koska mä luulen että jos kerran aloitat suomeksi sen jälkeen siksi mä olen itse vähän surullinen.** (OÄO2)**

Esimerkissä 28 OÄO2 kuvaa oman äidinkielen tunteja suomen kielen näkökulmasta. Opettajan kokemus suomen kielen käytöstä oman kielen tunneilla on hyvin samankaltainen OÄO1:n kokemuksen kanssa: oppilaat toisinaan haluaisivat oman kielen sijasta puhua oppitunneilla suomea ja oppilaiden lähtiessä tunnilta kieli vaihtuu jo naulakoilla suomeksi. Myös muissa oman äidinkielen opetukseen keskittyvissä tutkimuksissa opettajat nostavat esiin oppilaiden halun puhua oman äidinkielen tunneilla suomea, jos opettaja ei tietoisesti ohjaa kielenkäyttöä. Opettajat kertovatkin käyttävänsä oppitunneilla pääosin omaa kieltä. (esim. Tarnanen – Kauppinen – Ylämäki 2017: 288.)

OÄO2 kertoo sanovansa oppilaille ”teillä on niin vähän aikaa käyttää omaan kieleen että ei kannata puhua suomea.” Opettaja ei siis kiellä suomen kielen käyttöä oppitunneilla, mutta ohjaa ja kannustaa oman kielen käyttöön, sillä aikaa siihen on käytettävissä vain kaksi tuntia viikossa (ks. Piippo 2017b). Suomen kieli koetaan edellisen esimerkin tavoin jossakin määrin uhkana oppitunnilla sillä, ”jos kerran aloitat suomeksi”, ei enää ole paluuta entiseen.

OÄO2 viittaa esimerkissä kuitenkin erääseen väitöskirjaan, jossa tuodaan esiin: ”että jos haluamme monikielisyys sitten pitää myös antaa mahdollisuus lapsille että he vaihtavat suomen kielelle mä olen samaa mieltä että ei ole huono jos jotain selitämme suomeksi ja minusta on hyvä että kehitämme sitä että ne kielet eivät ole kokonaan erikseen vaan että myös voimme kääntää kielestä kieleen että he pystyvät selittämään jotain mitä he ovat kuulleet meidän kielellä että he pystyvät selittämään.” Opettaja siis ainakin jossakin määrin problematisoi vallitsevaa käytäntöä siitä, että oman kielen tunnilla ei saisi puhua suomea ja ylipäätään ajatusta siitä, että kielet olisivat erillään omissa lokeroissaan.

”Oppitunti yksikielisenä tilana” -diskurssi rakentuu luokanopettajan ja suomen kielen opettajan haastatteluissa minä ja muut opettajat -positiointien varaan. Muiden opettajien nä-

kökulma tuodaan heidän haastatteluissaan esiin erityisesti silloin, kun siitä halutaan irtisanoutua tuomalla esiin oma näkökulma, joka on täysin vastakkainen muiden opettajien näkökulmalle (ks. Kankainen 2017: 76). Sen sijaan oman äidinkielen opettajien (OÄO1 ja OÄO2) haastatteluissa muiden opettajien näkökulmaa ei tuoda oman näkökulman rinnalle, vaan molemmissa haastatteluissa oppitunti koetaan ainakin jossakin määrin yksikielisenä tilana, ja suomen kieltä kuvataan uhaksi omalle kielelle.

6.3 Oman äidinkielen opetuksen rooli ja erillisyys koulun arjessa

Seuraavaksi tarkastelen sitä, miten opettajat kuvaavat oman äidinkielen opetuksen roolia ja opetuksen ja opettajien erillisyyttä muusta koulun arjesta.

Esimerkissä 29 LO2 vastaa haastattelijan kysymykseen siitä, millä tavoin koulu voi tukea oppilaan omaa äidinkieltä.

29. Tietystihä kaikissa kouluissa on oman äidinkielen tunnit et voi käydä niillä ja sitten on noita monikielisiä ohjaajii -- ne on varmaan semmosia rakenteellisia ja sitte tota hmm käytännössä ehkä liikutaan aika sillä tasolla että **kielten näkyväks tuominen ja sit siinä suomen kielessä tukeminen** mä luulen että koulu aika vähän pystyy siinä oman äidinkielen kehittämisessä tekemään mitään toki rohkastaan vanhempia esim. lukemaan omalla äidinkielellä ja puhumaan siitä että puhukaan kotona sitä kotikieltä et ei tarvi suomea mut aika vähä sitten kuitenkin sitte pystyy vaikuttaa. (LO2)

LO2 mainitsee ensimmäisenä oman äidinkielen opetuksen ja koulussa työskentelevät monikieliset ohjaajat. Nämä nimetään ”rakenteellisiksi tekijöiksi”, jolla opettaja viitanee niiden rooliin koulun toimintarakenteeseen kuuluvina ja sitä osaltaan koossa pitävinä elementteinä, joilla on tietty funktio ja jotka ovat ylhäältä päin asetettuja. LO2 puhuu vahvasti monikielisen koulun ja samalla pääkaupunkiseudun todellisuudesta käsin, sillä oman äidinkielen opetuksen järjestäminen nähdään itsestään selvänä asiana. Tämä tulee ilmi esimerkin aivan aloituksessa, jossa opettaja toteaa: ”tietystihän kaikissa kouluissa on oman äidinkielen tunnit.”

Opettaja mainitsee omaa kieltä tukevinä rakenteina myös monikieliset ohjaajat, jotka tarjoavat koulunkäyntiin liittyvää ohjausta omalla kielellään. Oma äidinkielen opetus ja ehkä myös monikieliset ohjaajat näyttävät esimerkissä jollakin tavalla luokanopettajan arjesta erillisenä omaa äidinkieltä tukevinä tekijöinä.

”Rakenteellisten tekijöiden” esiin tuomisen jälkeen, opettaja kuvaa sitä, miten yleisopetuksessa voidaan tukea oppilaan omaa kieltä. Yleisopetuksessa ”käytännössä ehkä liikutaan aika sillä tasolla että kielten näkyväksi tuominen ja sit siinä suomen kielessä tukeminen”.

Kielten näkyväksi tuomisella opettaja viitanee tietoiseen ja suunnitelmalliseen monikielisyys-
den esiin nostamiseen ja ehkä myös hyödyntämiseen oppitunneilla, siis jollakin tavalla hallit-
tuun monikielisyteen, koska vahvasti monikielisen koulun arjessa kielet ovat väistämättä
“näkyvillä”. Tämän lisäksi suomen kielessä tukemisen nähdään koulun mahdollisuutena tukea
monikielistä oppilasta. LO2:n mukaan koulu ei pysty tekemään juuri enempää oman äidinkie-
len tukemista ajatellen. Näiden lisäksi koulu pystyy “toki” rohkaisemaan vanhempia puhu-
maan lapsilleen omaa kieltä. Vaikka oman äidinkielen opettajista ei eksplisiittisesti puhuta
esimerkissä 29, nähdään oman äidinkielen opetus ja sitä kautta opettajat ja vanhemmat ensisi-
jaisina oppilaan omaa kieltä tukevana henkilöinä.

Esimerkissä 30 OÄO1 lähestyy oman kielen tukemista yleisopetuksessa melko samalla
tavoin kuin LO2.

30. Opettaja kuka ei osaa muita kieliä kuin suomea ja englantia he eivät voi auttaa joskus minä kuulin että jos yksi oppilas
yksi venäjän kielen oppilas pidempi suomessa hän voi omalla
kielellä selittää ja auttaa toinen kuka on vaikeampi siihen
opettaja antaa lupa tehdä omalla tunnilla. (OÄO1)

Haastattelija on ennen esimerkkiä 30 kysynyt, miten esimerkiksi luokanopettaja voisi luokas-
saan tuoda oppilaiden omia kieliä enemmän näkyviin tai tukea suomen kielen rinnalla myös
heidän omia kieliään. OÄO1:n mukaan opettaja, joka ei osaa oppilaan omaa kieltä, ei voi juu-
rikaan auttaa tai tukea oppilaan oman kielen kehittymistä. Esimerkiksi toinen samaa kieltä
puhuva oppilas voi kuitenkin hänen mukaansa auttaa toista oppilasta. Oman kielen tukeminen
nähdään siis vahvasti oman äidinkielen opettajan tehtävänä.

Esimerkissä 31 SO2 kuvaa oman äidinkielen opetusta ja sen tehtävää erityisesti yleis-
opetusta tukevana elementtinä. Ihannetilanne olisi hänen mukaansa se, että oman äidinkielen
opetus ja yleisopetus tekisivät tiivistä yhteistyötä, jolloin yleisopetuksen opettaja voisi konsul-
toida oman äidinkielen opettajaa siitä, miten oppilas edistyy oman äidinkielen tunneilla.

31. No siis parhaimmillaan sillä on semmonen tukeva rooli ja
näin mut et jos sä käyt siel kaks tuntii viikossa ja et **eihän**
mul oo yhenkään oman äidinkielen opettajan kanssa mitään yh-
teistyötä -- se ideahan on se et sä pystyt oman äidinkielen
opettajaa konsultoimaan siitä mikä tää lapsi on niinku tällä
äidinkielellään mut niinku en oo hetkeen tehny sitäkään voisin
tehdä ei siin mitään mut totta kai se on niinku tärkeätä ja
siihen pitäis pistää viel enemmän paukkuja et sitä resurssoitas
paremmin et ois ehkä no en tiiä pitäiskö sitä olla enemmän mut-
ta et ne ryhmät ois pienii ja et pystys jotenki tekemään yh-
teistyötä niinku vaikka yleisopetuksen kanssa tai etet kyllähän
jos mä haluan mä oon aivan valmis siihen että et mä vaikka

skannaan jonkun yllin aukeaman ja laitan sen oman äidinkielen opettajalle et voitko käydä läpi tämän lapsen kanssa jos mitenkään ehdit tai laitan sille käsitelistan tai sanalistan et voitais käydä läpi näitä et siis parashan ois tommonen yhteistyö mut et just et kuitenkin tunteja on ympäri kaupunkia ja mä en tunne ketään --- **parhaimmal tapauks parhaimmas tapauksessa se oman äidinkielen opetus tosi paljon tukis sitä mitä me teemme niinku yleisopetuksessa** -- et tietty jos oman äidinkielen opetus ois paremmin resurssoituu nii sit siel vois tapahtuu jotain tai et jos ois niinku automaattista lähinnä ku meil on suurii kieliryhmii vaik venäjä ja somalia arabia paitsi kaikkien niitten tunnit on meidän koululla itse asiassa mut ne on iltapäivisin nii en mä niinku juurikaan nää tai tapaa. (SO2)

Haasteena yhteistyölle ja oman äidinkielen opettajan konsultoinnille on SO2:n mukaan kuitenkin se, että "tunteja on ympäri kaupunkia ja mä en tunne ketään". Vaikka koulussa puhuttavien suurten kieliryhmien, kuten venäjän, somalin ja arabian, tunnit pidetään omalla koululla, ovat ne iltapäivisin ja siksi opettajat ei juuri oman äidinkielen opettajia arjessa tapaakaan. Rakenteelliset tekijät, kuten opetuksen sijoittuminen tuntikehyksen ulkopuolelle, estävät siis SO2:n mukaan yleisopetuksen ja oman äidinkielen opetuksen välisen yhteistyön ja sen, että "siel vois tapahtuu jotain". Se, että opetusta on vain kaksi tuntia viikossa, näyttäytyy myös opettajan silmissä ongelmallisena.

Esimerkin 31 perusteella oman äidinkielen opetus näyttää muodostavan oman todellisuuden, joka on erillään koulun muusta toiminnasta, ja tästä johtuen opettajat eivät arjessa kohtaa ja yhteistyö on mahdotonta. SO2:n esiin tuoma oman äidinkielen opetuksen erillisuus koulun muusta arjesta tuntuu olevan linjassa myös muiden oman äidinkielen opetusta käsittelevien tutkimusten kanssa. Oman äidinkielen opetusta käsittelevissä tutkimuksissa opettajat tuovat toistuvasti esiin kokemansa ulkopuolisuuden ja samalla myös eriarvoisuuden muihin opettajiin nähden. Tämä ilmenee esimerkiksi siinä, että opettajille ei välttämättä tarjota kunnollisia opetustiloja tai pääsy esimerkiksi kopiokoneelle tai Wilmaan on heiltä evätty (esim. Piippo 2017a, 2017b). Koulun arjessa heitä ei siis kohdella samanveroisina muihin opettajiin nähden.

32. Joo se on kuin parallel universe mä en tunne heidän opettajia emme koskaan tapaa mä oon koulussa iltapäivällä yksin mä en tapaa opettajia jotka ovat siinä koulussa ja joskus jos mä kävelen opettajanhuoneeseen huoneen läpi niin mä olen kuin kummitus se kukaan ei tiedä kuka mä olen eikä kukaan kysy ja mä olen itse vähän ujo kun pääsen huoneen läpi ja kaikki tuntevat toisiaan mutta mä olen ainoa uusi on vähän epämukava sanoa hei mä oon mä haluaisin itse tavata muita opettajia ja siksi myös haluaisin että me olisimme koulupäivän osa ja joo se on mun toive ehkä tulevaisuudesta että tapaa s2-opettajia. (OÄ02)

Oman äidinkielen opettajan kokema ulkopuolisuus tuodaan esiin myös esimerkissä 32, jossa OÄO2 kuvaa oman äidinkielen opetuksen ja yleisopetuksen suhdetta “rinnakkaistodellisuudeksi”. Tällä hän viittaa siihen, että oman äidinkielen opettajat ja yleisopetuksen opettajat eivät tunne toisiaan, vaikka he opettavat viikoittain samoja oppilaita. Oman äidinkielen tunti- en ollessa pääosin iltapäivällä edes samassa koulurakennuksessa työskentelevät yleisopetuksen opettajat ja oman äidinkielen opettajat eivät juurikaan kohtaa koulun arjessa. OÄO2 kuvaa olevansa usein iltapäivällä koulussa yksin muiden opettajien lähdettyä kotiin. Opettajanhuoneessa hän kokee olevansa “kummitus” sillä “kukaan ei tiedä kuka mä olen eikä kukaan kysy”. Se, että oman äidinkielen opetus on sijoitettu oppituntikehyksen ulkopuolelle ja ei näin ollen ole osa koulupäivää, vaikuttaa siis suuresti siihen, millaiseksi oman äidinkielen opettajat työnsä kokevat.

33.--sit toi yhteistyötä luokanopettajan kanssa ehkä vois olla vähän enemmän no usein he eivät varmaan osaa keksiä tai ei oo aikaa et mitä vois tehdä ja **minul ei ole aikaa mä en yleensä osallistu sinne suunnittelutunteihin sen takia että aika usein mulla on omaa opetusta samaan aikaan ja se on ainoa vapaa tunti et mihin on aika helppoo järjestää sen oman äidinkielen opetus** sitten voi olla se on vähän niinku semmonen haastava juttu no joskus on tapahtunut että ihmiset eivät vastaa viesteihin niinku massiivisesti et laitat jotakin et kivaa ajatus ja sitten ei tule yhtä vastausta neljäkymmentä henkeä ei mitään ja joo niitten kanssa. (OÄO3)

OÄO3 tuo esimerkissä 33 esiin, kuinka oppituntien sijoittuminen iltapäivään vaikuttaa myös siihen, että opettajat eivät voi osallistua muiden opettajien tavoin esimerkiksi opettajan kokouksiin ja muuhun suunnitteluun, sillä usein erilaiset kokoukset pidetään iltapäivällä oppituntien loputtua, ja tähän “vapaaseen tuntiin” oman äidinkielen tunnit OÄO3:n mukaan tyyppillisesti sijoitetaan. Opetuksen järjestämistä ohjaavat rakenteelliset tekijät siis rajaavat oman äidinkielen opettajat hyvin konkreettisesti opettajayhteisön ulkopuolelle samalla tavoin kuin esimerkiksi kouluavustajat, jotka eivät opettajankokouksiin yleensä osallistu esimerkiksi siksi, että he saattavat toimia koulupäivän jälkeen koululla järjestettävän iltapäiväkerhon ohjaajina.

OÄO3:n kokee yhteistyön yleisopetuksen opettajien kanssa muiden opettajien tavoin haastavana. Koska opettajia ei juurikaan tapaa, hän on yrittänyt lähestyä opettajia esimerkiksi sähköpostitse, mutta sekin on vaikuttanut haastavalta. Hän kertoo, että ”no joskus on tapahtunut että ihmiset eivät vastaa viesteihin niinku massiivisesti et laitat jotakin et kivaa ajatus ja sitten ei tule yhtä vastausta neljäkymmentä henkeä ei mitään--”. Esimerkissä 34 OÄO3 kui-

tenkin toteaa, että käytännön opetustyöstä hänellä on pääosin ollut ”aika hyviä kokemuksia”, vaikka toisinaan esimerkiksi opetuksen rahoitus ja oppilaiden määrä on aiheuttanut haasteita opetukselle.

34. Aika kivasti tai minulla ainakin on ollut aika hyviä kokemuksia no joskus on se budjettikysymys et kuka maksaa ja meillä ei oo rahaa ja niitä oppilaita on liian vähän että tällä koululla järjestetään -- **mutta mä tiedän että osalla opettajalla on aika huonoja kokemuksia koululla** no mä en tiedä onko toi x ja y ehkä vähän tutumpi kieli ja kulttuuri mutta osalla oli ihan niinku sen verran et laitetaan kaikki kopiokoneet pois et ei anneta niinku tätä koodia että opettaja tulee iltapäivällä ei pääse tulostaan yhtään mitään sellasta aika negatiivista suhtautumista on myöskin-- . (OÄO3)

Esimerkissä 34 OÄO3 tuo kuitenkin oman näkökulmansa ja kokemustensa rinnalle myös muiden oman äidinkielen opettajien äänen. Opettaja toteaa ”mutta mä tiedän että osalla opettajilla on aika huonoja kokemuksia koululla -- osalla oli ihan niinku sen verran että laitetaan kaikki kopiokoneet pois et ei anneta niinku tätä koodia että opettaja tulee iltapäivällä ei pääsee tulostaan yhtään mitään --”. Esimerkkien 23 ja 24 tavoin muiden opettajien ääni tuodaan oman näkökulman rinnalle *mä tiedän että* -rakenteella. *Mutta*-partikkelilla osoitetaan, että sitä seuraava väite asettuu jossakin määrin kontrastiin aiemman kanssa, kun taas *mä tiedän että* -faktiiviverbillä osoitetaan väitteen todenperäisyys (Juvonen 2012: 247): ”osalla opettajista” on huonoja kokemuksia. OÄO3 esiin tuomat huonot kokemukset, kuten esimerkiksi kopiokoneen käytön estäminen, näyttävät olevan linjassa muiden omaa äidinkielen opetusta käsittelevien tutkimusten tulosten kanssa (esim. Piippo 2017a, 2017b) .

Haastattelujen kantavana teemana oli oman kielen tukeminen ja oman äidinkielen opetus. Näiden kahden nähdään selkeästi linkittyvän toisiinsa, sillä oman äidinkielen tukeminen koetaan pääosin oman äidinkielen opettajan tehtävänä. Haastatteluissa opettajat kuvailevat oman äidinkielen opetusta toistuvasti jonkinlaisena koulun toiminnasta erillisenä todellisuutena. Samoin kuin aiemmat diskurssit, myös oman äidinkielen opetuksen roolia ja sen erillisyyttä kuvaava diskurssi rakentuu vahvasti opettajien ja heidän toiminnan kuvailun varaan.

Kuva oman äidinkielenopetuksesta erillisenä todellisuutena tuotetaan kuvailemalla sitä, kuinka oman äidinkielen opettajat ja yleisopetuksen opettajat eivät konkreettisesti kohtaa koulun arjessa, sillä oman äidinkielen opettajat työskentelevät koululla pääosin iltapäivisin, jolloin muut opettajat ovat jo lähteneet koulusta. Oman äidinkielen opettajat kuvailevat ulkopuolisuuttaan omien kokemustensa lisäksi tuomalla niiden rinnalle muiden oman äidinkielen opettajien näkökulman, jolloin omien, pääosin positiivisten, kokemusten rinnalle saadaan tuottaa myös ei niin positiivisia kokemuksia oman äidinkielen opettajan työstä.

7 Yhteenvetoa ja pohdintaa

Tässä tutkielmassa olen tarkastellut opettajien haastattelupuhetta ja erityisesti sitä, miten opettajat käsitteellistävät kieliä ja kuvaavat monikielistä koulua ja opettajia. Haastattelemieni opettajien tavassa käsitteellistää monikielisyyttä ja puhua monikielisestä koulusta, on paljon yhteneväisyyksiä. Seuraavaksi kokoan lyhyesti yhteen tutkielmani keskeiset havainnot.

Haastatteluissa monikielisyyttä kuvataan toistuvasti ”rikkaudeksi”, jolla viitataan sekä kielten arvoon itsessään että kieliin taloudellisina resursseina. Kun kieli samaistetaan taloudellisiin resursseihin, kielet ja kielitaito nähdään asiana, josta yksilölle on taloudellisten resurssien tavoin hyötyä. Kieleen liitetään tällöin rahaan liittyviä ominaisuuksia, kuten arvo, laskettavuus, hyödykkeiden hankkiminen, omistaminen ja ansaitseminen.

Taloudellisten resurssien tavoin kielitaito ei kuitenkaan jakaudu yhteiskunnassa tasaisesti, jolloin rikkauteen linkittyy myös resurssien niukkuus (Mustanoja – Tervola – Sandberg – O’Dell 2017: 163), joka nyky maailmassa merkitsee sekä taloudellisessa että ”kielellisessä” mielessä usein vaihtoehtojen niukkuutta. Metaforat ovat aina kuitenkin osittaisia, ja kielet eivät seuraakaan täysin rahatalouden logiikoita.

Samankaltainen talousdiskurssiin linkittyvä metaforiikka, jossa monikielisyyttä kuvataan ”rikkaudeksi” tai ”voimavaraksi” toistuu myös POPS:ssa ja yleisessä monikielisyyskeskustelussa, jossa Dufvan ja Pietikäisen (2009: 2) mukaan on tyypillisesti korostettu monikielisyys hyötyä yhteiskunnalle. Monikielisyyttä onkin tällöin tarkasteltu nimenomaan yhteisöllisenä voimavarana (mp.). Myös EU:n kielipoliittinen näkökulma monikielisyteen on usein ollut hyötylähtöinen (esim. Huhta 2005: 112).

Toinen haastatteluissa toistuva tapa käsitteellistää kieltä, erityisesti omaa kieltä, on kielten näkeminen elävä organismina, josta täytyy huolehtia, jotta se kehittyisi vahvaksi. Puhe heijastelee tältä osin hyvin paljon niitä tapoja, joilla kieliä on kuvattu ja niistä on puhuttu jo romantiikan ajoilta lähtien (esim. Suomen kirjallisuus III s. 9–10). KIELI ON ELÄVÄ ORGANISMI -käsittemetafora ilmenee haastatteluissa huolehtimisen ja ruokkimisen lisäksi myös kuvauksina kielten välisestä taistelusta, mutta toisaalta myös kielten välisestä symbioosista, jossa molemmat kielet hyötyvät. Muita käsittemetaphoria, joilla omaa kieltä haastatteluissa käsitteellistetään, ovat OMA KIELI ON RESURSSI, OMA KIELI ON OMISTETTAVA TAVARA, OMA KIELI ON VÄLINE ja OMA KIELI ON KONE.

Monikielistä koulua lähestytään haastatteluissa kolmen eri kieli-ideologisen diskurssin, kautta. Tutkielmassa tarkastellut diskurssit ovat ”suomen kieli ensin”, ”oppitunti yksikielisenä tilana” ja ”oman äidinkielen opetuksen rooli ja erillisyys koulun arjessa”. Diskurssit rakentu-

vat hyvin vahvasti muiden opettajien ja heidän toimintansa kuvauksen varaan. Muihin opettajiin ja heidän toimintaansa viitataan erityisesti silloin, kun halutaan tuoda esiin oma näkökulma, joka on täysin vastakkainen ”muiden opettajien” näkökulmaan ja toimintaan nähden. Muiden opettajien suulla saatetaan puhua myös silloin, kun halutaan tarkastella asioita useista eri näkökulmista.

Vaikka haastatteleman opettajat työskentelevät pääosin vahvasti monikielisisissä kouluissa, joissa eri kielten läsnäolo on arkipäivää, ja monikielisyys suhtaudutaan positiivisesti, näyttäytyy koulu silti jännitteisenä kielten ja kieli-ideologioiden kohtauspaikkana. Haastatteluissa nousee moneen kertaan esiin se, kuinka samankin koulun sisällä opettajat saattavat suhtautua monikielisyys ja oppilaan omaan kieleen varsin eri tavoin. Tämä ilmenee erityisesti opettajien eriävinä kielikäytänteinä ja tapoina ottaa monikielisyys huomioon. Haastatteluissa opettajat muun muassa viittaavat opettajiin, jotka kieltävät muiden kielten kuin suomen kielen käytön oppitunneilla tai vastaavasti suomen kielen käytön oman äidinkielen tunneilla. Näille opettajille oppitunti näyttäytyy vahvasti yksikielisenä tilana ja sinne pyrkivä toinen kieli uhkana opiskeltavan aineksen omaksumiselle, luokan yhtenäisyydelle tai oppilaan kielelliselle kehitykselle. Kieltämisen sijasta opettajat saattavat toisinaan myös ”ohjata” oppilasta käyttämään oppitunneilla vain yhtä kieltä. Näissäkin tapauksissa toinen kieli koetaan oppitunnilla uhkana.

Omaa äidinkielen opetusta kuvataan haastatteluissa muusta koulun arjesta erilliseksi ja oman äidinkielen opettajia muuhun opettajakuntaan nähden ulkopuolisiksi toimijoiksi. Syy siihen, että oman äidinkielen opettajat ja yleisopetuksen opettajat eivät kohtaa tai tee juurikaan yhteistyötä, on rakenteellisissa tekijöissä ja erityisesti siinä, miten oman äidinkielen opetus on kouluissa järjestetty. Vaikka oman äidinkielen opetus koetaan muusta koulun toiminnasta erilliseksi todellisuudeksi, kuvataan sitä kuitenkin myös ensisijaiseksi oppilaan oman kielen tukemisen paikaksi.

Uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa monikielisuudelle ja kieli-tietoisuudelle on annettu yhä enemmän tilaa. Yleisessä monikielisyyskeskustelussakin monikielisydestä puhutaan toistuvasti positiiviseen sävyyn kuvaamalla sitä esimerkiksi ”rikkaudeksi”. Se, millaista monikielisyyttä kulloinkin ”monikielisyys on rikkaus” -metaforalla tarkoitetaan ja millaisen tulkinnan metafora saa, voi kuitenkin vaihdella asiayhteydestä riippuen hyvinkin paljon. ”Monikielisyys on rikkaus” -metaforalla voidaan viitata tiettyjen suurten eurooppalaisten kielten hallintaan, jolloin monikielisyys nähdään erityisesti yhteiskunnallisena hyötynä. Tämänkaltaista monikielisyttä Hélot ja de Mejía (2008: 1) kutsuvat ”näkyväksi” monikielisuudeksi, kun taas monikielisyys, jossa yksilön kielellinen repertuaari koostuu vä-

hemmistökielistä, usein maahanmuuttajakielistä, on heidän mukaansa useimmiten ”näkömätöntä” monikielisyyttä, sillä yhteiskunta ei välttämättä anna sille arvoa.

Haastattelujen perusteella näyttää siltä, että opettajan rooli monikielisuuden tukijana tai sen tukemisen estäjänä on suuri, sillä valtakunnallisista opetussuunnitelman perusteista huolimatta opettajien kielikäytännöt tuntuvat vaihtelevat suuresti. Suomalaista koulua tyypillisesti ohjannut yksikielisuuden ideologia, jossa koulu nähdään vahvasti suomen kielen alueena (esim. Lehtonen – Rätty 2018), näyttää edelleen ohjaavan ainakin joidenkin opettajien käsityksiä oppitunneista yksikielisinä tiloina. Monikielisuuden tukeminen on tällöin pikemminkin erillisten ja erillisissä lokeroissa pidettävien kielten tukemista, eli rinnakkaista yksikielisyttä, kuin kielten limittäiseen käyttöön kannustavaa.

Tutkielmani tavoitteenani ei ole ollut koko opettajayhteisön jakaman puhutavan, jonkinlaisen laajemman opettajadiskurssin kuvaaminen, vaan seitsemän monikielisessä koulussa ja monikielisten oppilaiden parissa työskentelevän opettajan monikielisyyspuheen tarkastelu. Haastattelemani opettajien puhutavoista on kuitenkin löydettävissä monia yhteneväisyyksiä, ja voikin olettaa, että opettajien tavoissa käsitteellistää asioita ja puhua esimerkiksi monikielisuuden liittyvistä teemoista on yhteneväisyyksiä myös laajemmin. Olisikin mielenkiintoista tutkia hieman suuremman opettajajoukon puhutapaa ja analysoida esimerkiksi sitä, miten opettajat opetussuunnitelman perusteita käsitteellistävät ja merkityksellistävät.

Niin kuin aivan tutkielman alussa todettiin, koululla ja erityisesti opettajilla on merkittävä rooli siinä, millainen kuva monikielisuudesta tai tietyn kielen arvosta oppilaille syntyy ja millaisia kielenkäytön ja vuorovaikutuksen malleja oppilaille annetaan (ks. POPS 2014: 26). Olisikin tärkeää, että opettajien käsityksiä kartoittavaa tutkimusta tehtäisiin jatkossakin. Talousdiskurssista ammentava kieli näyttää haastattelujen perusteella hallitsevalta tavalla käsitteellistää monikielisyttä, ja siksi myös yleisen monikielisyyspuheen tarkastelu ja kielipuheen historiallisen kehityksen kuvaaminen voisivat paljastaa paljon niiden taakse kätkeytyvistä kieli-ideologisista prosesseista.

Lähteet

- AHLHOLM, MARIA – VEERA HATAKKA 2016: ”Olisin halunnut tehdä yhteistyötä, mutta...” – Uusi opetussuunnitelma haastaa opettajat yhteistyöhön oman äidinkielen opettajien kanssa. – https://www.opettajatilmanrajoja.fi/wp-content/uploads/2016/01/Pages-from-OIR_Gloaalikasvatuksen_ilmioita_luokkahuoneessa_Suomessa_ja_maailmalla_A4_vaaka_sivut_69-77_Maria_Ahlholm_Veera_Hatakka.pdf viitattu: 28.1.2019.
- COLLIER, VIRGINIA P. 1995: Acquiring a second language for school. – *Direction in Language & Education*. 1(4). http://www.thomasandcollier.com/assets/1995-v1-n4_ncela_acquiring_a_second_language_.pdf viitattu: 23.4.2019.
- CUMMINS, JIM 2000: *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DUFVA, HANNELE – RIIKKA ALANEN – MARI ARO 2003: Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa Merja Koskela ja Nina Pilke (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus* s. 295–315. AFinLAN vuosikirja 2003 (Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 61) Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- DUFVA, HANNELE – SARI PIETIKÄINEN 2009: Moni-ilmeinen monikielisyys. – *Puhe ja kieli* 29:1 s. 1–14.
- EVK= *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003*. Helsinki: WSOY.
- FAIRCLOUGH, NORMAN 1992: *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- GARCÍA, OFELIA 2008: *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden (MA) : Wiley-Blackwell.
- HALONEN, MIA 2007: Monikielinen Suomi – maahanmuuttajataustaisten koululaisten suomen kielen taito – *Nuorisotutkimus* 25 (4) s. 33–49.
- HARJU-LUUKKAINEN, HEIDI – MIRJA TARNANEN – KARI NISSINEN 2016: Monikieliset oppilaat koulussa: eri kieliryhmien sisäinen ja ulkoinen motivaatio sekä sen yhteys matematiikan osaamiseen PISA 2012 -arvioinnissa. Teoksessa Ari Huhta ja Raili Hildén (toim.) *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa* s. 167–183. AFinLA-e 2016. (Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 9). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- HÉLOT, CHRISTINE – ANNE-MARIE DE MEJÍA 2008: Introduction: Different spaces – Different languages. Integrated perspectives on bilingual education in majority and minority settings. Teoksessa Christine Hélot ja Anne-Marie de Mejía (toim.) *Forging multilingual spaces: Integrated perspectives on majority and minority bilingual education* s. 1–27. Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Helsingin kaupungin tietokeskus 2016: Helsingin seudun vieraskielisen väestön ennuste 2015–2030. – https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/16_01_11_Tilastoja_1_Vuori.pdf viitattu: 10.4.2019.

- Helsingin peruskoulut: https://www.hel.fi/static/liitteet/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/perusopetus/helsingin_peruskoulut.pdf viitattu: 20.4.2019.
- HERNEAHO, IRINA 2016: Maahanmuuttodiskurssit eduskuntapuolueiden vuoden 2015 vaalimateriaaleissa. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- HIRSJÄRVI, SIRKKA – HELENA HURME 2008: *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- HONKO, MARI – SANNA MUSTONEN 2018: Kielistä kielitaitoon. Teoksessa Mari Honko ja Sanna Mustonen (toim.) *Tunne kieli: matka maailman kielisiin ja kielitietoisuuteen* s. 18–31. Helsinki: Finn Lectura.
- HUHTA, MARJATTA 2005: Eurooppalainen kielipolitiikka ja kielivarannon kehittyminen. Teoksessa Marjut Johansson ja Riitta Pyykkö (toim.) *Monikielinen Eurooppa: Kielipolitiikka ja käytäntöä* s. 98–114. Helsinki: Gaudeamus.
- HÄMÄLÄINEN, TYTTI 2017: Maallikot kieltä kuvaamassa: Kielen muutoksen diskurssit ja kieli-ideologiat kielenkäyttäjien puheessa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos.
- IKONEN, KRISTIINA 2007: Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. Teoksessa Sirkku Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaan kallis: opas oman äidinkielen opetukseen* s. 41–56. Helsinki: Opetushallitus.
- IRVINE, JUDITH T. 2001: ”Style” as distinctiveness : the culture and ideology of linguistic differentiation. Teoksessa Penelope Eckert ja John R. Rickford (toim.) *Style and sociolinguistic variation* s. 21–43. Cambridge: Cambridge University Press.
- Itä-Helsingin uudet Suomen kielet -hankkeen blogi. – <https://blogs.helsinki.fi/uudetsuomet/> viitattu: 4.4.2019.
- JOKINEN, ARJA – KIRSI JUHILA – EERO SUONINEN 2016: Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi – Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* s. 25 – 50. Tampere: Vastapaino.
- JUVONEN, RIITTA 2007: Suhtautumisen systematiikkaa. – *Virittäjä 111 (3)* s. 431–435.
- 2010: Evaluoiva *että*-yhdyslause ja retoriset rakenteet suomenkielisessä ylioppilasaineessa. – *Virittäjä 114 (1)* s. 39–70.
- 2011: Toisesta äänestä omaan ääneen: *Uskoa-, ajatella-, luulla-* ja *sanoa-*rakenteet ylioppilasaineessa. Teoksessa Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig ja Riitta Juvonen (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli: Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* s. 231–261. Helsinki: SKS.
- 2012: Tietämisen tasot: *Tiedän-*rakenteet ylioppilasaineissa. Teoksessa Ilona Herlin ja Lari Kotilainen (toim.) *Verbit ja konstruktiot* s. 239–264. Helsinki: SKS.

- KAIIVAPALU, ANNEKATRIN 2007: Äidinkieli vieraiden kielten opiskelussa – Etu vai haitta? : Oppilaiden käsityksiä lähdekielen vaikutuksesta kohdekielen oppimiseen teorioiden ja tutkimustulosten valossa. Teoksessa Olli-Pekka Salo, Tarja Nikula ja Paula Kalaja (toim.) *Kieli oppimisessa* s. 289–309. AFinLAN vuosikirja 2007 (Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 65) Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- KANKAINEN, SAARA 2017: ”Maahanmuutto vaikuttaa maahamme ja muuttaa meidän maata”: Suhtautuminen maahanmuuttoon äidinkielen ylioppilasesseissä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisen ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- KROSKRITY, PAUL V. 2000: Regimenting languages: Language ideological perspectives. Teoksessa Paul V. Kroskrity (toim.) *Regimes of language: Ideologies, politics and identities* s. 1–34. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press.
- KS= *Kielitoimiston sanakirja*. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. – <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/> viitattu: 15.10.2018.
- LAKOFF, GEORGE – MARK JOHNSON 1980: *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LATOMAA, SIRKKU – MINNA SUNI 2010: Toisen sukupolven kielelliset valinnat. Teoksessa Tuomas Martikainen ja Lotta Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet* s.151–174. Helsinki: SKS.
- LATOMAA, SIRKKU – MINNA SUNI 2011: Multilingualism in Finnish schools: policies and practices. – *ESUKA-JEFUL 2011, 2-2* s. 111–136.
- LEHTONEN, HEINI 2015: Tyylytellen: nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisen ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- LEHTONEN, HEINI – REETTA RÄTY 2018: Kielitietoisia käytänteitä monikielisessä koulussa: kokemuksia toimintatutkimuksesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9(3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisia-kaytanteita-monikielisessa-koulussa-kokemuksia-toimintatutkimuksesta>
- LEINO, PENTTI 1983: Mielikuvat kielikuvien takana. – *Virittäjä* 87 (1) s. 107–116.
- 1989: Kirjakieli – puutarha vai kansallispuisto? – *Virittäjä* 93 (3) s. 554–571.
- LIIMATTA, PAULIINA 2018: Luokanopettajien kokemuksia monikielisten oppilaiden oman äidinkielen merkityksestä ja suomen kielen oppimisesta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- MUSTANOJA, LIISA – MAIJA TERVOLA – KIRSI SANDBERG – MICHAEL O’DELL 2017: Kielen resurssit ja yhteiskunnallinen eriarvoistuminen. Sirkku Lomama, Emilia Luukka ja Niina Lahti (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa* s. 161–180. AFinLAN vuosikirja 2017 (Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 75) Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.

- MUSTONEN, SANNA – MARI HONKO 2018: Monikielisyttä tukeva pedagogiikka. Teoksessa Mari Honko ja Sanna Mustonen (toim.) *Tunne kieli: matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen* s. 118–141. Helsinki: Finn Lectura.
- MÄNTYNEN, ANNE 2003: *Miten kielestä kerrotaan: Kielijuttujen retoriikkaa*. Helsinki: SKS.
- MÄNTYNEN, ANNE – MIA HALONEN – SARI PIETIKÄINEN – ANNA SOLIN: 2012: Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. – *Virittäjä 116 (3)* s. 325–348.
- NIKANNE, URPO 1992: Metaforien mukana. Teoksessa Lauri Harvilahti, Jyrki Kalliokoski, Urpo Nikanne ja Tiina Onikki (toim.) *Metafora: Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin* s. 60–78. Helsinki: SKS.
- NORDLUND, TARU 2004: Arat taimet ja ankarat puutarhurit. Teoksessa Katja Huumo, Lea Laitinen ja Outi Paloposki (toim.) *Yhteistä kieltä tekemässä: Näkökulmia suomen kirjakielen kehitykseen 1800-luvulla* s. 286–322. Helsinki: SKS.
- ONIKKI, TIINA 1992: Paljon pystyssä. Teoksessa Lauri Harvilahti, Jyrki Kalliokoski, Urpo Nikanne ja Tiina Onikki (toim.) *Metafora: Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin* s. 33–59. Helsinki: SKS.
- ONIKKI-RANTAJÄÄSKÖ, TIINA 2008: Kielikuvia kaikkialla. Teoksessa Tiina Onikki-Rantajääskö ja Mari Siirainen (toim.) *Kieltä kohti* s. 49–65. Helsinki: Otava.
- Opetushallitus 2016: Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. Helsinki: Opetushallitus. – https://www.oph.fi/download/179053_suomi_toisena_kielena_ja_kirjallisuus.pdf viitattu 6.4.2019.
- Opetushallitus 2017: Perusopetukseen valmistava opetus. Helsinki: Opetushallitus. – https://www.edu.fi/download/186997_PEVA_verkko.pdf viitattu: 4.4.2019.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö: Monikielisyys vahvuudeksi: Toimenpide-ehdotukset Suomen kansallisen kielivarannon kehittämiseksi. – https://minedu.fi/documents/1410845/5875747/Monikielisyys_tivistelm%C3%A4.pdf/74e274e1-c76b-437d-95ba-f1a88f80adc0/Monikielisyys_tivistelm%C3%A4.pdf.pdf viitattu 25.4.2019.
- PIETIKÄINEN, SARI 2000: Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa Kari Sajavaara ja Arja Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi ja yhteisö* s. 191–217. Jyväskylä: Soveltavan kielen tutkimuksen keskus.
- 2012: Kieli-ideologiat arjessa: Neksusanalyysi monikielisen inarinsaamenpuhujan kielielämäkerrasta. – *Virittäjä 116 (3)* s. 410–442.
- PIETIKÄINEN, SARI – ANNE MÄNTYNEN 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- PIIPPO, JARNA 2017a: Näkökulmia oman äidinkielen opetukseen: kuntien kirjavat käytänteet. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta 8 (2)*. Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2017/nakokulmia-oman-aidinkielen-opetukseen-kuntien-kirjavat-kaytanteet>

- 2017b: Näkökulmia oman äidinkielen opetukseen: opettajien olennainen osuus. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 8 (4). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kielikoulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2017-1/nakokulmia-oman-aidinkielen-opetukseen-opettajien-olennainen-osuus>
- POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. – https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- PÄIVINEN, ERJA 2017: Puhutaan eri oppiaineiden kielestä: Opettajien näkemyksiä kielitietoisuudesta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- PÖYSÄ, JYRKI 2010: Asemointinäkökulma haastattelun kerronnallisuuden tarkastelussa. Teoksessa Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander ja Matti Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* s. 153–179. Tampere: Vastapaino.
- SHORE, SUSANNA 2012: Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemifunktionaalissa teoriassa. Teoksessa Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä ja Mikko Lounela (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 131–157. Helsinki: Gaudeamus.
- SUNI, MINNA – SIRKKU LATOMAA 2012: Dealing with Increasing Linguistic Diversity in Schools – the Finnish Example. Teoksessa Jan Blommaert, Sirpa Leppänen, Päivi Pahta ja Tiina Räisänen (toim.) *Dangerous multilingualism: northern perspectives on order, purity and normality* s. 67–95. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Suomen kirjallisuus III: Turun romantikoista Aleksis Kiveen*. 1964. Matti Kuusi ja Simo Konsala (toim.) Helsinki: SKS & Otava.
- TARNANEN, MIRJA – MERJA KAUPPINEN 2016: Oman äidinkielen tekstikäytänteet huoltajien ja opettajien näkökulmasta. Teoksessa Heini-Marja Pakula, Elina Kouki, Harry Silfverberg ja Eija Yli-Panula (toim.) *Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka* s. 291–308. Ainedidaktisia tutkimuksia 11. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- TARNANEN, MIRJA – MERJA KAUPPINEN – ANNIKA YLÄMÄKI 2017: Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyyttä rakentamassa – näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielten käyttöön. Teoksessa Sirku Lomama, Emilia Luukka ja Niina Lahti (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa* s. 278–297. AFinLA:n vuosikirja 2017 (Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 75) Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- THOMAS, WAYNE P. – VIRGINIA P. COLLIER 1997: School effectiveness for language minority students. – http://www.thomasandcollier.com/assets/1997_thomas-collier97-1.pdf viitattu: 23.4.2019.
- 2002: A National study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. – http://www.thomasandcollier.com/assets/2002_thomas-and-collier_2002-final-report.pdf viitattu: 23.4.2019.

- 2017: Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. – *Annual Review of Applied Linguistics* (37) s. 1–15.
[http://www.thomasandcollier.com/assets/aral-2017-\(typed\).pdf](http://www.thomasandcollier.com/assets/aral-2017-(typed).pdf) viitattu: 23.4.2019.
- Tieteen termipankki: <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:käsitemetafora> viitattu: 28.1.2019.
- TURUNEN, PAULA – PAULA KALAJA 2004: Kielenoppijat ja -opettajat – metaforisesti. Teoksessa Pirkko Muikku-Werner ja Hilikka Stotesbury (toim.) *Minä ja kielitiede – soveltajan arki* s. 73–88. AFinLAn vuosikirja 2004 (Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 62) Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- VALO-OPS 2015 = *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus. –
https://www.oph.fi/download/175613_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- VISK = HAKULINEN, AULI – MARIA VILKUNA – RIITTA KORHONEN – VESA KOIVISTO – TARJA-RIITTA HEINONEN – IRJA ALHO 2004: *Ison suomen kieliopin verkkoversio*. Helsinki: SKS. –<http://scripta.kotus.fi/visk> viitattu: 15.10.2018.
- YOUSSEF, YOUSRI 2007: Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: nykytilanne ja tulevaisuus. Teoksessa Sari Pöyhönen ja Minna-Riitta Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta : kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 369–378. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Liite 1

Haastattelukysymykset luokanopettajille

Tausta

- Kuka olet?
- Kuinka kauan olet toiminut opettajana? Tässä koulussa?
- Millainen koulunne on?
- Millainen luokkasi on? Mitä kieliä luokassa puhutaan?

Oppilaiden ensikielet koulun arjessa ja luokassa

- Miten oppilaiden ensikielet näkyvät ja kuuluvat koulun arjessa?
- Käyttävätkö oppilaat ensikieliään oppitunneilla? Millä tavalla ne ovat läsnä oppitunneilla?
- Haluavatko oppilaat tuoda omia kieliään kouluun / oppitunneille?
- Osaavatko oppilaat toistensa ensikieliä?
- Käyvätkö oppilaat keskustelua osaamistaan kielistä tai kielistä yleensä?

Oman äidinkielen tukeminen ja oman äidinkielen opetus

- Millaisia käytännön ratkaisuja koulussanne on tehty monikielisyyden tukemiseksi ja oppilaiden ensikielten esiin tuomiseksi koulussa?
- Miten opetuksessa voi hyödyntää ja tuoda esiin oppilaiden omia kieliä? Oletko hyödyntänyt oppilaiden ensikieliä opetuksessa? Millaisiin ratkaisuihin olet päätenyt?
- Millainen rooli opettajalla on oppilaan oman äidinkielen tukemisessa? Entä oman äidinkielen opetuksella?

Liite 2

Haastattelukysymykset suomen kielen opettajille

Tausta

- Kuka olet?
- Kuinka kauan olet toiminut opettajana? Tässä koulussa?
- Millainen koulunne on?
- Millaisia ryhmiä opetat?

Oppilaiden ensikielien näkyminen koulun arjessa ja luokassa

- Miten oppilaiden ensikielien näkyminen ja kuuluvuus koulun arjessa?
- Käyttävätkö oppilaat ensikieliään oppitunneilla? Millä tavalla ne ovat läsnä / näkyvät oppitunneilla?
- Haluavatko oppilaat tuoda omia kieliään kouluun / oppitunneille?
- Osaavatko oppilaat toistensa ensikieliä?

Oman äidinkielen tukeminen ja oman äidinkielen opetus

- Millaisia käytännön ratkaisuja koulussanne on tehty monikielisyyden tukemiseksi ja oppilaiden ensikielten esiin tuomiseksi koulussa?
- Miten opetuksessa voi tuoda esiin oppilaiden omia kieliä? Oletko hyödyntänyt oppilaiden ensikieliä opetuksessa? Millaisiin ratkaisuihin olet päätenyt?
- Millainen rooli opettajalla on oppilaan oman äidinkielen tukemisessa? Entä oman äidinkielen opetuksella?

Haastattelukysymykset oman äidinkielen opettajille

Tausta

- Kuka olet?
- Kuinka kauan olet työskennellyt oman äidinkielen opettajana?
- Miten sinusta on tullut oman äidinkielen opettaja?

Oman äidinkielen opettajan työ

- Millaista oman äidinkielen opettajan työ on?
- Kuinka usein sinulla on opetusta?
- Millaisia ryhmät ovat?

Oman äidinkielen opetus

- Millainen on tyypillinen oppitunti? Mitä oppitunneilla yleensä tehdään?
- Millaisia asioita on mielestäsi tärkeää opettaa oppilaille?
- Millaisia tavoitteita opetuksella on? Mikä on opetuksen tarkoitus?
- Millaisia toiveita oppilaiden vanhemmilla on? Miten vanhemmat suhtautuvat oman äidinkielen opetukseen?
- Onko oman äidinkielen opetus tärkeää? Miksi?
- Miten koulu voi tukea oppilaan omaa äidinkieltä? Ovatko oppilaiden omat äidinkielet riittävästi koulun arjessa ja opiskelussa mukana?