

**Arjen monet kielet - kielten merkitys  
maahanmuuttajataustaisille oppilaille**

Annika Ylämäki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2017

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Ylämäki, Annika. 2017. Arjen monet kielet – kielten merkitys maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen merkitys äidinkielellä ja muilla arjessa käytetyillä kielillä on maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden kielikäsitteitä ja puheesta heijastuvia kielidentiteettejä sekä sitä, millaisessa asemassa käytetyt kielet ilmenivät oppilaiden puheessa ja millaista hyötyä he kokivat saavansa oman äidinkielen opetuksesta. Tutkimukseen osallistui yhteensä 10 oppilasta arabian ja venäjän kielten opetusryhmistä. Aineisto kerättiin teetättämällä oppilaille kaksi kielten käyttöön ja merkityksiin liittyvää piirrostehtävää ja haastatteleamalla heitä piirrosten pohjalta.

Tutkimuksen perusteella maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arki on monikielistä, ja äidinkielet ovat oppilaille kaikista tärkeimpiä kieliä. Venäjää ja arabiaa käytettiin pääosin kotona ja sukulaisten kanssa kommunikoidessa, mutta myös ystävien kanssa. Suomen kieli koettiin tärkeäksi Suomessa asumisen, koulunkäynnin ja ihmisten kanssa kommunikoinnin vuoksi. Mediaa käytettäessä pääasiallisena kielenä oli englanti. Arabiankielisten tekstien lukeminen oli vähäisempää kuin muun kielisten tekstien lukeminen.

Oppilaiden kielikäsitteissä äidinkielen määritelmät linkittyivät tieteellisiin määritelmiin. Äidinkieli käsitettiin esimerkiksi perheessä käytetyksi kieleksi, koti- tai syntymaan kieleksi tai ensimmäisenä opituksi kieleksi. Käsitteet omasta kielitaidosta olivat ristiriitaisia, mutta oman äidinkielen osaaminen käsitettiin parhaimmaksi. Kielen oppiminen yhdistettiin erityisesti koulukontekstiin. Englannin kieli nähtiin *lingua francana*, jonka osaamisesta on hyötyä tulevaisuudessa. Oman äidinkielen opetuksen oppilaat kokivat pääosin hyödylliseksi.

Hakusanat: äidinkieli, maahanmuuttajataustainen oppilas, monikielisyys, kielidentiteetti, oman äidinkielen opetus, kielikäsitteet

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>MONIKIELISYYS JA MONIKIELISET YHTEISÖT</b> .....	<b>7</b>
2.1	Äidinkieli.....	7
2.2	Monikielinen ja -kulttuurinen Suomi.....	8
2.2.1	Venäjänkieliset Suomessa.....	10
2.2.2	Arabiankieliset Suomessa.....	10
2.3	Monikielinen koulu .....	11
2.3.1	Usean kielen limittäinen käyttö.....	15
2.3.2	Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus peruskoulussa ja oman äidinkielen opetus .....	16
<b>3</b>	<b>KIELIKÄSITYKSET JA KIELI-IDENTITEETTI</b> .....	<b>21</b>
3.1	Käsitykset.....	21
3.2	Kielikäsitteet .....	22
3.3	Kieli-identiteetti.....	24
3.4	Etninen kulttuuri-identiteetti ja kieli.....	28
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b> .....	<b>30</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>31</b>
5.1	Tutkimuksen lähestymistapa .....	31
5.2	Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen.....	34
5.3	Tutkimusmenetelmät .....	36
5.4	Aineiston analyysi .....	37
5.5	Luotettavuus.....	40
5.6	Eettiset ratkaisut.....	42
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>44</b>

6.1	Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielikäsitteitä.....	44
6.1.1	Mitä on äidinkieli? .....	45
6.1.2	Käsitys omasta kielitaidosta.....	47
6.1.3	Kuinka kieltä opitaan? .....	50
6.1.4	Käsitteitä englannin kielestä.....	51
6.2	Monikielinen arki.....	53
6.2.1	Ajattelun kielet.....	55
6.2.2	Kommunikointi läheisten ja ystävien kanssa .....	56
6.2.3	Median monet kielet.....	59
6.3	Kielten merkitys maahanmuuttajataustaisille oppilaille .....	61
6.3.1	Kielten asema .....	62
6.3.2	Mihin kieliä tarvitaan? .....	63
6.3.3	Oman äidinkielen opetuksen hyödyt .....	66
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>68</b>
7.1	Tutkimuksen keskeiset tulokset.....	68
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi .....	71
7.3	Tutkimuksen merkitys ja aiheita jatkotutkimuksiin.....	73
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>75</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>84</b>

# 1 JOHDANTO

Nykypäivänä on yhä todennäköisempää, että opettaja työskentelee hyvin monikulttuurisessa kouluympäristössä ja kohtaa päivittäin mitä erilaisimpia taustoja omaavia oppilaita. Esimerkiksi vuonna 1981 helsinkiläisistä vain noin 0,4 prosenttia puhui äidinkielenään jotain muuta kieltä kuin suomea, ruotsia tai saamea, mutta vuonna 2014 äidinkielenään jotain muuta kuin edellä mainittuja kieliä puhui jo 12 prosenttia helsinkiläisistä (Lehtonen 2015, 14). Toisaalta kielellinen monimuotoisuus on kansainvälisessä mittakaavassa tarkasteltuna Suomessa vielä suhteellisen vähäistä, sillä esimerkiksi Torontossa, Kanadassa päiväkotioppilaista 58 prosenttia tulee kodeista, joissa englanti ei ole pääasiallinen kommunikointikieli (Cummins 2001, 15). Maahanmuuttajaväestön määrä on kuitenkin lähes kymmenkertaistunut Suomessa vuosien 1990 ja 2010 välillä (Tilastokeskus 2014), ja nykyisen pakolaistilanteen ja turvapaikanhakijoiden määrän radikaalin lisääntymisen myötä kielten moninaisuus alkaa näkyä selvemmin yhä useammissa kouluissa.

Muun kuin suomen, ruotsin tai saamen kielen puhuminen äidinkielenä ei välttämättä tarkoita sitä, että äidinkielenä olisi yksi tietty kieli. Monet oppilaat ovat syntyneet monikieliseen ympäristöön tai ovat voineet tulla Suomeen jonkin muun maan kautta, eikä yhden kielen määrittäminen äidinkieleksi välttämättä riitä (Räty 2015). Esimerkiksi yhden Lehtosen (2015, 300–301) tutkimuksessa mukana olleen oppilaan kielirepertuaariin kuuluvat kurdin sorania, arabia, turkki, persia, venäjä ja suomi. Tutkimuksissa kaksi- tai monikielisyyden on osoitettu vaikuttavan positiivisesti lapsen kielelliseen kehitykseen ja ajattelutaitoihin. Vahva oman äidinkielen osaaminen vaikuttaa myönteisesti myös muiden kielten oppimiseen, eikä oman äidinkielen oppimiseen käytetty aika heikennä lapsen kehitymistä koulussa käytettävässä kielessä. Jos oppilasta kielletään ilmaisemasta omaa kulttuuriaan ja käyttämästä äidinkieltään koulussa, kielletään lasta tuomasta esille omaa henkilökohtaista identiteettiään. (Cummins 2001, 17–19.) Myös

Suomen perustuslain (731/1999) 17 §:n mukaan jokaisella yksilöllä on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kulttuuriaan (Finlex 1999).

Suomen perustuslain toteutumiseksi, oppilaan identiteetin tukemiseksi ja oppimisen hyötyjen vuoksi on tärkeää tukea maahanmuuttajataustaisten oppilaiden omaa äidinkieltä ja sen oppimista. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millainen merkitys omalla äidinkielellä ja muilla arjessa käytetyillä kielillä on maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Tutkimuksessani tarkastelen oppilaiden kielikäsitteitä ja heidän käsityksiään omasta kielitaidostaan. Lisäksi tutkin, millaisia kieli-identiteettejä tutkimukseen osallistuvien oppilaiden puhe heijastelee, kun he puhuvat kielenkäytöstään. Tarkastelun kohteena on myös se, millaisessa asemassa eri kielet ilmenevät oppilaiden puheessa ja millaista hyötyä oman äidinkielen opetuksesta koetaan olevan. Tutkimukseni tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, miksi oman äidinkielen oppimiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Koen tutkimukseni tärkeäksi sillä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden monikielisyttä ja oman äidinkielen merkitystä ei ole vielä tutkittu Suomessa kovinkaan paljon, vaikka aiheesta löytyy paljon kansainvälistä tutkimusta.

Tutkimukseni toisessa luvussa avaan monikielisuuden määritelmää ja perehdyn tilastojen valossa Suomen monikulttuurisuuteen. Esittelen tarkemmin venäjän- ja arabiankielisiä vähemmistöjä Suomessa, sillä tutkimukseni kohdeyryhmänä ovat venäjän- ja arabiankieliset, maahanmuuttajataustaiset oppilaat. Käsittelen myös sitä, millä tavoin monikielisyys näkyy kouluissa, millä tavoin aiemmissa tutkimuksissa perustellaan monikielisuuden ja oman äidinkielen huomioimisen merkitystä opetuksessa ja kuinka valtakunnallinen opetussuunnitelma tuo esille monikielisuuden ja oman äidinkielen opetuksen.

Kolmannessa luvussa esittelen, millä tavoin kielikäsitteitä ja identiteettiä voidaan määritellä, sekä tuon esille tutkimuksia siitä, millä voin kielet kytkeytyvät identiteetin rakentumiseen. Tämän jälkeen perehdyn tarkemmin tämän tutkimuksen toteuttamiseen kertoen tutkimuksen lähestymistavasta, tutkimusvaiheista ja -menetelmistä sekä avaan aineiston analyysiä. Lopuksi raportoin tutkimuksen tuloksia ja pohdin tutkimuksen antia.

## 2 MONIKIELISYYS JA MONIKIELISET YHTEISÖT

### 2.1 Äidinkieli

Äidinkieleksi kutsutaan kieltä, jonka ihminen oppii ensimmäisenä ollessaan vuorovaikutuksessa lähiympäristönsä ihmisten kanssa ja sosiaalistuessaan ja kulttuuristuessaan siihen ympäristöön, jossa hän elää. (Sajavaara 1999, 73.) Äidinkielestä puhuttaessa viitataan myös ensimmäiseen kieleen, johon yksilö samaistuu, ja kielestä muodostuu yksilölle ”tunnekieli” (Latomaa & Suni 2010, 159). Äidinkieltä ei tarvitse tietoisesti opettaa lapselle, vaan lapsi omaksuu kielen luontaisesti vuorovaikutuksen kautta (Toivainen 1999, 131). Yhden näkemyksen mukaan äidinkielen oppiminen saavuttaa lopullisen tasonsa lapsen ollessa nelivuotias, mutta toisen näkemyksen mukaan äidinkielen oppiminen jatkuu koko yksilön elämän ajan, sillä kielen oppimiseen liittyvät sen rakenteiden hallitsemisen lisäksi myös kielen käyttö ja tehtävät eri viestintätilanteissa (Sajavaara 1999, 73).

Äidinkielen käsite ei kuitenkaan ole täysin selkeä, sillä ihminen voi oppia rinnakkain myös kaksi ensimmäistä kieltä (Sajavaara 1999, 73). Skutnabb-Kangas ja McCarty (2006) mainitsevat, että yksilöllä voi olla useampiakin äidinkieliä. Toiminnallisesta näkökulmasta tarkastellen kielet ovat kuitenkin harvoin täysin tasa-arvoisessa asemassa, sillä niiden käyttö vaihtelee erilaisten ympäristöjen mukaan. (Sajavaara 1999, 73.) Yksilöä, joka osaa useampaa kuin yhtä kieltä, voidaan sanoa monikieliseksi. Viralliset määritykset monikielisyuden käsitteelle ovat vaihdelleet vuosien saatossa, ja aiemmin monikielisenä pidettiin henkilöä, joka hallitsee käyttämänsä kielet täydellisesti. Nykypäivänä vallitsee kuitenkin enemmän käsitys funktionaalisesta tai tilanteisesta kielitaidosta, jolloin monikielinen on henkilö, joka tulee toimeen useammalla kuin yhdellä kielellä. (Dufva & Pietikäinen 2009, 4.) Kaikkien käytettyjen kielten osaamisen ei siten tarvitse olla yhtäläisellä korkealla tasolla, jotta voidaan puhua monikielisydestä (Skutnabb-Kangas & McCarty 2006, 2). Voidaan myös ajatella, että koska jokainen käyttää erilaisia kielellisiä variaatioita, tyytlejä, aksentteja tai murteita, kaikki ihmiset ovat enemmän tai vähemmän monikielisiä (Osterkorn 2014, 54).

Monikieliselle yhden ainoan kielen määrittely äidinkieleksi voi olla haastavaa, sillä monikielinen henkilö saattaa kokea useamman kielen ”tunnekieliseen” ja lisäksi osata muitakin kieliä erinomaisesti. Kielivalintoihin vaikuttavat ympäristö, kielen käyttötarpeet ja -mahdollisuudet. Täten monikielinen henkilö voi tuntea olevansa osa useampaa eri kieliyhteisöä. (Latomaa & Suni 2010, 159.)

## 2.2 Monikielinen ja -kulttuurinen Suomi

*Kulttuuri* voidaan määritellä tietylle kansakunnalle ominaisiksi tavoiksi, tottu muksiksi ja uskomuksiksi, joita määrittävät kieli, aika ja paikka. Kulttuuri rakentuu siten samassa paikassa samaan aikaan olevien ihmisten asenteiden, normien ja arvojen kautta. (Talib 2002, 32.) Maailma alkoi kiihtyvässä määrin muuttua yhä monikulttuurisemmaksi 1970-luvulla, kun monet kolonialismin aikaiset alusmaat itsenäistyivät ja synnyttivät muuttovirtoja emämaihin. Kulttuurin tiukka-rajainen määrittely onkin muuttunut lähes mahdottomaksi, ja maailmantalouden leviämistä, länsimaistumista ja paikallisten kulttuurien sekoittumista voidaan kuvata käsitteellä *kreolisoituminen*. Tällöin paikallinen yhteisö omaksuu vieraasta kulttuurista vaikutteita ja soveltaa niitä omiin oloihin sopiviksi. Esimerkiksi suomalaisen kulttuurin peruspiirteet ovat muotoutuneet Ruotsin ja Venäjän välisten suhteiden vaikutuksesta. (Talib 2002, 32–37.)

*Monikulttuurisuus* on käsitteenä hyvin laaja. Pääasiassa monikulttuurisuudella viitataan etniseen taustaan, mutta nykypäivänä monikulttuurisuus on laajentunut käsittämään monimuotoisuutta yleisesti. Tällöin monikulttuurisuuteen voidaan liittää etnisten taustojen moninaisuuden lisäksi esimerkiksi vaihtelevat sosio-ekonomiset statukset, sukupuoli ja seksuaaliset suuntautumiset. (Kinche-loe & Steinberg 1997.)

Monikulttuurisuus ei ole Suomessa uusi ilmiö, ja esimerkiksi kouluissa edustettuina ovat aina olleet ihmiset erilaisista sosiaalisista ja kulttuurisista taustoista ja lähtökohdista. Kulttuurinen monimuotoisuus on viime aikoina kuitenkin saanut uusia ulottuvuuksia, ja erityisesti kielellisestä, etnisestä ja uskonnollisesta moninaisuudesta on tullut uudella tapaa arkipäivää. (Talib 2002, 37.)



Ulkomaalaistaustaiset henkilöt voidaan määritellä *maahanmuuttajiksi* usein eri perustein, ja jokainen näistä määritelmistä antaa hieman erilaisen kohdejoukon. Määrittely voi tapahtua synnyinmaan, kansalaisuuden tai vieraskielisyyden perusteella (Tilastokeskus 2015a). Synnyinmaan perusteella määriteltäessä voidaan puhua ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajista. Ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajaksi määriteltäessä sekä henkilö itse että hänen vanhempansa ovat syntyneet jossain muualla kuin Suomessa, ja toisen polven maahanmuuttajasta puhutaan puolestaan silloin, kun henkilö itse on syntynyt Suomessa, mutta hänen vanhempansa ovat syntyneet ulkomailla (Väestöliitto 2017.) Ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajista voidaan käyttää myös yhteistä käsitettä *maahanmuuttajataustainen* (Martikainen & Haikkola 2010, 10), ja tässä tutkimuksessa käytän käsitettä maahanmuuttajataustainen tarkoittaen juuri sekä ensimmäisen että toisen sukupolven maahanmuuttajia.

Tilastokeskuksen (2015a, 2015b) mukaan Suomessa oli vuoden 2015 lopulla 339 925 ulkomaalaistaustaista henkilöä, joista Suomessa syntyneitä oli 53 122. Tilastokeskus (2015b) määrittelee ulkomaalaistaustaisen henkilöksi, joiden molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi ovat syntyneet ulkomailla, jolloin ulkomaalaistaustaisten määrässä ei ole huomioitu heitä, joiden toinen vanhempi on syntynyt ulkomailla ja toinen on syntyperäinen suomalainen. Joka tapauksessa maahanmuuttajien määrä on kymmenkertaistunut vuosien 1990 ja 2010 välillä (Tilastokeskus 2014) ja määriteltiin maahanmuuttajaksi sitten synnyinmaan, kansalaisuuden tai vieraskielisyyden perusteella, on 5-19-vuotiaiden maahanmuuttajien määrä kasvanut merkittävästi 1990-luvulta (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 13).

Vuoden 2015 lopulla Suomessa asui noin 330 000 henkilöä, joiden kieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame (Tilastokeskus 2015c). Koska tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat taustaltaan venäjän- ja arabiankielisiä, käsitellen seuraavissa alaluvuissa tarkemmin venäjän ja arabian kieltä sekä näiden kielten puhujien tilannetta Suomessa.

### **2.2.1 Venäjänkieliset Suomessa**

Yleisin vieras kieli Suomessa on venäjä. Vuoden 2015 loppuun mennessä venäjää äidinkielenään puhui 72 000 henkilöä (Tilastokeskus 2015c). Venäläisiä ja venäjänkielisiä on asunut Suomessa jo 1700-luvulta lähtien, mutta erityisesti 1990-luvulla venäjänkielisten määrä kasvoi nopeasti inkerinsuomalaisten saaman paluumuuttoluvan myötä. Suurin osa Suomessa asuvista venäjänkielisistä onkin paluumuuttoluvan saaneita, mutta venäjänkielisiä on muuttanut Suomeen myös avioliiton solmimisen myötä tai työpaikan vuoksi. (Iskanus 2006, 35.)

Venäjän kieli kuuluu indoeurooppalaisten kielten slaavilaiseen kieliryhmään. Se on varsin yhtenäinen kieli, sillä venäjän kielen murre-erot eivät ole niin suuret, että ne haittaisivat ymmärrystä. Venäjää lähimpänä olevat sukukielet ovat ukraina ja valkovenäjä. (Shenshin 2008, 16.)

Suomessa venäjänkielistä opetusta tarjoaa esimerkiksi Suomalais-venäläinen koulu Helsingissä. Koulussa suomenkielisille oppilaille opetetaan venäjän kieltä ja kulttuuria vieraana kielenä ja venäjänkielisille äidinkielenä esiopetuksesta lähtien. Tavoitteena on, että oppilaat saavuttavat esi-, perus- ja lukio-opetuksen sisältöjen lisäksi hyvän venäjän kielen taidon ja venäläisen kulttuurin tuntemuksen. Suomalais-venäläisessä koulussa on noin 700 oppilasta, joista 60 % on suomenkielisiä, 15 % kaksikielisiä ja 25 % venäjänkielisiä. (Suomalais-venäläinen koulu.)

### **2.2.2 Arabiankieliset Suomessa**

Arabia on viidenneksi yleisin vieras kieli Suomessa, ja sitä puhui vuonna 2015 noin 17 000 henkilöä (Tilastokeskus 2015c). Arabian kieltä on tarjolla monilla paikkakunnilla oman äidinkielen opetuksen muodossa maahanmuuttajataustaisille oppilaille, mutta esimerkiksi Helsingin peruskouluissa kieltä ei voi opiskella vapaavalintaisena vieraana kielenä (Nikkilä 2016).

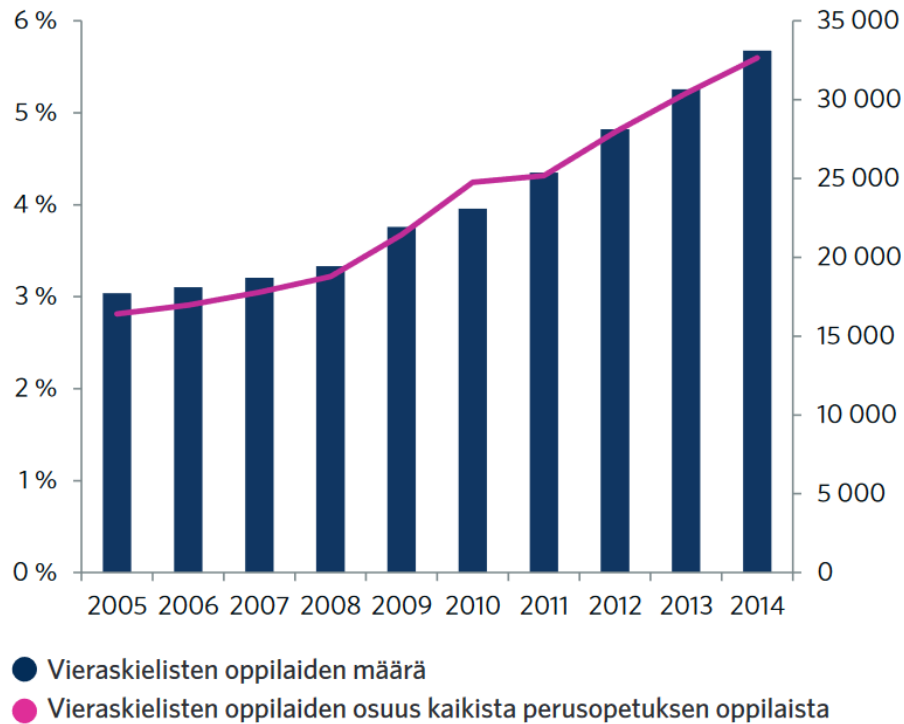
Arabian kieli on kokoelma puhuttuja murteita ja kirjoitettua, standardimuotoista kieltä. Kirjoitettu, moderni standardiarabian kieli on sama kaikissa arabimaissa, ja sitä käytetään myös puhuttuna monissa virallisissa yhteyksissä,

kuten uutisissa. Moderni standardiarabia pohjautuu klassiseen arabiaan, eikä ole itsessään ensimmäinen kieli kenellekään arabian kieltä käyttävälle. Esimerkiksi lapset eivät opi modernia standardiarabiaa vanhemmiltaan, vaan se opitaan koulussa. Moderni standardiarabia voi olla monelle arabian puhujalle haastavaa, sillä arabian kielen murteet vaihtelevat paitsi maantieteellisesti alueittain myös yhteisöstä toiseen. (Chiang, Diab, Habash, Rambow & Shareef 2006, 1.) Esimerkkejä ovat muun muassa Libanonin, Syyrian, Jordanian, Palestiinan, Israelin, Kuwaitin, Saudi-Arabian, Bahrainin, Qatarin, Irakin, Egyptin, Sudanin, Marokon, Algerian ja Tunisian murteet (Diab & Habash 2007, 5), joten eri murteiden skaala on hyvin laaja.

Puhuttuja murteita ei kirjoiteta samalla tavoin kuin standardiarabiaa, eikä murteilla ole virallista oikeinkirjoitusta (Chiang ym. 2006, 1). Eri murteiden suuri määrä vaikuttaa esimerkiksi siihen, että murteiden pohjalta ei olisi mahdollista kehittää yhtä yhtenäistä, puhujien murteita huomioon ottavaa kirjakieltä, vaan se pirstaloituisi useiksi eri kirjakieliksi (Luutonen 2008, 2).

### **2.3 Monikielinen koulu**

Monikielisten kansalaisten määrän lisääntyttyä Suomessa myös monikielisten ja vieraskielisten oppilaiden osuus on suomalaisessa peruskoulussa kasvanut merkittävästi 2000-luvulla (ks. kuvio 1) (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 13-14).



**Kuvio 1:** Vieraskielisten oppilaiden määrä peruskoulussa 2004-2014

Maa­ilman­laajuisesti lapset käyttävät kotona kieliä, jotka poikkeavat heitä ympäröivän yhteiskunnan valtakielestä. Pärjätäkseen sosiaalisessa yhteisössä ja menestyäkseen akateemisesti lasten tulee oppia oman kotikielensä lisäksi enemmistökieli viimeistään esi- tai perusopetusta aloittaessaan. (Ball 2006, 8) Savas (2014) on esittänyt, että monikielisten, kotona vähemmistökieltä puhuvien oppilaiden opetuksen osalta voidaan havaita kahta erilaista lähestymistapaa. Oppilaiden opetus on voitu ratkaista tarjoamalla opetusta ainoastaan kansalliskielellä tai opetus on pyritty järjestämään kaksikielisenä, jolloin opetus tapahtuu sekä oppilaiden ensimmäisellä, että toisella kielellä (Savas 2014, 261). Ball (2006) puolestaan on esitellyt kahdeksan erilaista lähestymistapaa kaksi- tai monikieliseen opetukseen. Useimmiten kuitenkin monikielisten lasten koulutus toteutuu pääasiassa yksikielisenä, kotikielen sijaan enemmistökielellä, jolloin lapsen oman äidinkielen tukeminen jää vähäiseksi tai täysin vaille huomiota (Ball 2006, 8). Lukutaidon kehittymisen osalta yksikielisen opetuksen on havaittu olevan menestyksetöntä heille, jotka puhuvat äidinkielenään muuta kuin valtakieltä, mistä kertovat esimerkiksi heikot tulokset PISA-testin lukutaitoa mittaavassa osiossa

(Savas 2014, 268). Suomessa vuoden 2012 PISA-testin tulosten erot maahanmuuttajataustaisten ja ei-maahanmuuttajataustaisten välillä olivat suurempia kuin OECD-maissa keskimäärin (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 43-44).

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden odotetaan mukautuvan koulun kulttuuriin, vaikka se eroaisi suuresti kulttuurista, johon he ovat kotona tottuneet. Jos maahanmuuttajataustaisen oppilaan lukutaidolla, kulttuurilla ja kielillä on mitätön rooli opetuksessa, on oppilaalla suurempi riski epäonnistua opinnoissaan. (Markose & Hellstén 2009, 61.) Lapset ja nuoret viettävät koulussa suuren osan hereilläoloajastaan, ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kulttuuristen taustojen huomiotta jättämisen riskinä voi olla oppilaan etääntyminen oman tai vanhempiansa alkuperäisen kotimaan kulttuurista ja kielestä. Riskinä voi myös olla yhteyden säilyttäminen omaan perimään, mutta samanaikaisesti epäonnistuminen kouluun sopeutumisessa ja epäonnistuminen opinnoissa. (Markose & Hellstén 2009, 72.)

Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö Unesco on huomionnut monikielisten oppilaiden opetuksen, ja se on rohkaissut ohjeistuksen antamiseen lapsen omalla äidinkielellä varhaislapsuuden ja peruskoulun aikana vuodesta 1953 asti (Ball 2006, 5). Suomessa perusopetuksen opetuksen perusteiden (OPH 2014) mukaan monikielisten oppilaiden opetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaiden taustat ja lähtökohdat esimerkiksi äidinkielen, kulttuurin ja maassaoloajan osalta. Oppilaita tulee kannustaa käyttämään osaamiaan kieliään sekä oppitunneilla että muussa koulun toiminnassa. Tavoitteena on, että oppilaan oma äidinkieli ja sen käyttö tukisivat oppiaineiden sisältöjen omaksumista, ja että oppilas kykenee viestimään oppiainesisällöistä myös omalla äidinkielellään. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei kuitenkaan kuvata yksityiskohtaisemmin monikielisten oppilaiden opetuksessa huomioitavia asioita, vaan opetuksen järjestäjän vastuulla on, kuinka oppilaat huomioidaan ja miten opetus käytännössä järjestetään. (OPH 2014, 87-88.) Viime kädessä opettaja itse päättää, millä tavoin tukee opetuksessaan monikielisyttä. Esimerkiksi Ranskassa koulujärjestelmää on kritisoitu siitä, että monikielisyttä tuetaan painotta-

malla vieraiden kielten, erityisesti korkeamman statuksen omaavien eurooppalaisten kielten opetusta, mutta maahanmuuttajien monikielisyttä ei oteta riittävästi huomioon (Helot & Young 2002, 96).

Maat, jotka ovat tietoisia monikulttuurisuuden ja monikielisuuden tuomista eduista, tukevat vähemmistökieltä käyttäviä oppilaita kaksi- tai monikielillä opetusohjelmilla. Kaksi- tai monikielisisä opetusohjelmissä opetus järjestetään kahdella tai useammalla kielellä, ja tavoitteena on oppilaiden oman äidinkielen (L1) taidon kehittäminen, jotta myös taidot toisessa kielessä (L2) kehittyvät. Kaksi- tai monikielisten opetusohjelmien on havaittu olevan hyödyllisiä erityisesti oppilaille, jotka puhuvat äidinkielenään korkeamman statuksen kieliä, kuten englantia, saksaa, ranskaa tai espanjaa, mutta niitä on käytännössä mahdotonta järjestää huomioiden kaikkien eri kielten käyttäjät. (Savas 2014, 270.) Savas (2014) painottaa vanhempien ja koulun yhteistyön merkitystä monikielisten oppilaiden opetuksessa, ja esittää esimerkiksi kotona ja kouluissa tehtävistä, käännettyä lastenkirjallisuutta hyödyntävistä, kuullun ja luetun ymmärtämisen harjoituksista olevan etua oppimiselle. Myös Ladkyn ja Petersonin (2008) sekä Stavansin, Olshainin ja Goldzweigin (2008) tutkimusten tulokset puoltavat kodin ja koulun tiiviin yhteistyön merkitystä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimiselle.

Helot ja Young (2002) ovat tutkineet monikielisuuden ja erityisesti kielellisen tietoisuuden tukemisen vaikutuksia opetuksessa. Tutkimuksen kohteena oli Didenheimin koulu, jossa lähes 40 prosenttia oppilaista oli maahanmuuttajataustaisia. Koulussa käynnistettiin projekti, jossa opettajat tekivät yhteistyötä oppilaiden vanhempien kanssa ja järjestivät erilaisia aktiviteetteja, joihin sisällytettiin eri kieliin tutustumista ja niiden opettelua. Tehtyjen havaintojen perusteella oppilaiden osallistuminen oli aktiivista ja halu oppia uusia kieliä ja kulttuureja suuri. Projekti myös lisäsi vanhempien osallistumista lasten koulunkäyntiin ja tarjosi mahdollisuuden esitellä omaa kieltään ja kulttuuriaan. Projektin tavoitteena oli parantaa oppilaiden kielellistä tietoisuutta, mikä todistaa, että kielellistä tietoisuutta voidaan lisätä minkä tahansa kielen ja kulttuurin opettamisen myötä

eikä ainoastaan korkeamman statuksen omaavia kieliä opettamalla. (Helot & Young 2002, 103-107.)

### 2.3.1 Usean kielen limittäinen käyttö

Ennen kuin käsitys monikielisyudesta yleistyi, kielentutkijat saattoivat piirtää karttoihin eri kielten ja murteiden välisiä rajoja. Nykyään kuitenkin ymmärretään, että kielet elävät limittäin ja muuttuvat jatkuvasti. Monikielisten kielenkäyttöä ei myöskään nähdä kahden tai useamman kielen vuorottelevana käyttönä, vaan kielten limittäinen käyttö eli *translanguaging* kuvaa paremmin monikielisten arkea. (Martin 2016.) Maahanmuuton ja teknologian kehityksen myötä, jossa kommunikaatiomuodot ovat monipuolistuneet ja erilaiset kielelliset lähteet ovat napinpainalluksen päässä, monikielisyudesta on tullut arkipäivää jokaiselle (Blackledge, Creese & Takhi, 2013). Monikielisyuden tukeminen opetuksessa koskettaa siten kaikkia, eikä pelkästään vierasta kieltä äidinkielenään puhuvia oppilaita.

Käytän tässä tutkimuksessa Martinin (2016) mainitsemaa ”usean kielen limittäistä käyttöä” käsitteen *translanguaging* suomenkielisenä vastineena. Usean kielen limittäiseen käyttöön kuuluu olennaisena osana koodinvaihto, jolla tarkoitetaan yhdessä tilanteessa tapahtuvaa vaihtelua kielestä toiseen sekä kääntäminen, mutta sillä tarkoitetaan laajemmassa mittakaavassa ymmärryksen rakentamista, merkitysten antoa sekä kokemuksen ja tiedon muokkaamista useamman kielen tai kielellisten repertuaarien kautta (García & Sylvan 2011, 389; García & Kano 2014). Eri kielet ja saman kielen variaatiot nähdään tällöin yksilön yhtenäisenä kielellisenä resurssina, ja yhdellä kielellä opitut taidot ja ajatukset ovat käytettävissä myös muilla kielillä (Probyn 2015, 220-221). Aiemmin käsitettä usean kielen limittäinen käyttö käytettiin lähinnä koulukontekstissa monikielisen opetuksen yhteydessä, mutta nykyään käsitteen käyttö on laajentunut koskemaan monikielisten arkipäiväistä elämää ja ymmärryksen saavuttamista jokapäiväisessä kommunikoinnissa. Yksilö käyttää limittäin eri kieliä rakentaessaan ymmärrystään, puhe- ja kirjoitustaitojaan sekä oppimistaan. (Lewis, Jones & Baker 2012, 650-652.)

Blackledge ja Creese (2013) sekä Blommaert ja Rampton (2011) kyseenalais-tavat myös monikielisyyden käsitteen ajankohtaisuuden. Heidän mukaansa aja-tus erillisistä kielistä yhtenäisenä järjestelmänä on kielentutkimuksen kannalta vanhanaikainen, sillä kieli on vuorovaikutusta, jossa kielenkäyttäjät käyttävät hallinnassaan olevia erilaisia kielellisiä resursseja tilanteisiin sopivalla, halua-mallaan tavalla (Blackledge & Creese 2013, 2). Myös García ja Kano (2014) pai-nottavat, että yksilö käyttää hallussaan olevia kielellisiä resursseja tilanteiden mukaan. Lehtosen (2015) mielestä yksilön kieliä ei voida myöskään laskea, sillä kielen osaamisen määrittäminen on vaikeaa ja yksilön osaamiin kieliin voida laskea mukaan lisäksi yhden kielen sisäiset, esimerkiksi tietyille ryhmille ominai-set tavat käyttää kieltä.

-- kielet ovat *uncountable* ja kielen osaaminen vaikeasti määriteltävä asia. Yksilön kielelli-set valmiudet ovat erilähtöisten resurssien muodostama repertuaari sen sijaan, että kieli-taito määriteltäisiin yhden äidinkielen natiivitaidoksi ja listaksi eritasoisesti opittuja vie-raita kieliä. Repertuaari kasvaa ja muokkautuu jatkuvasti sen mukaan, millaisiin ympä-ristöihin ja vuorovaikutustilanteisiin ihminen joutuu: repertuaari on kokoelma niitä kie-llellisiä resursseja, joita ihminen on elämänsä varrella kerännyt. Kielellinen repertuaari paljastaa kielellisen biografian – ja toisinkin päin. (Lehtonen 2015, 300.)

Omaksumalla tiettyjä kielellisiä resursseja yksilö voi muokata omaa identiteetti-ään, saada pääsyn tiettyihin ryhmiin, kommunikoida muiden kielenkäyttäjien kanssa tai tuoda esille omia arvojaan ja asenteitaan. Monikielisyyttä voidaan aja-tella olevan jo yhden yksittäisen kielen sisällä, mistä hyvänä esimerkkinä toimii Lehtosen (2015) tutkimus helsinkiläisnuorten kielellisistä resursseista.

### **2.3.2 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus peruskoulussa ja oman äidinkielen opetus**

Oppivelvollisuusikäisellä, Suomessa vakituisesti asuvalla maahanmuuttajalla on oikeus samaan peruskoulutukseen kuin syntyperäisillä suomalaisilla riippu-matta siitä, onko hänellä Suomen vai jonkin muun maan kansalaisuus. Opetuk-sessa noudatetaan valtakunnallisia perusopetuksen opetussuunnitelman perus-teita huomioiden kuitenkin oppilaiden taustat, kuten äidinkieli, kulttuuri, maa-hanmuuton syy ja maassaoloaika. (OPH 2016.) Ulkomailta Suomeen muuttanut lapsi sijoitetaan paitsi ikäänsä myös tietojaan ja taitojaan vastaavalle luokalle, ja hänen on tarvittaessa mahdollisuus saada suomen tai ruotsin kielen opetusta



maahanmuuttajille tarkoitetun oppimäärän mukaan. Tällöin puhutaan suomesta tai ruotsista toisena kielenä. Oppilaalle järjestetään tarvittaessa tukiopetusta, ja mahdollisuuksien mukaan tukiopetusta voi saada myös omalla äidinkielellä. (OPH 2011, 13-14.) Oppilaalla on oikeus saada oman uskontonsa mukaista opetusta, jos samaan uskontokuntaan kuuluvia oppilaita on vähintään kolme (OPH 2011, 16).

Oppivelvollisuus- tai esiopetusiässä oleville maahanmuuttajille voidaan järjestää perusopetukseen valmistavaa opetusta, jos oppilaan suomen tai ruotsin kielen taidot eivät ole vielä riittävät perusopetuksen ryhmässä opiskelemiseen (OPH 2011, 11). Perusopetukseen valmistava opetus ei ole subjektiivinen oikeus, vaan ryhmien muodostamisesta päättää opetuksen järjestäjä. Ryhmä voidaan kuitenkin perustaa jo yhdellekin oppilaalle, sillä ryhmäkoolle ei ole asetettu vähimmäisvaatimuksia. (OPH 2011, 12.) Perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitteena on tukea kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan ja antaa riittävät valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten (OPH 2011, 11). Opetusta annetaan 6-10-vuotiaille vähintään 900 tuntia ja vanhemmille vähintään 1000 tuntia, jotka vastaavat yhden lukuvuoden oppimäärää. Valmistavan opetuksen aikana oppilaita integroidaan perusopetuksen ryhmiin, ja integroinnilla tavoitellaan oppilaan kotoutumisen edistymistä, sosiaalisen kielitaidon kehittymistä ja oppiaineen sisällön omaksumista. (OPH 2011, 11-12.)

Uudessa opetussuunnitelmassa (OPH 2014) on määritelty, että monikielisten oppilaiden opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden monikielisyyttä ja identiteetin kehittymistä. Monikielisiä oppilaita tulee rohkaista käyttämään osaa-miaan kieliä oppitunneilla ja koulun toiminnassa yleisesti. Oppilaalle tulisi myös mahdollisuuksien mukaan tarjota opetusta omassa äidinkielessä. (OPH 2014, 87.)

Yhteiskunnan kielipolitiikalla on tutkittu olevan vaikutusta kielenosaamiseen ja sitä kautta akateemiseen menestykseen paitsi oman äidinkielen (L1) myös toisen tai kolmannen käytetyn kielen (L2 tai L3) osalta. Esimerkiksi Turkista Itävaltaan muuttaneiden maahanmuuttajien kielenosaaminen on heikompaa kuin maahanmuuttajien, jotka ovat tulleet Itävaltaan entisen Jugoslavian alueelta, Por-

tugalista, Espanjasta tai Italiasta. (Brizić 2006, 340.) Brizić (2006) on tutkinut turkkilais- ja jugoslaviaalaistaustaisten maahanmuuttajien välisiä eroja, ja esittää että näitä tiettyjen ryhmien välisten eroja ei voida selittää yksilöllisillä eroilla, opetuksilla tai suurilla L1- ja L2-kielten välisillä eroilla tai vanhempien asenteella, vaan eroja voidaan selittää kielellisellä pääomalla ja siihen vaikuttaneella asuinmaan kielipolitiikalla, sillä Turkissa esimerkiksi vähemmistökielen käyttäjät ovat kokeneet syrjintää kielensä vuoksi. Lasten pohja kielenoppimiselle muodostuu siis kielellisestä identiteetistä, vanhempien luomista ”kielellisistä olosuhteista” ja yhteiskunnan asenteesta kielen käyttäjiä kohtaan (Brizić 2006, 344-345). Myös Euroopan komissiolle teetetyssä raportissa mainitaan ympäröivän yhteiskunnan ja sen koulujärjestelmän, yksittäisten koulujen ja niiden ympäristön sekä oppilaan itsensä ja hänen perheensä vaikutukset väestön välisiin eroihin akateemisessa menestyksessä (Heckman 2008, 19).

Oman äidinkielen oppimisen tukemiselle on hyvät perusteet, sillä kun lapset jatkuvasti kehittävät osaamistaan kahdessa tai useammassa kielessä, muodostuu heille syvempi ymmärrys kielestä ja kuinka sitä voidaan tehokkaasti käyttää. Esimerkiksi lapsen oman äidinkielen osaamisen on tutkittu olevan yhteydessä lukutaitoon koulun kielellä, sillä lapselle, jolla on vahva perusta omassa äidinkielessään, kehittyy todennäköisesti hyvä lukutaito myös koulun kielellä. (Cummins 2001, 17.) Tutkimuksissa (Cummins 1979; Hakuta & Diaz 1984) monikielisyydellä on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia kognitiiviseen kehitykseen kuten akateemiseen menestykseen, ajatteluun sekä kielellisiin taitoihin (Park 2013, 36).

Omalla äidinkielellä on suuri riski jäädä koulussa käytetyn kielen varjoon. Jos omaa äidinkieltä käytetään laajasti koulun ulkopuolella, on kielen unohtamisen riski pienempi. Jos taas kielen käyttö jää vähemmälle, lapsilla on riski menettää kykynsä kommunikoida omalla äidinkielellään 2-3 vuoden sisällä koulun aloittamisesta. Lapset voivat säilyttää kielen ymmärtämisen taidon, mutta puhuminen äidinkielellä ystävien, sisarusten ja vanhempien kanssa voi selvästi vähentää, ja kommunikointi koulun kielellä puolestaan lisääntyä. Oman äidinkielen

taidon heikentyminen voi muodostaa myöhemmin kuilun yksilön ja tämän perheen välille, ja yksilö saattaa erkaantua perheensä kulttuurista. Äidinkieli on myös tärkeä osa yksilön identiteettiä, ja jos lapsen kielitaustaa ei oteta lainkaan huomioon, voi lapsi kokea itsensä torjutuksi. (Cummins 2001, 19-12.) Cumminsin (2001) lisäksi myös monet muut tutkijat (Baker 2003; Garcia 2003; Tse 1997, 2001) ovat painottaneet koulun roolin merkitystä oman äidinkielen taidon säilyttämiselle (Park 2013, 41). Erityisesti kirjoitustaidolla on suuri riski heikentyä tai unohtua kokonaan, ellei oman äidinkielen oppimista tueta (Oriyama 2011).

Suomessa yksi keino tukea oppilaan äidinkielen säilyttämistä on oman äidinkielen opetus. Oman äidinkielen opetus ei ole perusopetuslain määräämää äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta, vaan se lasketaan perusopetuksen ohella annettavaksi muuksi opetukseksi. Ryhmän muodostamisen vähimmäisvaatimuksena on lukukauden alussa neljä oppilasta, ja opetuksen järjestämiseen on mahdollista saada erillistä valtionavustusta kahdesta viikkotunnista opetusryhmää kohden. (OPH 2011, 15.) Oman äidinkielen opetuksen tunnit järjestetään useimmiten kouluajan ulkopuolella (Ikonen 2007, 48).

Opetushallituksen (Ikonen 2007) raportin mukaan oman äidinkielen opettajina toimivista henkilöistä 16 prosentilla oli lähtömaassa hankittu äidinkielen opettajan kelpoisuus ja 21 prosentilla muu opettajan kelpoisuus. Noin kolme prosenttia opettajista oli saanut Suomessa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan koulutuksen ja kahdeksalla prosentilla oli Suomessa hankittu muu opettajan kelpoisuus. (Ikonen 2007, 51.)

Oman äidinkielen opetuksessa noudatetaan kielikohtaisia opetussuunnitelmia, ja kielikohtaiset opetussuunnitelmat löytyvät usein kuntien opetusta käsitteleviltä verkkosivuilta (Piilo 2007, 58-59). Valmiita oppimateriaaleja oman äidinkielen opetukseen on vielä toistaiseksi tarjolla vähän, ja monesti opettajat joutuvatkin itse valmistamaan opetuksessaan käyttämät materiaalit. Opetusmateriaalia etsitään usein Suomen ulkopuolelta, ja jonkin verran voidaan hyödyntää myös Suomessa vieraiden kielten opetuksessa käytettäviä materiaaleja. Jotta materiaalit vastaisivat opetussuunnitelmia, ihanteellisinta on, jos opetukseen löytyy Suomessa laadittuja materiaaleja. Oppimateriaalien valinnassa ja tuottamisessa

tulisi ottaa huomioon oppilaiden motivointi, ympäristö, äidinkielen taitotaso ja ikä. (Badawieh, Kütük, Dung & Janei 2007, 122-125.) Tämä voi olla haastavaa, sillä esimerkiksi tähän tutkimukseen osallistuneiden arabiankielisten oppilaiden opetusryhmän ikähaarukka oli hyvin laaja. Opetusryhmän nuorin oppilas oli 8-vuotias ja vanhin 16-vuotias. Youssef (2007), Tarnanen ja Kauppinen (2016) ovat tuoneet esille oman äidinkielen opetuksen haasteita esimerkiksi opetusryhmien heterogeenisuuden, opettajien pätevyyden ja opetusjärjestelyiden osalta.

## 3 KIELIKÄSITYKSET JA KIELI-IDENTITEETTI

### 3.1 Käsitukset

*Käsityksellä* tarkoitetaan perustavaa laatua olevaa ymmärrystä tai näkemystä jostakin. Se tarkoittaa kokemusta jostakin, jolloin kuvaus täytyy tehdä kokemuksen sisältötermein. Käsitys sisältää myös merkityksen antamisen, sillä ihmisen luodessa merkityksen itsensä ja muun maailman välille, hän luo raamin jonka sisällä voi muodostaa tietoa. Käsitukset ovat ihmisen abstrakteja tapoja liittää itseään ympäröivään maailmaan, ja ovat koko ajan ihmisen tajunnassa vaikka niistä ei olisikaan tietoinen. Ne vaihtelevat ja muuttuvat jatkuvasti vuorovaikutuksessa ihmisen uskomusten, sosiaalisten vaikuttimien, odotusten ja kokemusten myötä. Ihmisten käsitykset poikkeavat toisistaan, mutta käsityksissä on olemassa myös samanlaisuuksia. Samanlaisuuksia kutsutaan yleisiksi käsityksiksi, ja ne voivat olla esimerkiksi uskomuksia, joita ihmiset toistavat tai arvoja. (Niikko 2003, 25–27.)

Ihmisen käyttäytyminen on seurausta siitä, mitä hän ajattelee asioista ja millaisia käsityksiä hänellä on asioiden ja ilmiöiden välisistä suhteista. Käsitysten ja toiminnan välinen yhteys ei kuitenkaan ole suora, sillä käsitysten perusteella ei voida saada suoraa vastausta siihen, mitä todellisuudessa tapahtuu ja miten ihmiset todellisuudessa toimivat. Käsitukset kuitenkin ohjaavat ihmisen ajattelua, ja käsitysten avulla ihmisen on mahdollista hahmottaa ympäröivää maailmaa. Ympäröivän maailman käsittäminen kokemusten kautta on toimintaa, jonka myötä ihminen luo merkityksiä. Ihmisen antaessa ja muuttaessa merkityksiä myös käsitteet rakentuvat ja tarkentuvat. Käsitukset ovat linkittyneitä sosiaaliseen todellisuuteen kielen ja kulttuurin välityksellä. (Niikko 2003, 27.)

Kognitiivisen psykologian näkökulmasta käsitykset nähdään yksilön pään sisäisinä, suhteellisen pysyvinä ominaisuuksina (characteristics). Kun käsitykset on nähty melko pysyvinä, niitä on tutkittu käyttäen määrällisiä mittauksia kuten kyselyitä. Näkökulma on kuitenkin saanut osakseen kritiikkiä, ja käsityksien

määrittelyssä on alettu painottaa enemmän käsitysten sosiaalista luonnetta. Esimerkiksi dialoginen lähestymistapa yrittää ylittää käsitysten yksilöllisen ja sosiaalisen välisen rajan, ja käsitysten yksilöllisyys ja sosiaalisuus nähdään pikemminkin toisiaan täydentävinä kuin vastakkaisina piirteinä. Dialogisesta näkökulmasta käsitykset pohjautuvat sosiaaliseen ja kulttuuriseen vuorovaikutukseen, mutta ne eivät ole täysin diskursiivisia tai sosiaalisia, sillä jokaisella yksilöllä on oma erityinen elämänhistoriansa. Yksilöt eivät voi jakaa keskenään täysin samoja kokemuksia, ja tämän vuoksi jokaisen yksilön käsitysrepertuaari on omanlaisensa huolimatta siitä, että yksilöt jakavat saman kulttuurin tai sosiaalisen yhteisön. Yksilö voi myös valita, mitkä näkökulmat ja niiden ideologiset sisällöt hän hyväksyy ja mitkä puolestaan jättää hyväksymättä. (Aro 2012, 2-3.)

Käsitykset ovat ajatusten muotoja, rakennelmia todellisuudesta ja tapoja hahmottaa maailmaa ja sen ilmiöitä. Ne rakentuvat ja muokkautuvat kokemuksista, tulkinnoista ja merkityksenannoista yksilön eläessä ja ollessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Määritelmän mukaan käsityksiä esimerkiksi kielestä ilmenee silloin, kun yksilö reflektoi omia näkökulmiaan kieleen ja sen oppimiseen ja yhdistää omia merkityksiä näihin näkökulmiin. Käsityksiin vaikuttavat myös ympärillä olevat ihmiset, jolloin käsitys voi olla myös tietyssä ajassa ja paikassa jaettu kokemus. (Kalaja 2015, 23.)

## **3.2 Kielikäsitykset**

Kasvaessaan ja kehittyessään lapsi pystyy tekemään havaintoja kielestä, puhumaan siitä ja toimimaan tietoisesti kielen avulla. Kun kieltä tarkastellaan tietoisesti, sen ominaisuuksia voidaan reflektoida ja piirteitä eritellä ja analysoida. Kuvat kielistä rakentuvat pääosin koulukontekstissa, ja tämän vuoksi kieli voi linkittyä lapsen mielessä enimmäkseen oppitunteihin, -kirjoihin ja opettajan puheeseen. Nämä kytkökset vaikuttavat lasten käsityksiin, eivätkä lapset välttämättä näe niiden yhteyttä omaan arkiseen elämäänsä. Kun käsite kieli yhdistyy lapsen mielessä lähinnä kouluun, ei opitulla välttämättä nähdä hyötyä arkielämässä

eikä toisaalta arkielämässä opittujen asioiden koeta vaikuttavan koulussa oppimiseen. Omaa kielitaitoaikin saatetaan arvioida esimerkiksi kokeissa saatujen arvosanojen pohjalta eikä kielen hyväksi osaamiseksi nähdä vaikka pelien pelaamista vieraalla kielellä. Koulukonteksti voi saada lapsen näkemään kielen enemmän kirjoitettuna kuin puhuttuna, sillä esimerkiksi monilla vieraiden kielten opitunneilla tunnit rakentuvat kirjoitettujen tekstien varaan (Dufva, Alanen & Aro 2003, 297–300.)

Käsitykset ovat moninaisia ja voivat toisaalta olla keskenään hyvin ristiriitaisia ja rinnakkaisiakin. Lapsella voi esimerkiksi olla samaan aikaan kaksi rinnakkaista käsitystä englannin kielestä: on olemassa koulun englanti, ja arjessa käytettävä kieli, esimerkiksi ”pleikkarienglanti”. Usein kielistä puhutaankin hyvin ei-kontekstuaalisesti, ja kieli nähdään arkielämästä irrallisena järjestelmänä. Kontekstuaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna korostetaan kielen funktionaalisuutta, viestinnällisyyttä ja roolia työkaluna. Kielen avulla saadaan aikaan erilaisia asioita sekä koulussa että sen ulkopuolella. (Dufva, Alanen & Aro 2003, 300, 310.) Kontekstuaalisen näkemyksen mukaan oppilaiden käsityksillä on merkittävä vaikutus siihen, kuinka hyvin tai huonosti kieliä opitaan (Kalaja 2015, 22).

Käsitykset syntyvät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja ne perustuvat muistiin tallentuneisiin kokemuksiin. Tällä perusteella oppilaiden kielikäsitteet ovat peräisin henkilöiltä, joiden kanssa oppilaat ovat olleet yhteydessä. (Aro 2003, 279–280.)

Käsitykset ovat ajatuksia (ideas), joita yksilö pitää totena (Aro 2009, 13). Arkipuheessa käsitykset erotetaan usein tiedosta (knowledge), ja tutkimuksissa (Alexander & Dochy 1995) onkin havaittu, että tietoa kuvaillaan usein sanoilla ”opittu” ja ”faktapohjainen” (factual) kun taas käsityksiä kuvaillaan enemmän sanoin ”subjektiivinen”, ”henkilökohtainen” ja ”todistamaton” (Aro 2009, 13). Tiedon ymmärretään siten perustuvan johonkin objektiiviseen faktaan ja käsitysten ymmärrettiin olevan enemmän yksilöllisiä ominaispiirteitä. Koulukontekstissa tiedon ja käsitysten välinen raja kuitenkin hämärtyy. Tiedon ajatellaan ole-

van kokonaisvaltaisempi konsepti ja tieto ja käsitykset nähdään yhtenä jatkumona. Tällöin käsityksistä tulee osa tietoa sen sijasta, että ne olisivat kaksi eri asiaa. (Aro 2009, 13.)

Kun oppilaiden kielikäsitteitä lähdetään tarkastelemaan kielen oppimisen näkökulmasta, kiinnitetään huomiota mielikuviin (conceptions), ajatuksiin (ideas) ja mielipiteisiin (opinions), joita oppilailla on kielen oppimisesta (Aro 2009, 12). Myös Dufva, Lähteenmäki ja Isoherranen (1996) mainitsevat, että ihmisten käsityksiä tutkittaessa selvitetään sitä, millaisia ajatuksia ihmisillä on erilaisista kielen ilmiöistä. Tutkimuksessa pyritään tällöin ottamaan selville esimerkiksi miten ihmiset kuvaavat omaa kieltään ja millaisia käsityksiä ihmisillä on kielestä ja sen oppimisesta, millaisia ”arkimalleja”, ”arkiteorioita” ja käsitejärjestelmiä heillä on kielestä (Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996, 30).

Ihmisten käsitejärjestelmiä voidaan kuvata esimerkiksi sanoin kansanmalli, kulttuurinen malli, mentaalinen malli, subjektiivinen teoria, henkilökohtainen konstruktio tai kognitiivinen skeema. Toiset teoriat painottavat käsitysten sosiaalisuutta, jolloin ajatellaan käsitysten olevia yhteisiä tietyille kieli- tai kulttuuriryhteisöille ja toisinaan painotetaan käsitysten mentaalista luonnetta, jolloin käsityksiä tarkastellaan yksilöpsykologisena ilmiönä. Myös teoriat käsitysten luotettavuudesta tai objektiivisuudesta vaihtelevat. (Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996, 30–31.)

### **3.3 Kieli-identiteetti**

Käsitykset ja identiteetti linkittyvät toisiinsa, sillä yksinkertaisesti määriteltynä *identiteetillä* tarkoitetaan yksilön kokemusta ja käsitystä itsestään ja ryhmistä, joihin kokee kuuluvansa (Iskanius 2006, 42). Yksityiskohtaisemmin tarkasteltuna identiteettiä voidaan lähteä määrittelemään useasta eri näkökulmasta. Näkökulmasta riippuen määrittelyt pohjautuvat esimerkiksi siihen, kuinka individualistiseksi tai sosiaaliseksi identiteetti käsitetään, tai kuinka muuttumattoman tai tilanteesta toiseen vaihtelevan identiteetin ajatellaan olevan. Hall (2002) erottaa



kolme erilaista käsitystä identiteetistä: *valistuksen, sosiologisen ja postmodernin käsityksen*. Valistuksen näkökulma painottaa paljon individualistisuutta. Tästä näkökulmasta ihmiset ovat täysin yhtenäisiä yksilöitä, jotka saavat muotonsa syntymässä ja pysyvät olemukseltaan samana koko elämänsä ajan. Yksilöllä on valistuksen näkökulmasta ”keskus”, joka koostuu syntymässä alkunsa saaneesta sisäisestä ytimestä ja jota kutsutaan identiteetiksi. (Hall 2002, 21.)

Sosiologisen käsityksen mukaan yksilön ydin ei ole itsenäinen, vaan se muodostuu suhteessa ”merkityksellisiin toisiin”, jotka välittävät yksilölle ympäröivän yhteisön arvoja, merkityksiä ja symboleita ja niiden myötä koko kulttuurin. Individualistisuuden sijasta sosiologisessa käsityksessä painotetaan identiteetin interaktiivisuutta, ja käsityksestä onkin tullut sosiologiassa klassinen. Yksilöllä on yhä edelleen oma sisäinen ydin tai olemus, joka on ”todellinen minä”, mutta se muovautuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa ulkopuolella olevien kulttuurien ja niiden tarjoamien identiteettien kanssa. (Hall 2002, 22.)

Sekä valistuksen käsityksessä että sosiologisesta näkökulmasta tarkasteltuna identiteetti on ymmärretty yhtenäiseksi ja vakaaksi, mutta nykyään ajatellaan, että yksilöllä voi olla useita eri identiteettejä, jotka voivat olla jopa ristiriidassa keskenään. Postmodernin käsityksen mukaan yksilöllä ei ole kiinteää, olemuksellista tai pysyvää identiteettiä, vaan yksilö voi omaksua erilaisia identiteettejä ympäristöstä ja ajasta riippuen, eivätkä omaksutut identiteetit muodosta yhtenäistä kokonaisuutta. (Hall 2002, 22–23.)

Kun identiteettiä tarkastellaan siitä näkökulmasta, kuinka muuttumaton tai tilanteesta toiseen vaihteleva se on, voidaan puhua *essentialistisesta* ja *situatiivisesta* näkemyksestä. Essentialistisen näkemyksen mukaan identiteetti ihmisen pysyvä ja muuttumaton ominaisuus, ja identiteetillä ajatellaan olevan tiettyjä tunnuspiirteitä, jotka ovat yhteisiä kaikille samassa yhteisössä oleville yksilöille. Tunnuspiirteitä voivat olla esimerkiksi kieli, yhteiset tavat, arvot, uskonto tai yhteinen alkuperä. Essentialistisessä näkemyksessä ei huomioida identiteetin muuttumista tilanteen mukaan, ja ryhmät käsitetään hyvin homogeenisiksi. (Iskanius 2006, 40.)

*Situatiivisen* näkemyksen mukaan identiteetti on moninainen ja tilanteisiin sidottu. Näkemyksen mukaan identiteetti on jatkuvien muutosten alainen prosessi, joka ei tule koskaan valmiiksi. (Iskanius 2006, 40–41.) Myös Norton (1997) on tuonut esille identiteetin kompleksista, vastakohtaista ja dynaamista luonetta ja sitä, millainen merkitys kielellä on identiteetille. Kielellä on merkittävä rooli identiteetin rakentumisen kannalta, sillä kielen avulla identiteettejä tuotetaan, kelpuutetaan, kyseenalaistetaan tai väheksytään. Essentialistista ja situatiivista näkemystä ei kuitenkaan tarvitse käsitellä täysin erillisinä, sillä ne voidaan nähdä toisiaan täydentävinä, korostaen identiteetin sekä pysyviä että muuttuvia ulottuvuuksia. (Iskanius 2006, 40–41.) Tässä tutkimuksessa keskityn erityisesti siihen, millainen rooli kielillä on yksilön identiteetin rakentumiselle.

Kieli ei ole ainoastaan sanoman välittämisen väline, vaan se on ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa syntynyt merkittävä osa ihmisenä olemista (Iskanius 2006, 63) ja näin ollen myös oleellinen osa identiteettiä. Kieli-identiteetistä voidaan puhua, kun yksilö tuntee yhteenkuuluvuutta tietyn kielen puhujiin ja omaksuu kieleen liitettyjä arvo- ja tunne merkityksiä. Yksilöillä voi olla useita erilaisia kieli-identiteettejä, sillä lähes kaikki ovat tekemisissä useiden eri yhteisöjen kanssa ja se, millaista kieltä yksilö käyttää riippuu siitä kenelle puhutaan ja missä tilanteessa. (Iskanius 2006, 43–45.) Kielellinen identiteetti ei tarkoita ainoastaan yhteisen kielen puhumista, vaan siihen sisältyy kielen kautta välittyvät merkitykset ja ajatustavat. (Iskanius 2006, 64). Puhuminen ei ole vain yksilön sisäisten ja alkuperäisten ajatusten ilmaisua, vaan puhuminen aktivoi koko sitä merkitysjoukkoa, joka sisältyy kieleen ja kulttuuriseen järjestelmään. Kieli on siis sosiaalinen eikä yksilöllinen järjestelmä. Yksilön ilmaisemat asiat voivat tietoisesti tai tiedostamatta heijastaa sitä ympäristöä, jossa yksilö elää. (Hall 2002, 40–41.)

Kielelliseen identiteettiin kuuluu myös rajanveto ”meidän” ja ”muiden” välille. Usean eri kielen osaaminen voi helpottaa uuteen kulttuuriin tai uuteen ryhmään siirtymistä, mutta uusissa kieliyhteisöissä voi aina olla joitakin asioita, joita erinomainen kielitaitokaan ei auta omaksumaan ja ymmärtämään. (Iskanius 2006, 64.)

Kieltä voidaan tarkastella dialogisesta näkökulmasta, jolloin tarkoitetaan, että kieli on luonteeltaan vuorovaikutuksellista. Kieli syntyy ja kehittyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, ja tämän vuoksi kieli on sidoksissa yhteisöjen vaihtelevaan kielenkäyttöön. Myös ihmisen minän on ajateltu olevan sosiaalinen, sillä ihminen ei elä sosiaalisessa tyhjiössä, vaan mieli on osa systeemiä, joka muovautuu yksilön ja hänen sosiaalisen kontekstin välillä. Tähän sosiaaliseen kontekstiin voidaan laskea kuuluvaksi muun muassa perhe, ystävät, työyhteisö ja oma kulttuuri. (Dufva 1999, 23–24.)

Kielenkäytöllä rakennetaan ympäröivää maailmaa, mutta toisaalta myös ympäröivä maailma eli konteksti vaikuttaa siihen, kuinka kieltä käytetään. Kielenkäyttäjällä on mahdollisuus valita, mitä sanoja ja kuinka muodollista tai epävirallista tyyliä käyttää ja mitä vastustaa omassa kielenkäytössään. Valittu kielenkäyttö rakentaa yksilöä ympäröivää todellisuutta, kuten puhujan identiteettiä ja suhdetta muihin kielenkäyttäjiin. Toisaalta vaikka kielenkäyttäjillä on vapaus valita millaista kieltä käyttää, liittyy valintoihin myös käyttökontekstiin kytkeytyviä rajoituksia ja normeja. Yksilön kielenkäyttöön vaikuttavat siten paitsi ympäröivän kulttuurin ja yhteiskunnan arvot ja normit, myös yksilön omat käsitykset. (Pietikäinen & Mäntynen 2009.)

Rampton (1995) on esittänyt kieli-identiteetin koostuvan eri komponenteista, jotka ovat asiantuntijuus (expertise), uskollisuus (allegiance), periytyvyys (inheritance) ja valinta (affiliation) (Iskanus 2006, 75–76). Asiantuntijuus käsittää yksilön henkilökohtaisen kielitaidon ja kyvyn toimia kielellä. Asiantuntijuus on kytköksissä uskollisuuteen, mikä puolestaan tarkoittaa sitä, missä määrin yksilö identifioituu kieleen ja kielen välittämiin arvoihin, merkityksiin ja identiteetteihin. Uskollisuus jakautuu edelleen periytyvyyteen ja valintaan. Kielen ajatellaan siirtyvän sukupolvelta toiselle välittäen myös kulttuurisia piirteitä, arvoja ja merkityksiä, ja niiden tärkeydestä päätetään ryhmän sisällä. Valinnan mahdollisuus kuitenkin takaa sen, että eri ryhmien välisiä rajoja voidaan rikkoa, ja yksilö voi omaksua myös toisten ryhmien kieliä, kulttuurisia piirteitä, arvoja ja merkityksiä. (Iskanus 2006, 75–76.)

### 3.4 Etninen kulttuuri-identiteetti ja kieli

Kulttuuri ja identiteetti ovat yhteydessä toisiinsa. Kulttuuri-identiteettiä ja etnistä identiteettiä käytetään usein toistensa synonyymeina, mutta sosiologian ja antropologian näkökulmasta käsitteillä tarkoitetaan jokseenkin eri asioita. Sosiologian ja antropologian näkökulmasta kulttuuri-identiteetillä tarkoitetaan kulttuuriryhmään kohdistuvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhteisiin, ryhmän muiden jäsenten kanssa jaettuihin yhteisiin arvoihin, historiaan, kieleen ja perinteeseen pohjautuvaa käyttäytymistä. Etnisellä identiteetillä taas tarkoitetaan etnistä tietoisuutta ja samastumista tiettyyn etniseen ryhmään. Etnisyys on sosiologian näkökulmasta hyvin laaja käsite, ja sisältää sekä kulttuuri-identiteetin että etnisen identiteetin. (Liebkind 1994, 23.)

Etnisyyttä voidaan kuvata etnisen ryhmän jäsenten samastumisella omaan ryhmäänsä, polveutumisella (tai kuvitellulla polveutumisella) samoista alkulähteistä ja tiettyjen yhteisten kulttuuripiirteiden osoittamisella. Yksilöt voivat pitää itseään etnisen ryhmän jäsenenä erilaisin perusteluin. Esimerkiksi suomalaisuutta voidaan perustella kielen osaamisella, kansallisuudella tai asuinmaalla. (Liebkind 1994, 23.)

Ihmisillä on perustavaa laatua oleva tarve olla osana ryhmää (Talib 2002, 46), ja identiteetin sosiaalisen ulottuvuuden perusteella ryhmät vaikuttavat merkittävästi yksilön identiteetin muotoutumiseen. Ryhmäidentiteettiä määriteltäessä esille nousevat erityisesti käsitteet kansallisuus ja etnisyys. Kansallisesta identiteetistä puhutaan, kun yksilö kokee olevansa esimerkiksi "suomalainen" tai "venäläinen", ja etniseen identiteettiin viitataan, kun yksilö kuvailee itseään sanoilla "saamelainen", "juutalainen" tai "romani". (Talib 2002, 46.) Kansallinen identiteetti syntyy Talibin (2002, 47) mukaan helpoiten määrittelemällä eroavaisuuksia muihin ryhmiin.

Kieli on merkittävin etnisen ryhmän jäseniä yhdistävä tekijä (Park 2013, 38). Kielen käyttö ja identiteetti ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa, sillä käyttämällä yhteistä kieltä voidaan luoda positiivista ryhmäidentiteettiä, ja positiivinen ryhmäidentiteetti puolestaan vaikuttaa kieliasteiden myönteisyyteen ja

oman kielen käytön suosimiseen. Sosiaalipsykologian näkökulmasta kieli on se tekijä, joka yhdistää yksilön persoonallisen identiteetin ja ryhmäidentiteetin toisiinsa. Kielen avulla muodostetaan kuva itsestä, opitaan ryhmän arvot, normit ja käytänteet ja omaksutaan ryhmän maailmankuvaa. (Iskanius 2006, 66.) Heller (1987) on esittänyt, että kielen avulla yksilö saa pääsyn sosiaalisiin verkostoihin, mutta yksilöltä voidaan myös evätä pääsy tiettyihin sosiaalisiin verkostoihin juuri kielen perusteella (Norton 2000, 5).

Tse (1998) on esittänyt, että etniset vähemmistöt, jotka saavat riittävästi kielellistä syötettä omalla äidinkielellään, todennäköisimmin säilyttävät ja kehittävät taitojaan omassa äidinkielessään (Park 2013, 38-39). Etnisen ryhmän jäsenyys vaikuttaa myönteisesti yksilön etniseen identiteettiin ja omaan äidinkieleen, mikä myös edistää äidinkielen ylläpitoa (Park 2013, 38-39). Myös Phinney, Romero, Nava ja Huang (2001) ovat raportoineet etnisen identiteetin positiivisista vaikutuksista oman äidinkielen taitoihin (Park 2013, 38-39). Kielitaidon ja identiteetin vastavuoroista suhdetta puoltavat Iskaniuksen (2006) ja Jasinskaja-Lahden (2000) tutkimustulokset, joiden mukaan tietyn kielen runsas käyttö ja hyvä kielitaito vaikuttavat positiivisesti identifioitumiseen tietyn ryhmän jäseneksi ja yksilön identiteettiin.

Cummins (1981) ottanut huomioon kieliin ja kulttuurisiin ryhmiin kohdistuvien asenteiden vaikutuksen yksilön identiteeteille. Jos esimerkiksi monikielinen oppilas kieltäytyy käyttämästä omaa äidinkieltään, voi taustalla vaikuttaa oman perheen arvojen torjuminen, sillä nämä arvot voivat saada oppilaan tuntemaan itsensä erilaiseksi kuin muut luokkatoverit. Toisaalta oppilas voi identifioitua sekä valtaväestön että kodin kieleen ja kulttuuriin, hän voi torjua valtaväestön ja identifioitua pelkästään oman kodin kieleen ja kulttuuriin tai oppilas voi torjua kummatkin. (Cummins 1981, 23-25.)

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millainen merkitys yhtäältä omalla äidinkielellä ja toisaalta muilla arjessa käytetyillä kielillä on maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Tutkimustehtävääni olen rajannut siten, että keskiössä ovat oppilaiden kielikäsitteet ja heidän käsityksensä omasta kielitaidostaan. Tavoitteena on myös tarkastella, millaisia kieli-identiteettejä tutkimukseen osallistuvien oppilaiden puhe heijastelee, kun he puhuvat kielenkäytöstään. Tarkastelun kohteena on lisäksi se, millaisessa asemassa eri kielet ilmenevät oppilaiden puheessa ja millaista hyötyä oman äidinkielen opetuksesta koetaan olevan.

Tutkimuskysymyksinäni ovat:

1. Millaisia kielikäsitteitä maahanmuuttajataustaisilla oppilaille on?
2. Millaista on maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielenkäyttö arjessa, ja kuinka kieli-identiteetit heijastuvat oppilaiden puheesta, kun he puhuvat kielenkäytöstään?
3. Millaisessa asemassa kielet ilmenevät oppilaiden puheessa, ja millaista hyötyä oppilaat kokevat saavansa oman äidinkielen tunneista?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimukseni on tyypiltään laadullinen. Tyypillistä laadulliselle tutkimukselle on sen kontekstisidonnaisuus, eli tutkimuksen tavoitteena ei välttämättä ole tuottaa yleistettävää tietoa. Laadullisen tutkimuksen keskeisimpänä tavoitteena onkin tutkittavan ilmiön ymmärtäminen. (Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 20, 22.)

Tutkimuksessani oppilaiden kielikäsitteiden selvittämisen osalta lähtökohdaksi oli fenomenografinen lähestymistapa. Kyseisen lähestymistavan valinta perustuu haastattelussa esille tulleisiin, oppilaiden erilaisiin käsityksiin äidinkielenstä, siitä kuinka kieltä opitaan, millaisena kielenä englanti nähdään ja millaiseksi oppilaat käsittävät oman, henkilökohtaisen kielitaitonsa.

Fenomenografiassa lähtökohtaisena ajatuksena on, että on olemassa vain yksi maailma ja todellisuus, jonka ihmiset kokevat eri tavoin. Ympäröivää maailmaa ja todellisuutta ei tutkita sellaisenaan, vaan sitä tutkitaan ihmisten kokemusten ja ymmärryksen kautta. Kokemus puolestaan heijastuu käsitysten kautta, jolloin kaikki mitä ihminen on kokenut vaikuttaa siihen, millaisiksi käsitykset muodostuvat. Fenomenografiassa tarkoituksena on kuvata todellisuutta sellaisenaan kuin tutkittava joukko sen ymmärtää. (Niikko 2003 14–16.)

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka tutkittavat kuvaavat jotakin tiettyä ilmiötä tai asiaa. Tutkimuskohteena ovat siten ihmisten kuvaukset, käsitykset, ymmärtämisen tavat ja käsitteellistäminen, ja tarkoituksena on kuvata maailmaa sellaisenaan kuin tutkittavat sen havaitsevat: yhtäältä kuinka maailma ilmenee tutkittavien käsityksissä ja toisaalta kuinka uudet käsitykset muokkaavat tutkittavien maailmaa. Ihmisten käsitykset ovat siten riippuvaisia ympäröivästä maailmasta. (Kakkori & Huttunen 2010, 8-10.) Käsitysten kautta on mahdollista tarkastella myös yksilön kieli-identiteettiä, sillä esimerkiksi sosiaalipsykologia määrittelee identiteetin yksilön kokemuksiksi ja käsityksiksi itsestään, minuudestaan ja niistä ihmisistä ja ryhmistä, joiden kanssa tuntee kuuluvansa yhteen (Iskanius 2006, 42).

Fenomenografisen tutkimuksen perustan ajatellaan olevan Piaget'n kehityspsykologiassa, hahmopsykologiassa ja neuvostoliittolaisessa tutkimustraditiossa. Piaget pyrki kuvaamaan maailmaa sellaisena kuin se lapsen silmissä näyttyi ja hän kuvasi laadullisesti erilaisia tapoja hahmottaa maailmaa. Hahmopsykologiassa puolestaan on kuvattu käsitysten laadullisia piirteitä, ja tutkimuskohteena on ollut esimerkiksi ihmisen uuden tiedon omaksumisprosessi teksteistä. Ihminen muodostaa vaikeasti hahmotettavasta informaatiosta itselleen mielekkäitä kokonaisuuksia hyödyntämällä aiempia kokemuksiaan, tietojaan ja kuvitelmiaan. Tätä prosessia sanotaan merkityksen hauksi, ja merkitysten muodostaminen voi olla osasy sille, miksi eri ihmiset voivat ymmärtää saman ilmiön laadullisesti eri tavoin. (Niikko 2003, 8-9.)

Neuvostoliittolaisessa tutkimustraditiossa on tutkittu käsitysten muodostamisen relationaalisuutta ja ihmisen toiminnan ymmärtämistä relationaalisiksi ja funktionaalisiksi kokonaisuuksiksi. Sekä fenomenografiassa että neuvostoliittolaisessa tutkimustraditiossa painotetaan ajattelun luovaa luonnetta sekä ajattelun laadullisia ja sisällöllisiä eroja, mutta fenomenografiassa korostetaan enemmän ajattelun sisältöä ja yksilön merkityksenantoprosessia tiedon muodostamisen perustana. Fenomenografiassa tutkimuksessa painotetaan ajattelun sisältöjä ja näiden sisältöjen laadullisia eroja, mitä ei hahmopsykologiassa ja neuvostoliittolaisessa traditiossa oteta huomioon, sillä ne kiinnittävät huomiota ihmisen toiminnan yleisiin piirteisiin ja toiminnan riippumattomuuteen toiminnan kohteesta ja sisällöstä. (Niikko 2003, 10.)

Fenomenografia-termi otettiin virallisesti käyttöön 1980-luvulla, jolloin Ference Marton työtovereineen tutki mitä ja kuinka ihmiset oppivat maailmasta. Tutkimuksen kohteena oli, kuinka opettajat ymmärsivät opettamiaan käsitteitä ja kuinka heidän ymmärryksensä vaikutti opiskelijoiden käsityksiin. (Niikko 2003, 10-11.) Nykyään fenomenografiassa pyritään laajemmin kuvaamaan laadullisesti erilaisia tapoja, joilla todellisuuden ja ilmiöiden eri ulottuvuudet koetaan ja käsitteellistetään. Tavoitteena on kuvata erilaisia tapoja, joilla jotakin voidaan kokea ja millaisia eri merkityksiä ihmisten kokemat samatkin asiat voivat saada. (Niikko 2003, 22-23.)



Fenomenografia on tutkimuksen lähestymistapa, joka on suunniteltu vastaamaan tiettyihin kysymyksiin ajattelusta ja oppimisesta. Takana on ajatus siitä, että ihmiset ymmärtävät erilaiset ilmiöt, käsitteet (concept) ja periaatteet (principle) rajallisessa määrin eri tavoin, ja tavat ymmärtää voivat juontaa juurensa esimerkiksi ihmisten ikään, kulttuuriin tai aikaan jossa he elävät. Fenomenografian tarkoituksena onkin kartoittaa ihmisten laadullisesti erilaisia tapoja kokea, käsitteellistää, hahmottaa tai oivaltaa (perceive) ja ymmärtää ympärillään olevia ilmiöitä. Fenomenografian avulla ei tehdä väittämiä maailmasta sellaisenaan, vaan ihmisten käsityksistä maailmasta, kuinka asiat ilmenevät ihmisille. (Marton 1988, 141–146.)

Fenomenografiassa tutkittavilta kerätystä aineistosta ilmenevät kuvaukset asioista ja ilmiöistä kategorisoidaan, ja kategoriat ovat tutkimuksen ensisijaisia tuloksia. Ilmiöiden kuvauksia ei ainoastaan luokitella, vaan tarkoituksena on etsiä rakenteellisesti merkittäviä eroja, jotka täsmentävät sitä, kuinka ihmiset selittävät jotakin ilmiötä. (Marton 1988, 146.)

Koska käsitykset ovat aina kontekstista riippuvaisia ja muuttuvia, fenomenografiaa on kritisoitu siitä, että tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä. Tutkimusta voidaan kritisoida myös silloin, jos kategorisointi jätetään puolitiiehen tai koko kategoriajärjestelmä jätetään tekemättä. Käsitykset ovat muuttuvia ja tilannesidonnaisia, jolloin niistä voidaan saada vain poikkileikkaus. (Metsämuuronen 2006, 109.)

Oppilaiden arjen kielenkäytön ja kielten aseman selvittämisen osalta lähtökohtanani oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi voidaan käsitellä yksittäisenä metodina mutta myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka on mahdollista yhdistää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Useat eri laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat osittain sisällönanalyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91), ja esimerkiksi fenomenografiassa aineisto analysoidaan sisällönanalyysin keinoin (Marton 1988).

Alun perin sisällönanalyysi on määritelty kommunikaation sisällön objektiivista, systemaattista ja määrällistä kuvailua varten soveltuvaksi tutkimustekniikaksi, mutta nykypäivänä sisällönanalyysiä käytetään sekä määrällisessä että

laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105). Laadullisessa sisällönanalyysissä kiinnitetään huomiota aineiston sisältöön ja kontekstuaalisiin merkityksiin (Hsieh & Shannon 2005, 1278), ja tavoitteena on luoda tiiviissä muodossa oleva sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Sisällönanalyysissä aineisto järjestetään tiiviiseen muotoon kadottamatta kuitenkaan sen sisältämää tietoa. Tarkoituksena on analyysin avulla selkeyttää aineistoa, jotta sen pohjalta voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston käsittelyn perustana toimii looginen päättely ja tulkinta. Alussa aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudelleen loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.)

Kun puhutaan aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä, tavoitteena on luoda teoreettinen kokonaisuus aineiston pohjalta. Analyysiyksiköitä ei ole päätetty etukäteen, vaan ne valitaan tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Aineistolähtöisen analyysin ajatuksena on, että aiemmilla havainnoilla, tiedolla tai teorialla ei ole mitään tekemistä analyysin kanssa, mutta käytännössä tämän asian toteutuminen voidaan kyseenalaistaa. Tutkijan tekemät havainnot eivät välttämättä koskaan ole täysin objektiivisiä, sillä esimerkiksi käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat tutkijan itsensä päättämiä ja vaikuttavat aina jollain tapaa lopputulokseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95-96.)

## **5.2 Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen**

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti valitsin tutkimuksen kohdejoukon tarkoituksenmukaisesti satunnaisotannon sijaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 160). Tutkimuskohteenani olivat oman äidinkielen opetukseen osallistuvat, maahanmuuttajataustaiset perusopetusikäiset oppilaat. Tutkimukseni kohdistui oppilaisiin arabian ja venäjän kielten opetusryhmistä, ja tutkimukseen osallistui yhteensä kymmenen oppilasta – neljä arabian kielen ryhmästä ja kuusi venäjän kielen ryhmästä. Oppilaiden ikähaarukka oli suuri, sillä nuorin tutkimukseen osallistunut oppilas oli 9-vuotias ja vanhin 16-vuotias.

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden taustat olivat hyvin vaihtelevat. Kolme venäjän kielen opetuksessa käyvää oppilasta oli ensimmäisen polven maahanmuuttajia, ja he olivat asuneet Suomessa noin neljä vuotta. Muut tutkimukseen osallistuneista oppilaista olivat toisen polven maahanmuuttajia. Oppilaat olivat käyneet oman äidinkielen opetuksessa pääasiassa 2-4 vuotta lukuun ottamatta yhtä arabian kielen oppilasta, joka oli ehtinyt käydä opetuksessa 6 vuotta. Seuraavassa taulukossa 1 esitellään oppilaat taustoineen.

**Taulukko 1:** Tutkimukseen osallistuneet oppilaat

Arabian kielen opetuksen osallistuvat oppilaat			
Samir	Marwa	Ramiz	Mikaela
- Isä Egyptistä, äiti Suomesta	- Vanhemmat Marokosta	- Isä Sudanista, äiti Suomesta	- Isä Algeriasta, äiti Suomesta
- Syntynyt Suomessa	- Syntynyt Suomessa	- Syntynyt Suomessa	- Syntynyt Suomessa
- Äidinkieli suomi	- Äidinkieli arabia	- Äidinkieli suomi	- Äidinkieli suomi
- 16-vuotias	- 11-vuotias	- 11-vuotias	- 12-vuotias
- 3-4 vuotta oman äidinkielen opetuksessa	- 2 vuotta oman äidinkielen opetuksessa	- 3-4 vuotta oman äidinkielen opetuksessa	- 6 vuotta oman äidinkielen opetuksessa
Venäjän kielen opetuksen osallistuvat oppilaat			
Tanya	Katya	Petja	
- Isä Venäjältä, äiti Virossa	- Isä Venäjältä, äiti Suomesta	- Isä Suomesta, äiti Venäjältä	
- Syntynyt Virossa	- Syntynyt Suomessa	- Syntynyt Suomessa	
- Asunut 4 vuotta Suomessa	- Äidinkieli suomi ja venäjä	- Äidinkieli suomi ja venäjä	
- Äidinkieli venäjä	- 10-vuotias	- 9-vuotias	
- 10-vuotias	- 3-4 vuotta oman äidinkielen opetuksessa	- 3 vuotta oman äidinkielen opetuksessa	
- 2-3 vuotta oman äidinkielen opetuksessa			
Maria	Anton	Natalia	
- Vanhemmat Venäjältä	- Vanhemmat Venäjältä	- "uusi" isä Suomesta	
- Syntynyt Suomessa	- Syntynyt Venäjällä	- äiti Venäjältä	
- Äidinkieli suomi ja venäjä	- Asunut 4 vuotta Suomessa	- Mahdollisesti syntynyt Venäjällä	
- 9-vuotias	- Äidinkieli venäjä	- Asunut 4 vuotta Suomessa	
- 3 vuotta oman äidinkielen tunneilla	- 9-vuotias	- Äidinkieli venäjä	
	- 2-3 vuotta oman äidinkielen opetuksessa	- 11-vuotias	
		- 3 vuotta oman äidinkielen opetuksessa	

### 5.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni aineiston keräsin teetättämällä oppilailla kaksi tehtävää ja haastatteleamalla heitä. Ensimmäinen tutkimukseen osallistuville oppilaille teetettävistä tehtävistä oli oman *kielellisen muotokuvan* (Language Portrait Silhouette) piirtäminen (ks. liite 1). Tehtävässä oppilaat saivat eteensä A4-kokoisella paperilla kuvan ihmisestä ääriviivoineen, ja oppilaiden tuli sijoittaa piirtäen ja/tai värittäen käyttämänsä kielet kuvaan. Tehtävien teon jälkeen toteutetuissa haastatteluissa oppilaat selittivät sanallisesti, mitä tarkoittivat piirtämillään kuvilla ja käyttämillään väreillä. Vastaavia tehtäviä on aiemmin käytetty muun muassa tutkittaessa 6-12-vuotiaiden saamelaislasten kielirepertuaaria (Lundell 2010), kartoitettaessa Kanadassa kaksikieliseen opetusohjelmaan osallistuvien 6-8-vuotiaiden oppilaiden kieli-identiteettiä (Dressler 2014) ja selvittäessä eteläafrikkalaisten 13-15-vuotiaiden kielellisiä käytänteitä ja kieliasenteita (Busch 2010).

Toinen oppilaille teetettävistä tehtävistä oli oman päivittäisen ohjelman merkitseminen kuvaan kellosta (ks. liite 2). Oppilaille annettiin A4-kokoisella paperilla oleva yksinkertainen kuva kellotaulusta, ja oppilaiden tuli kirjoittaa kuvaan heidän tyypillinen päiväohjelmansa. Tämän jälkeen oppilaat lisäsivät päiväohjelmaan, mitä kieltä he missäkin tilanteessa käyttivät. Tehtävän tarkoituksena oli saada selville, mitä kieliä oppilaat käyttivät missäkin tilanteissa omassa arjessaan. Kellotaulun avulla on mahdollista saada kuva kielten rooleista eri tilanteissa sekä hahmottaa kielenkäyttäjien sosiaalista verkostoa (Mäntylä, Pietikäinen & Dufva) 2009, 31). Mäntylä, Pietikäinen ja Dufva (2009) ovat käyttäneet vastaavantyyppistä tehtävää tutkiessaan Suomessa asuvan viisihenkisen perheen monikielisyyttä. Tehtävässä he pyysivät tutkimukseen osallistuneita perheenjäseniä merkitsemään omiin kellotauluihinsa, mihin aikaan ja kenen kanssa käyttivät mitäkin kieltä ja millainen tilanne oli (Mäntylä, Pietikäinen & Dufva 2009, 31). Myös tämän tutkimuksen oppilaat tarkensivat kellotaulutehtävän merkintöjä haastatteluissa.

Haastatteluilla pyrin tuomaan esille tutkittavien omia kokemuksia, mielipiteitä, asenteita ja käsityksiä tutkittavasta aiheesta (Dufva 2011, 132). Haastattelu

on vuorovaikutusta, jossa kummatkin osapuolet vaikuttavat toisiinsa, mutta vuorovaikutus on tutkijan johdattamaa (Eskola & Suoranta 1998, 85). Tässä tutkimuksessa käyttämäni haastattelu oli tyypiltään *puolistrukturoitu teemahaastattelu*. Teemahaastattelussa tutkija on päättänyt etukäteen käsiteltävät aihepiirit, mutta kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa tai järjestystä. Tutkija kuitenkin huolehtii, että kaikki päätetyt aihepiirit käsitellään haastattelun aikana, mutta niiden järjestys ja laajuus riippuu haastattelusta. (Eskola & Suoranta 1998, 86.) Tutkija käyttää haastatteluissa apunaan tukilistaa käsiteltävistä teemoista (Eskola & Suoranta 1998, 86) ja tässä tutkimuksessa olin etukäteen kirjannut mahdollisia haastateltavilta kysyttäviä kysymyksiä muistiin (ks. liite 3). Samat kysymykset toistuivat lähes kaikissa haastatteluissa, mutta niiden muoto oli haastattelusta riippuen vaihteleva ja mukaan tuli myös tarkentavia kysymyksiä keskusteltavan aiheen mukaan. Koska olin etukäteen kirjoittanut muistiin mahdollisia haastateltaville esitettäviä kysymyksiä ja samat kysymykset toistuivat monesti haastatteluissa, määrittyi käyttämäni haastattelutyypiksi puolistrukturoiduksi teemahaastatteluksi pelkän teemahaastattelun sijaan.

Oppilaiden haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina oman äidinkielen oppituntien aikana, ja kaikki tutkimukseen osallistuvat oppilaat suostuivat myös haastatteluiden äänittämiseen. Haastatteluiden kautta oli mahdollista syventää tehtävien kautta saatua tietoa. Kielellisen muotokuvan osalta oppilaat pystyivät haastatteluissa selittämään sanallisesti esimerkiksi sitä, miksi olivat sijoittaneet kielet tiettyihin kohtiin. Myös kellotauluun tehtyjä merkintöjä tarkennettiin haastatteluissa.

## 5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineiston analysoin laadullisen sisällönanalyysin menetelmällä. Laadullisessa sisällönanalyysissä keskitytään teemoihin, jotka havainnollistavat tutkittavan asian tai ilmiön monia eri sisältöjä sen sijaan, että painotettaisiin aineistosta tehtyjen havaintojen tilastollista merkittävyyttä (Zhang & Wildemuth

2005, 2). Tämän tutkimuksen osalta aineiston analyysissä painottui aineistolähtöisyys. Aineiston tarkastelu ei keskittynyt suoraan teorian pohjalta muodostettujen teemojen havainnointiin, vaan teemat muotoutuivat aineistoon huolellisen perehtymisen myötä (Zhang & Wildemuth 2005, 2). Aineistolähtöisessä analyysissä tavoitteena on luoda aineiston pohjalta teoreettinen kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95), ja teemojen valintaa ohjaa merkittävästi tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95)

Aineiston analyysin aloitin litteroimalla haastattelut sanantarkkuudella Microsoft Word -ohjelmalla. Litteroinnin jälkeen luin haastattelut yksi kerrallaan läpi ja merkitsin Word-ohjelman kommentti-toiminnolla pelkistettyinä ilmauksina muistiin haastatteluista esille nousevat, mielenkiintoa herättävät teemat ja numeroin kommentit. Kommentit toimivat aineiston analyysissä koodeina, ja tällöin minun oli helppo löytää tietyt kohdat haastatteluista palatessani uudelleen niihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92-93). Vaikka aineistolähtöiselle analyysille on tyypillistä, että teemojen valintaa ohjaavat merkittävästi tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95), tässä vaiheessa tiettyjen teemojen määrittäminen oli tutkimuksessani vielä hyvin väljää, ja lähtökohtana oli kiinnostavien ”piirteiden” havaitseminen aineistosta (Braun & Clarke 2006).

Haastattelujen tarkastelun jälkeen kokosin pelkistetyt ilmaukset Excel-taulukkoon ja aloin ryhmitellä merkintöjä niistä löytyvien yhtäläisyyksien mukaan. Muodostuneet ryhmät nimesin niiden käsittelemän teeman mukaisesti. Nimettyjä ryhmiä yhdistämällä muotoutuivat aineiston alateemat, ja alateemoja ryhmittämällä puolestaan muodostuivat yläteemat (ks. taulukko 2). (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108-111.)

**Taulukko 2:** Analyysin tuloksena syntyneet ylä- ja alateemat

YLÄTEEMAT			
Oppilaiden kielenkäyttö	Kielten merkitys ja tarve	Oppilaiden kielitaito ja kielikäsitteet	
A L A T E E M A T	Kommunikointi läheisten ja ystävien kanssa	Kielten asema	Mitä on äidinkieli?
	Lukemisen kieli	Kielten tarve	Kuinka kieltä opitaan?
	Median kieli (TV/ohjelmat, internet, pelit, Whatsapp, Instagram)	Oman äidinkielen opetuksen hyödyt	Käsitys omasta kielitaidosta
	Ajattelun kieli		Käsityksiä englannin kielestä

Myös fenomenografiassa aineisto analysoidaan sisällönanalyysin tyyppisesti. Analysointi aloitetaan etsimällä ja merkkäämällä aineistosta tutkimuskysymyksen kannalta olennaisimpia ilmauksia, minkä jälkeen tutkija kääntää katseensa poimittuihin ilmauksiin sisältyviin merkityksiin. (Marton 1988, 146-155.) Olin jo aiemmin sisällönanalyysiä tehdessäni kiinnittänyt huomiota haastatteluissa ilmeneviin oppilaiden kielikäsitteisiin, joten pystyin hyödyntämään valmiita Excel-tilukkuun koottuja pelkistettyjä ilmauksia. Kokosin pelkästään kielikäsitteisiä koskevat ilmaukset omaan Excel-tilukkuun, ja aloin tarkastella niihin sisältyviä merkityksiä sekä niiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Järjestin samaa aihepiiriä koskevat käsitteet seuraaviin ryhmiin: käsite äidinkielestä, englannin kielestä, kielen oppimisesta ja omasta henkilökohtaisesta kielitaidosta (ks. taulukko 3). Kategoriat pohjautuvat aineistosta poimittuihin, tyyppiltään samanlaisiin ilmauksiin ja ne voivat olla peräisin eri tutkimukseen osallistuneilta henkilöiltä. Keskiössä ovat aineistosta esille tulevat ilmaukset sen sijaan, että keskityttäisiin itse aineistoa tuottaneisiin tutkimuksen osallistujiin. (Marton 1988, 154-155.)

## 5.5 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on haastavampi arvioida kuin määrällisen, sillä laadullisessa tutkimuksessa tutkija pystyy vapaammin työskentelemään aineiston analyysin, tulkintojen ja tutkimustekstin välillä kuin määrällisessä tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa merkittävimpänä luotettavuuden arviointikriteerinä on tutkija itse. (Eskola & Suoranta 1998, 208-210.) Tutkimuksen luotettavuutta ei aina voida lähteä arvioimaan perinteisesti validiteetin ja reliabiliteetin perusteella (Eskola & Suoranta 1998, 211-212), vaan tutkimusta tulee arvioida kokonaisuutena (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole yhtä oikeaa menetelmää, sillä eri tutkijoilla on omat näkökulmansa luotettavuuden arviointiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 137). Tuomi ja Sarajärvi (2009) ovat esittäneet, millaisin tavoin tutkijat ovat tulkinneet luotettavuuden kannalta olennaisia käsitteitä, jotka ovat *uskottavuus tai vastaavuus, siirrettävyys, luotettavuus tai arviointi ja vakiintuneisuus tai vahvistettavuus*. Näiden käsitteiden kautta tarkastelen myös oman tutkimukseni luotettavuutta.

*Uskottavuuden tai vastaavuuden* on tulkittu tarkoittavan esimerkiksi sitä, vastaavatko tutkijan tekemät tulkinnot tutkittavien käsityksiä tai onko tutkija riittävän tarkasti kuvannut tutkimukseen osallistuneita ja arvioinut aineiston totuudenmukaisuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan tarkasti tutkimukseen osallistuneita oppilaita huomioiden kuitenkin anonymiteetin turvaamisen.

Haastattelutilanteissa pyrin siihen, että en johdattele oppilaita vastaamaan kysymyksiin tietyllä tavalla, vaan kannustin heitä kertomaan omat mielipiteensä. Kuitenkin tutkimuksesta riippumatta voidaan haastatteluiden kautta saadun informaation totuudenmukaisuus kyseenalaistaa. Haastattelija ei voi koskaan olla varma, kertovatko haastateltavat rehellisesti omista ajatuksistaan haastattelijalle. Toisaalta tämän tutkimuksen haastattelut käsittelivät arkisia aiheita, kuten mitä kieltä missäkin tilanteessa oppilaat käyttivät, joten vastausten voi olettaa olevan totuudenmukaisia. Tutkimukseni uskottavuutta lisäsi se, että nauhoitin kaikki



haastattelut, jolloin haastattelut eivät olleet pelkästään muistin varassa. Litteroin haastattelut sanatarkasti, mikä takasi oppilaiden alkuperäisten ilmausten säilymisen. Alkuperäiset ilmaukset huomioin huolella myös pelkistäessäni niitä, jotta en tekisi vääriä tulkintoja. Pyrin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tekemääni analyysia, mikä mahdollistaa lukijan kriittisen analyysin arvioinnin. Tekemiäni tulkintoja en vienyt haastateltaville tarkasteltaviksi, mutta Eskola ja Suoranta (1998) kyseenalaistavat sen, voiko tutkimuksen uskottavuutta lisätä viemällä tulokset tutkittavien arvioitavaksi.

*Siirrettävyydellä* tarkoitetaan sitä, että tutkimustulokset on mahdollista siirtää toiseen kontekstiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138). Tutkimuksen laadullisuuden vuoksi tutkimukseen osallistuneiden joukko oli pieni, ja tulosten yleistettävyys voidaan kyseenalaistaa. Toisaalta Tuomi ja Sarajärvi (2009) mainitsevat, että pienestäkin aineistosta voidaan tehdä yleistyksiä, jos aineisto toistaa itseään, ja haastatteluissa monet oppilaat toivat toistuvia teemoja esille. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty vain yhdeltä paikkakunnalta, ja jos aineisto olisi kerätty useammalta eri paikkakunnalta, esimerkiksi oppilaiden näkemykset koulussa käytetyistä kielistä voisivat olla toisistaan poikkeavia. Tämä voisi johtua siitä, että kuntien ja koulujen välillä on suuria eroavaisuuksia siinä, kuinka paljon maahanmuuttajataustaisia ja useita eri kieliä käyttäviä oppilaita kouluissa on. Olen kuitenkin pyrkinyt kuvaamaan aineistoani tarkasti, minkä avulla myös lukija voi arvioida tulosten siirrettävyyttä.

*Luotettavuus tai arviointi* on käännöksenä käsitteestä *dependability* ja se on tarkoitettu tutkijasta riippuen luotettavuutta, tutkimustilanteen arviointia, varmuutta tai riippuvuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138). Tässä tutkimuksessa tutkija on ollut tietoinen tutkimusprosessin vaiheista ja sen etenemisestä. Tutkimustilanteen arviointia ja varmuutta lisää tutkimukseen vaikuttavien tekijöiden, kuten tutkijan ennako-oletusten huomiointi (Eskola & Suoranta 1998, 212). Ennen tutkimuksen aloittamista ennako-oletukseni on ollut, että koulu ei riittävästi tue oppilaiden monikielisyyttä ja että oppilaiden monikielisyyden tukeminen olisi tärkeää. Tiedostin kuitenkin ennako-oletukseni koko tutkimuksen ajan, enkä

antanut niiden vaikuttaa aineiston keruuseen tai sen analysointiin. Tutkimustulosten raportoinnissa pyrin myös neutraaliin sävyyn. Riippuvuudella tarkoitetaan, että tutkimus on toteutettu tieteellisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 139). Olen tutkimuksessani huomionut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) hyvän tieteellisen käytännön ohjeistuksia. Tekemistäni eettisistä ratkaisuista kerron tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

*Vakiintuneisuus tai vahvistettavuus* on käänös käsitteestä *confirmability* (Tuomi & Sarajärvi 2009, 139). Tämän tutkimuksen vakiintuneisuutta lisää sen virallinen tarkastaminen. Vahvistettavuutta lisää muiden tutkimusten huomiointi teoriaosuudessa sekä osittain jo tuloksissa ja erityisesti pohdinnassa tämän tutkimuksen tulosten peilaaminen muihin samoja aiheita käsitteleviin tutkimuksiin.

## 5.6 Eettiset ratkaisut

Tieteellisen tiedon hankintaprosessiin liittyy eettisiä kysymyksiä (Eskola & Suoranta 1998, 52), ja nämä pyrin ratkaisemaan tutkimuslupien asianmukaisella hankinnalla, osallistujien vapaaehtoisella osallistumisella sekä pyytämällä osallistujilta lupaa haastattelujen äänittämiseen. Ennen aineistonkeruuta hain tutkimuslupaa kunnalta, jossa toteutin tutkimuksen. Tutkittavien oppilaiden alaikäisyydestä johtuen pyysin heidän vanhemmiltaan kirjallista lupaa osallistua tutkimukseen. Koska piirrostehtävät toteutettiin oman äidinkielen oppituntien aikana, kaikki oppilaat saivat halutessaan osallistua tehtävän tekoon. Tutkimuksen osalta huomioin kuitenkin vain niiden oppilaiden piirrokset, jotka olivat saaneet vanhemmiltaan luvan ja olivat itse halukkaita osallistumaan tutkimukseen.

Haastattelutilanne voi olla haastateltaville jännittävä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 206), etenkin kun tähän tutkimukseen osallistuvat oppilaat olivat hyvin nuoria. Toisaalta tässä tutkimuksessa haastattelut olivat suhteellisen rentoja, ja haastattelujen alun pienen kuulumisten vaihdon jälkeen alkujännityskään

ei tuntunut vaivaavan oppilaita. Myös omista piirroksista keskusteleminen helpotti osaltaan oppilaiden mahdollista jännitystä. Kaikki oppilaat suostuivat haastatteluiden äänittämiseen.

Tutkimusta tehdessä tulee kunnioittaa tutkimukseen osallistuneita, ja tutkijan tulee myös huolehtia luottamuksen säilyttämisestä ja anonymiteettisuojasta (Eskola & Suoranta 1998, 56-57). Koska tutkimuksessani oli olennaista tuoda esille oppilaiden perhetaustoja, jätin oppilaiden anonymiteetin turvaamiseksi mainitsematta paikkakunnan, jolta aineisto kerättiin. Jos paikkakunta olisi mainittu, voisi oppilaat olla helppo tunnistaa. Oppilaiden oikeat nimet eivät myöskään tule tutkimuksessa esille, vaan heistä käytetään pseudonyymejä.

Litteroin jokaisen haastattelun kokonaan ja sanatarkasti, jotta aineiston analyysivaiheessa oppilaiden kommentteja ei voisi irrottaa asiayhteydestään ja tehdä siten vääriä tulkintoja. Tutkimuksen tulosten raportoinnissa pyrin mahdollisimman neutraaliin kirjoitustyyliin.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielikäsitteitä

Tässä alaluvussa tarkastelen, millaisia käsityksiä maahanmuuttajataustaisilla oppilaille on kielistä. Käsitteiden teemat jakautuivat aineiston analyysissä muodostettujen kategorioiden pohjalta käsityksiin äidinkielestä, englannin kielestä, kielen oppimisesta ja oppilaiden omasta henkilökohtaisesta kielitaidosta (ks. taulukko 3).

**Taulukko 3:** Oppilaiden kielikäsitteet

OPPILAIKEN KIELIKÄSITTEET	
<b>Käsitteet äidinkielestä:</b>	<b>Käsitteet kielenoppimisesta:</b>
Ensimmäisenä opittu kieli	Kieltä opitaan koulussa
Hyvä osaaminen	Kieltä opitaan kotona
Luonnollinen oppiminen	Kieltä tulee harjoitella
Voi olla useampia	Puhuminen ei auta kieliopin oppimisessa
Äidinkieltä opiskellaan	Kieltä oppii kuulemalla
Kotona käytetty kieli	
Vanhempien tai oman syntymä- tai kotimaan kieli	
Äidinkielen oppiminen tärkeää	
Määräytyy syntyperän mukaan	
Äidinkieltä käytetään jatkuvasti	
<b>Käsitteet englannin kielestä:</b>	<b>Käsitteet omasta kielitaidosta:</b>
Tarvitaan töissä	Paras omassa äidinkielessään/-kielissään
Tarvitaan koulussa	Paras muussa kuin omassa äidinkielessään
Englanti lingua francana	Ei täydellistä kielenhallintaa
Tarvitaan median käyttöön	Heikko englannin kielen taito

---

Omaan arkeen yhdistämisen haastavuus	Hyvä englannin kielen taito
	Arabia heikompi kuin suomi
	Syy hyvälle kielitaidolle
	Ristiriitainen käsitys kielitaidosta
	Kieliopin ja sanaston hallinta olennainen osa kielitaitoa
	Halu kehittää kielitaitoa

---

### 6.1.1 Mitä on äidinkieli?

Kun oppilailta kysyttiin, mitä heidän mielestään tarkoitetaan sanalla "äidinkieli", oppilaiden vastaukset olivat hyvin samankaltaisia kuin tieteelliset määritelmät äidinkielestä (ks. Sajavaara 1999; Toivainen 1999). Oppilaiden määritelmän mukaan äidinkieli on kieli, jonka yksilö oppii ensimmäisenä.

Niinku että öö mikä kieli oli niinku ekana mitä sä niinku opit. (Natalia)

-- äidinkieli on ehkä se eka kieli mikä niinku, minkä ihmene oppii. (Samir)

Oppilaat toivat esille, että äidinkieltä ei tarvitse opetella samalla tavoin kuin muita kieliä, joita opiskellaan myöhemmässä vaiheessa esimerkiksi koulussa. Oppilaiden mielestä äidinkielen ja muiden kielten ero perustuikin siihen, että äidinkielen oppiminen tapahtuu luonnostaan eikä sen puhumista tarvitse samalla tavoin tietoisesti ajatella kuin muiden kielten puhumista.

Semmonen sana minkä sä oot ekana oppinu ja se tulee luonnostaan semmonen että ei tarvi ees miettiä ku sen vaa sanoo nii sitte se vaan tulee sieltä sillee että joka kielessähä eka kieli nii se on semmonen että sä opit sen ja se tulee luonnostaan mut esim jos sä alat opettelemaa jotaa uutta kieltä vaikka nyt jos mä alkaisin opettelee espanjaa nii munhan pitäis aluks miettiä se, se kehittyä siitä ja sit se menee sille tasolle --. (Samir)

Mm se on niinku mitä on oppinu enemmän ja puhuu ennen ku harjottelee sitä. (Petja)

Myös oppilaiden vastauksista ilmeni, että äidinkieli käsitetään kieleksi, jonka osaaminen on erityisen hyvällä tasolla.

Öö sitä äidinkieltä osaa parhaiten. (Ramiz)

Noo äidinkielen osaa tosi hyvin jaa tai no sillee osaa puhua ihan kunnolla mutta sillee muut kielet nii osaa vähä huonommin. (Tanya)

Katya mainitsi haastattelussa, että äidinkieli on sanana harhaanjohtava, sillä äidinkieli voi määräytyä myös isän käyttämän kielen perusteella. Hän toi esille perheiden monikielisyyden, sillä äidinkieliä voi olla yhden ainoan sijasta useampia.

No mä selittäisin sen sillee että äidinkieli no sitä ei sillee oo koska sulla voi olla myös äidin- ja isänkieli että se ei oo silleen musta se sana sillee että se just tarkoittaa mutta se on just semmoinen mitä sä niinkun ainakin osaat hyvin ja että no nyt kun mulla on kaks äidinkielee niin mä en oikein voi sanoo että mikä on se just mun että mitä sä osaat sit hyvin. Mutta niitä voi olla montakin. (Katya)

Katya mainitsi myös, että hyvästä osaamisesta huolimatta äidinkieltä opiskellaan paljon.

Nii ja että se on mun mielestä semmoinen kieli että mitä niinku pystyy käyttämään ja semmoinen mitä paljon sillee opiskelee nii se on se. (Katya)

Oppilaat määrittelivät äidinkielen kieleksi, jota kuulee kotona vanhempien puhuvan ja jota itse käyttää perheen kanssa kommunikoidessa. Äidinkielen ja muiden opittujen kielten erona pidettiin sitä, että muita kieliä ei samalla tavoin puhuta perheen kesken.

Noo äitinkieli- äitinkieli on silleen oma kieli mitä sä puhut silleen kun sä alotit puhumaan niin mitä kieltä sä alotit silleen puhumaan mitä sä kuultit aina silleen perheessä tai sillee eniten. (Tanya)

No sillee että vanhemmat puhuu sitä ja niinku nii. (Marwa)

No sitä mä en sillee sanois ehkä äidinkieleks koska se ei oo kumminkaan semmoinen mitä perheessä puhutaan. (Katya kysymykseen siitä, voiko muualla kuin kotona opittu kieli olla äidinkieli)

Paitsi kotiin, äidinkieli liitettiin myös omaan koti- tai syntymämaahan. Äidinkielen määräytymiseen vaikutti oppilaiden mielestä myös äidin tai isän syntymämaan kieli.

No että se äidinkieli on niinku noo se no kotimaan kieli tai. (Natalia)

Niinku ihan niinku äidinkieli no niinku semmoinen, se on semmoinen niinku se millä kielellä missä sä oot syntynyt se on niinku sun äidinkieli. (Anton)

No mä selittäisin sen sillee et tavallaa et äidinkieli on se kieli että mitä kieltä sä käytät melkein koko ajan ja mikä on se kieli et mikä on se kieli missä sun äiti tai vaikka isä on syntynyt et mikä paikka se ois että olisko se Suomi tai Venäjä tai Ranska tai Ruotsi. (Maria)

Maria toi haastattelun alussa esille sen, että oma syntyperä vaikuttaa siihen, mikä kieli on oma äidinkieli. Vaikka hänen äidinkieltensä olivat sekä venäjä että suomi, koki hän venäjän hieman enemmän äidinkielekseen vedoten omaan syntyperäänsä.

Koska mulla on vähän enemmän venäjän puolista verta ku suomen puolista verta. (Maria)

### 6.1.2 Käsitys omasta kielitaidosta

Käsitykset oppilaiden omasta kielenosaamisesta tulivat esille kysyttäessä, missä käyttämässään kielissä oppilaat tunsivat olevansa parhaimpia ja missä heikoimpia. Käsitykset omasta kielitaidosta ilmenivät myös oppilaiden kertoessa, pystyvätkö he sanomaan käyttämillään kielillä kaiken mitä haluavatkin sanoa tai täytyykö kieltä puhuessa miettiä etukäteen, mitä aikoo sanoa. Oppilaiden käsitykset heidän omasta, henkilökohtaisesta kielitaidostaan ilmentävät Ramptonin (1995) mallin yhtä kieli-identiteetin komponenttia, asiantuntijuutta. Asiantuntijuudella tarkoitetaan yksilön henkilökohtaista kielitaitoa ja kykyä toimia kielellä vaihtelevissa tilanteissa mutta se ei aina tarkoita sitä, että yksilö muodostaisi kieleen tunnepitoisen suhteen tai että kielen osaaminen olisi ”täydellistä” kaikilla sen osa-alueilla (Iskanus 2006, 77).

Yleisimpänä käsityksenä oli, että käytetyistä kielistä oman äidinkielen tai äidinkielten osaaminen oli kaikista parasta.

Mm venäjän kieltä. (Natalia kysymykseen mitä kieltä osaa kaikista parhaiten)

Suome- suomen kielessä. (Ramiz kysymykseen missä kielessä kokee olevansa paras)

Toisaalta myös muun kuin oman äidinkielen osaaminen käsitettiin kaikista parhaimmaksi.

Suomessa. (Marwa kysymykseen missä kielessä tuntee olevansa paras)

Nykykäsityksen mukaan monikielisyys ei vaadi täydellistä kielenhallintaa, sillä yksilön ei voida olettaa osaavan edes yhden kielen kaikkia osa-alueita täydellisesti (Dufva & Pietikäinen 2009, 3-4). Oppilaiden käsitysten mukaan omia äidinkieliäkään ei hallita aina täydellisesti.

No venäjäksi mä joskus en pysty sanoo ihan kaikkee niin pitää sanoo se suomeks ja suomekskaa mä en joskus pysty sanoo jos mä haluun puhuu kaverille nii joskus mä en vaan pysty sanoo sille sitä suomeks niin silloin mä jotenkin kuvailen sen mun kaverille. (Maria kysymykseen pystyykö hän suomen ja venäjän kielellä sanomaan aina kaiken haluamansa)

Englannin kielen taito käsitettiin usein heikommaksi kuin muiden kielten osaaminen. Yhdeksi syyksi mainittiin, että englantia ei oltu opiskeltu vielä riittävästi.

-- sit mä en vielä osaa semmosta kauheen sujuvaa englantii. (Mikaela)

No englantilla vähän vähemmän, ei oo vielä kaikkee opiskeltu. (Petja kysymykseen pystyykö sanomaan käyttämillään kielillä kaiken haluamansa)

No nyt kun mä oon vasta kaks vuotta sitä vähän opetellu nii ehkä joskus on sillee että jos on tottunu sanoo jotai aina sillee johki kysymyksii tai vastata nii sit ehkä tietää et mä vastaan tätä nii mutta sit joissain pitää vähä miettii et miten sen sanoo. (Katya kysymykseen täytyykö puhumista miettiä etukäteen englannin kieltä käytettäessä)

Toisaalta oma englannin kielen osaaminen voitiin kokea hyväksikin, vaikka ei pystyisikään aina sanomaan kaikkea haluamaansa.

Noo että mä en oo siellä käyny kyllä kertaakaan mutta siis mä osaan jo englantia aika paljon. (Petja)

Mm mä osaan suomee, arabiaa ja englantia hyvin ja sit saksasta ja ruotsista pari sanaa. (Ramiz)

Yhtä oppilasta lukuun ottamatta oppilaat käsittivät arabian kielen osaamisen heikommaksi kuin suomen kielen.

Öö no varmaan sen takia ku mä en osaa arabiaa melkee yhtää --. (Mikaela)

Mm no juu varsinki englannissa mutta mulla on arabian kielitaito ehkä huonompi --. (Samir kysymykseen pystyykö englannilla ja arabialla sanomaan kaiken mitä haluaakin sanoa)

Oppilaiden käsitysten mukaan koulun kielellä on suuri vaikutus siihen, mitä kieltä totutaan käyttämään ja minkä kielen puhuminen tuntuu helpolta. Koulussa käytetyn suomen kielen vuoksi suomi käsitettiin vahvimaksi kieleksi, vaikka äidinkielenä olisi suomen lisäksi venäjä.

Käyny täällä aika paljon kouluu. (Petja kysymykseen miksi on tottunut käyttämään enemmän suomen kieltä)

Haastatteluista ilmeni, että kielen eri osa-alueiden hallitsemisella on vaikutusta siihen, millaiseksi oma kielitaito käsitetään. Laaja sanavarasto ja sanojen hyvä



muistaminen liitettiin siihen, ajattelivatko oppilaat oman kielenosaamisensa olevan hyvää vai heikkoa. Myös kieliopin hallinnan ajateltiin olevan merkittävä osa kielenosaamista.

No ehkä suomee osaan vähä paremmin koska siitä mä tiän aika paljon enemmän sanoja ja sitten venäjässä taas on se että mä tiedän siinä ehkä semmosia sanoja joita no mori muukin tietää mutta sit mä en tiedä just semmosia erilaisia. (Katya kysymykseen mitä kieltä osaa kaikista parhaiten)

Noo venäjää koska loman- sen syysloman jälkeen mun suomen kieli ihan sekos et mä en muista niinku sanoja. (Natalia kysymykseen mitä kieltä puhuu kaikista mieluiten)

-- niinku sanat mää niinku tiän mut se on se kielioppi just joka niinku puuttuu multa. (Samir)

Oppilaiden käsitykset omasta kielitaidosta olivat ristiriitaisia, sillä esimerkiksi arabian kielen osaaminen saatettiin kokea heikoksi, vaikka kieltä käytetään arjessa paljon ja sen puhuminen tuntuu luontevalta. Myös englannin kielen osaamisen ajateltiin olevan heikkoa, vaikka englannin kieltä tuleekin käytettyä paljon medioiden yhteydessä ja perheenjäsenten kanssa keskustellessa.

Mm no juu varsinki englannissa mutta mulla on arabian kielitaito ehkä huonompi mutta mää käytän sitä enemmän nii se on vähä semmonen niinku tasapainottuu mutta tota emmä tiiä kyllä mää varmaa suurimma osan saan sanottua. (Samir kysymykseen pystyykö englannilla ja arabialla sanomaan kaiken mitä haluaakin sanoa)

Ei kyllä se tulee iha luonnostaa. (Samir kysymykseen joutuuko arabian kieltä puhuttaessa miettimään etukäteen mitä sanoo)

Öö englantii tai tosi vähän englantii ku mä en oikee paljoo osaa sitä. (Mikaela kysymykseen mitä kieltä puhuu serkkunsa kanssa)

Haastatteluista nousi esille oppilaiden halu kehittää kielitaitoaan. Oppilaat ajattelivat englannin ja arabian olevan kieliä, joissa haluavat kehittyä. Venäjän kielen osalta kielitaitoa halutaan puolestaan ylläpitää. Oppilaat toivat esille myös muita kieliä, joita haluaisivat tulevaisuudessa osata. Näitä kieliä olivat esimerkiksi ranska, italia ja espanja. Syiksi kielitaidon kehittämisen halulle mainittiin kyky keskustella läheisten kanssa.

Mm koska Marokossa puhutaan ranskaa ja sit ku jotku meiän sukulaiset asuu Ranskassa nii niitten kaa ois kiva puhua ku ne ei välttämättä, ne ei kaikki osaa arabiaa sillee sujuvasti. (Marwa kysymykseen miksi haluaisi opiskella ranskaa)

Mm no varmaa suurimmaks osaks siihen et mä vois in isin kaa puhuu niinku paremmin tai sillee selvemmin et niinku ymmärtää mitä se sanoo. (Mikaela kysymykseen mihin tarvitsisi arabian kieltä)

### 6.1.3 Kuinka kieltä opitaan?

Tekemissäni haastatteluista kielenoppiminen ei ollut etukäteen suunniteltuna teemana. Analysoidessani haastatteluja niistä nousi kuitenkin esille kielenoppimiseen liittyviä käsityksiä. Kielenoppimiseen liitetyt käsitykset saattoivat olla hyvin ristiriitaisiakin: toisaalta oppilaat kokivat, että kielen kuuleminen ja kotona käyttäminen tehostaa kielen oppimista, mutta toisaalta kielen käyttäminen kotona koettiin riittämättömäksi esimerkiksi kieliopin hallitsemiseksi.

Käsitykset kielestä muotoutuvat paljolti koulukontekstissa (Dufva, Alanen & Aro 2003), ja koulun ja opettajan merkitys kielenoppimiselle nousi esille myös oppilaiden haastatteluista. Natalia mainitsi, että englannin kielen oppiminen on hänelle helppoa, sillä lähipiirissä on opettaja.

Mm mut mä opin sen nopeammin koska mun äiti on enkunopettaja. (Natalia)

Haastatteluissa tuotiin myös esille, että vieraalla kielellä ei ole mahdollista sanoa aina kaikkea mitä haluaisi sanoa, sillä kieltä ei ole opiskeltu vielä riittävästi koulussa.

No englantilla vähän vähemmän, ei oo vielä kaikkee opiskeltu. (Petja)

Oppilaiden mukaan pelkkä kotona puhuminen ei riitä kieliopin hallitsemiseksi. Kielioppi käsitettiin yhdeksi ominaisuudeksi tai osa-alueeksi, jonka hallinta voi puuttua yksilöltä täysin.

Noo kielioppia lähinnä ja sanoja ehkä vähän mut enemmän sitä kielioppia niinku sanat mää niinku tiän mut se on se kielioppi just joka niinku puuttuu multa. Ku mä oon vaan niinku puhunu sillee isän kanssa niin eihän se [riitä]. (Samir kysymykseen siitä mitä hän on oppinut oman äidinkielen tunneilla)

Toisaalta ajateltiin, että pelkkä kielen kuuleminen kotona voi parantaa kielitaitoa. Oppilaat mainitsivat myös, että perheenjäsenistä on apua kielenoppimisessa esimerkiksi uusien sanojen opettamisen kautta.

-- sitte englantia tulee kuunneltua ku isä ja äiti puhuu sitä niin se niinku ruokkii sitä kielitaitoo vähä. (Samir)

No venäjän tunneista ei mut mummolta ja papalta ja äidin pikkusiskolta on ollu et mä opin jotain uusia sanoja. (Natalia kysymykseen onko oman äidinkielen tunneista ollut apua kielenoppimiseen)

Haastatteluissa kerrottiin harjoittelun merkityksestä kielenoppimiselle. Oppilaiden mukaan sanojen toistaminen on tärkeää, jotta ne jäisivät muistiin. Harjoittelun tärkeys nostettiin esiin myös omasta äidinkielestä puhuttaessa.

-- mä osaan vähän espanjaa mut mä en muista melkein yhtään sanaa koska mä en oo toistanu niitä sanoja. (Maria)

Vähän molempia pitää harjotella. (Petja kysymykseen lukeeko hän suomen- vai venäjänkielisiä kirjoja ja lehtiä)

#### 6.1.4 Käsitteitä englannin kielestä

Oppilaiden käsitykset englannin kielestä tulivat esille haastatteluissa erityisesti kysyttäessä, mihin englantia tarvitaan tällä hetkellä ja tulevaisuudessa. Lapset voivat monesti käsittää kielen arkielämästä irrallisena järjestelmänä (Dufva, Alanen & Aro 2003, 300, 310), mutta toisaalta tekemissäni haastatteluissa oppilaat yhdistivät englannin kielen monipuolisesti kouluun, työhön, matkustamiseen, ihmisten kanssa kommunikointiin ja medioihin.

Oppilaat liittivät englannin kielen tämänhetkisen ja tulevaisuuden tarpeen erityisesti kouluun.

-- Englantia kouluun mä tartten meil oli just tänää myös koe siitä. -- (Tanya)

Mm noo muissa maissa varmaa sitte öö englannin tunnilla. (Ramiz kysymykseen mihin englannin kielen puhetaitoa tarvitaan)

Öö no mä haluisin mennä esim johonkin englanninkieliseen lukioon tai sillee nii nii siihen varmaa. (Mikaela kysymykseen mihin englannin kieltä tarvitaan tulevaisuudessa)

Omaa äidinkieltä ei nähty ainoaksi tulevaisuuden työelämässä tarvittavaksi kieleksi, vaan oppilaat näkivät myös englannin kielellä olevan tarvetta töissä.

No mul ei oo sillee mitää tavoitteita mutta haluan osata aika paljon koska sitä sitten no tulee tarviimaan joissain tilanteissa ja kummiskin töissä sitä aina tarvii ja niin. (Katya kysymykseen mitä tavoitteita hänellä on englannin kielen oppimisen osalta)

No ehkä jos on joku. No ehkä myös töissä vähän joskus. (Anton kysymykseen tarvitaanko englantia muualla kuin matkustamisessa)

Omasta arjesta puhuttaessa englannin kieli yhdistettiin erityisesti medioihin. Englanti oli olennainen kieli tekstien lukemisessa, internetin käytössä, pelaami-

sessä sekä ohjelmien seuraamisessa televisiosta tai internetistä Sosiaaliseen mediaan englanti yhdistettiin Instagramin ja Youtuben kautta. Osa oppilaista mainitsi myös käyttävänsä What'sAppissa jonkin verran englantia.

Noo tietsikalla jossain peleissä tai youtubessa. (Ramiz kysymykseen mitkä tekstit voivat olla englanniksi)

Joo öö emmä ees kato kauheesti suomeks mitää. Jos mä katon jotain niinku sarjaa nii sit se on niinku suomen tekstityksellä mut jos mä katon niinku jotain öö jotain Youtube-videoo nii siinä ei oo tekstityksiä. (Mikaela kysymykseen katsooko hän ulkomaisia sarjoja tai elokuvia)

Yleensä tota ne öö kuvatekstit on niinku englanniks. (Mikaela kysymykseen mitä kieltä Instagramissa käytetään)

Mm suomee ja englantii ja sitte tota arabiaa. (Marwa kysymykseen mitä kieli What'sAppissa tulee käytettyä)

Toisaalta myös englannin kielen arkeen yhdistämisen haastavuus tuli esille haastatteluissa. Englannin kieli on esimerkiksi juuri medioiden kautta jatkuvana osana ihmisten arkea, eivätkä oppilaat aina näe englannin kielen olevan osa heidän arkeaan. Englannin kieli käsitetään arjesta irralliseksi koulun oppiaineeksi. Yhdessä haastattelussa oppilas mainitsi, että hän ei koskaan katso englanninkielisiä ohjelmia.

En mä enkkua kato eih mä vain opiskelen sitä. (Anton)

Syyksi oppilas kertoi, että hän ei ymmärrä englanninkielisiä ohjelmia. Tämän jälkeen oppilas kuitenkin sanoi katsovansa englanninkielisiä ohjelmia tekstityksillä. Ohjelmia ei mielletä englanninkielisiksi siinä tapauksessa, jos puhe on englanniksi mutta tekstitykset toisella kielellä.

Joo yleensä mä katon niit tekstityksillä. (Anton haastattelijan mainitessa, että monissa englanninkielisissä ohjelmissa on tekstitykset)

Käsitysten ristiriitaisuus tuli esille myös siinä, että yhtäältä oppilaat mainitsivat tarvitsevansa englannin kieltä omassa arjessaan esimerkiksi medioita käytettäessä, mutta toisaalta englannin kieli koettiin tarpeettomaksi sen vuoksi, että he eivät tunteneet ketään syntyperäistä englannin kielen käyttäjää.

Noo emmä tiä emmä oikein niinku öö miten sen nyt sanois no mä en ainakaan tunne ketään englantilaista ja nii. (Mikaela kysymykseen miksi englanti on hänelle vähemmän tärkeä kieli)

Oppilaiden puheesta ilmeni käsitys englannin kielestä *lingua francana*. Englannin kieli käsitettiin tarpeelliseksi siinä vaiheessa, kun halutaan matkustaa ulkomaille. Osa oppilaista ajatteli, että englantia tarvitaan silloin kun matkustetaan maahan, jossa puhutaan pääasiassa englantia. Osa puolestaan näki englannin kielenä, jolla voi pärjätä muissakin maissa.

En mä oikeestaan osaa selittää. Johonki jos vaikka matkustetaa jonnekki missä puhutaa englantia nii sitte siellä. (Petja kysymykseen mihin tarvitsee englantia)

-- musta se englanti on jos haluaa niinku maailmalle maailman kannalta kattoo nii englanti on ehkä se kaikista tärkein koska sitä käytetään suurimmaks osaks ihan kaikkialla nii. (Samir)

No sillä pärjää vähän joka paikassa. (Marwa kysymykseen mihin tarvitsee englantia)

Oppilaat käsittivät englannin kieleksi, jota voi käyttää niissä tilanteissa, joissa puhujilla ei ole muuta yhteistä kieltä.

Et eri maissa niinku jos ei osaa esim jotain kieltä nii voi sitte puhua englantia koska niinku jotkut voi ymmärtää. (Natalia kysymykseen mihin tarvitsee englantia tulevaisuudessa)

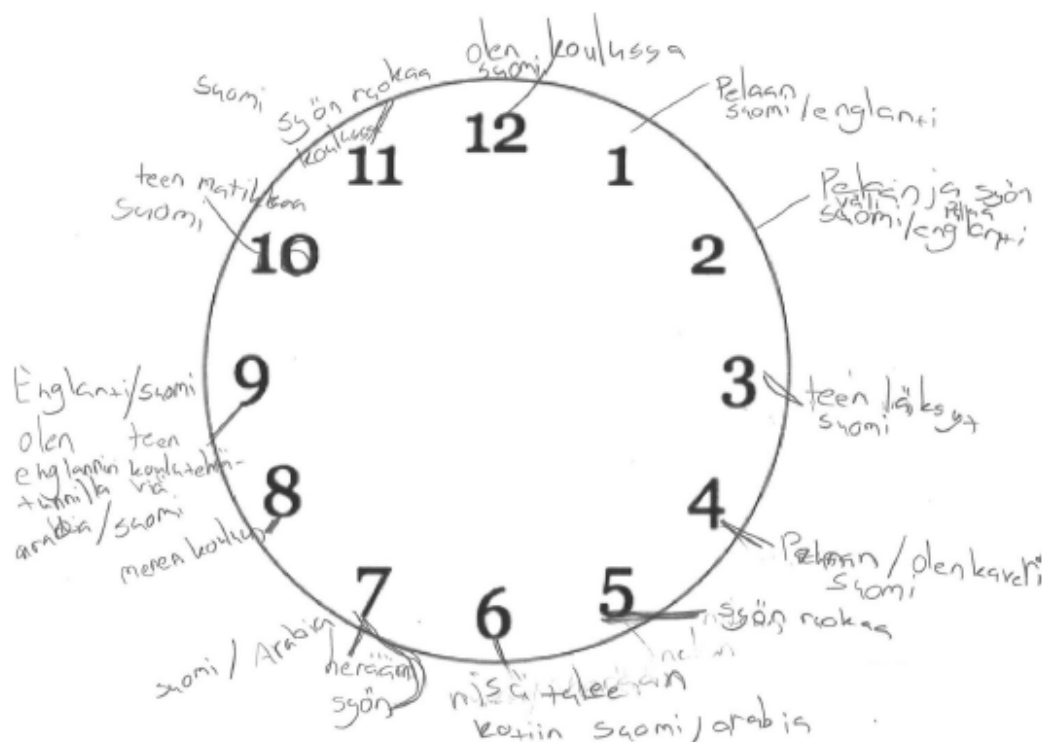
Ja englantii mä käyttäisin jos vaikka mä oisin Japanissa nii mä käyttäisin englantia koska mä en osaa vaikka mä en silleen osais vähän japania silleen ihan pikkasen. (Maria)

Öö no emmä tiä ois kiva vaikka joskus mennä sinne Algeriaa ja jutella englanniks niitten serkkujen kaa. (Mikaela kysymykseen mihin tarvitsee englantia tulevaisuudessa)

## 6.2 Monikielinen arki

Oppilaiden arjessa käyttämät kielet tulivat esille heidän täydentämästään kello-  
taulukuvasta (ks. liite 2). Kellotaulun avulla oli mahdollista saada katsaus oppi-  
laiden päivöohjelmasta ja päivän eri tilanteissa käytetyistä kielistä. Kellotauluku-  
vien yksityiskohdat tarkentuivat haastatteluissa.

1. Millainen on tyypillinen päiväsi? Kirjoita päiväohjelmasi kellon kuvaan.
2. Mitä kieliä käytät missäkin kohdassa? Lisää kielet päiväohjelmaan.



**Kuva 1:** Ramizin päiväohjelma ja käytetyt kielet

Sekä kellotaulukuvien että haastattelujen perusteella maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arki on monikielistä. Koulussa käytettynä kielenä oli pääasiassa suomi, tosin venäjää puhuvilla oppilailla saattoi välituntisin olla käytössä myös venäjä, jos koulukaverina oli toinen venäjää osaava oppilas. Vapaa-ajalla oppilaiden käyttämät kielet vaihtelivat tilanteesta ja keskustelukumppanista riippuen. Kielten käyttöä monikielisessä arjessa ei nykykäsityksen mukaan nähdä vuorottelevana, vaan enemmänkin limittäisenä (García & Sylvan 2011, 389; García & Kano 2014) ja haastatteluissa oppilaatkin mainitsivat esimerkiksi kotikielen vaihtelevan saman henkilön kanssa keskustellessa. Myös kysyttäessä ajattelun kieltä oppilaat eivät osanneet aina määritellä selkeitä rajoja sille, missä tilanteissa he ajattelevat milläkin kielellä.

Oppilaiden kieli-identiteetit heijastuvat oppilaiden arjen kielenkäytöstä. Iskaniuksen (2006) mukaan yksilöillä voi olla monia eri kieli-identiteettejä riippuen

siitä, millaisten yhteisöjen kanssa ollaan tekemisissä ja missä tilanteessa ja kenen kanssa kieltä käytetään. Esimerkiksi Ramizin kellotaulukuvassa (kuva 1) näkyvät suomen, arabian ja englannin kielet osana hänen arkeaan.

### 6.2.1 Ajattelun kielet

Kysyttäessä haastatteluissa, millä kielellä oppilaat ajattelevat, osa oppilaista kertoi ajattelevansa sekä suomeksi että arabiaksi tai venäjäksi, mutta osa oppilaista koki ajattelevansa pelkästään suomen kielellä. Suomen kieli koettiin ainoaksi ajattelun kieleksi myös silloin, jos molemmat vanhemmat olivat muuttaneet ulkomailta Suomeen, lapset itse olivat syntyneet ulkomailla ja äidinkielenä oli suomen sijasta venäjä.

Noo kun mulla mä vaikka puhua äitin kaa venäjää niin mulle tulee silti aina se suomi siihen niin ja sitten kun mulle tulee kaikki ekana kun mä haluan sanoo vaikka venäjäksi mutta sit mulle tulee se ekana suomeks ja sit vasta venäjäksi. (Tanya kysymykseen miksi hänen ajattelun kielensä on suomi)

Kun oppilas koki ajattelevansa ainoastaan suomen kielellä, muulla kielellä ajattelu yhdistettiin koulukontekstiin ja oman äidinkielen tunteihin.

No joskus näillä venäjän kielen tunneilla. (Anton kysymykseen ajatteleeko hän venäjäksi)

Suurin osa oppilaista kertoi ajattelevansa sekä suomeksi että venäjäksi tai arabiaksi, ja yksi oppilas mainitsi ajattelevansa toisinaan myös englanniksi. Katya kuvaili ajattelun kielen riippuvan tilanteesta, ja hän saattoi käyttää toista kieltä apunaan esimerkiksi englannin kielen oppimisessa.

No se vähän riippuu tilanteesta että jos mä oon kotona ja ajattelen että vaikka jos äiti on sanonu että imuroi huone nii sitte mä ajattelen että äiti on sanonu että pitää imuroida huone nii mä ajattelen suomeks. Mutta sitten taas jos mä oon vaikka no joskus englannin tunnilla ku ne kuukaudet on aika samanlaiset ja nyt meil on kuukaudet nii sitte mä oon sillee et mites ne nyt menikää venäjäksi että seki joskus helpottaa. (Katya kysymykseen millä kielellä hän ajattelee)

Tilanteita, joissa ajattelun kieli vaihtui, ei osattu aina määrittellä. Kielen vaihtelua saatettiin kuitenkin havaita arjen tilanteiden lisäksi omissa unissa.

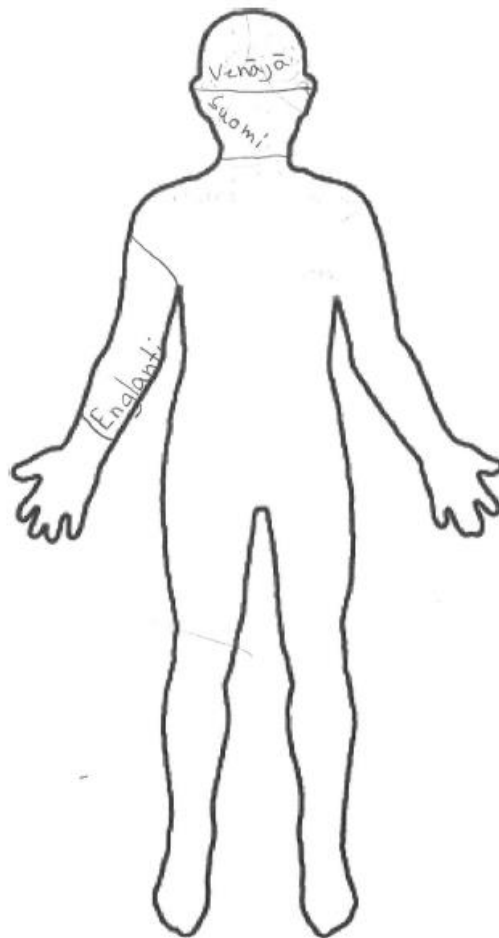
En ihan. (Natalia kysymykseen huomaako hän milloin ajattelun kieli muuttuu suomesta venäjäksi)

Noo siinä tilanteessa kun unessa kun mun uni on semmonen suomalaisten kavereiden kaa uni, nii sillen mä mietin suomee niin sillen kun mulla on ilman kavereita nii mulla on

siinä venäjän kielellä se. Nii. (Maria kysymykseen missä tilanteissa ajattelun kieli vaihtelee)

Oppilaiden haastatteluissa kertomat ajattelun kielet linkittyivät myös oppilaiden piirtämiin kielellisiin muotokuvaan. Osa oppilaista, jotka olivat sijoittaneet tiettyjä kieliä muotokuvissa pään kohdalle, kertoivat haastatteluissa samojen kielten olevan heidän ajattelun kieliään (ks. kuva 2).

Missä eri kielet ovat sinussa? Kirjoita ja piirrä. Voit käyttää myös värejä.



Kuva 2: Katyan kielikeho

### 6.2.2 Kommunikointi läheisten ja ystävien kanssa

Kieli yhdistää yksilön henkilökohtaisen identiteetin ja ryhmäidentiteetin toisiinsa, sillä kielen avulla yksilöllä on pääsy tiettyyn sosiaalisiin ryhmiin, ja kielen avulla opitaan ryhmän normit, arvot ja käytännöt (ks. Norton 2000; Iskanus 2006). Oppilaiden kommunikointikielien vaihtelivat tilanteista riippuen usein sen



mukaan, minkä kielen käyttäjien kanssa oltiin tekemisissä. Toisaalta kieli-identiteetin kannalta olennainen osa on yksilön mahdollisuus valintaan (Rampton 1995), josta kertoo esimerkiksi se, että vuorovaikutustilanteissa ei välttämättä käytetä vain yhtä ainoaa kieltä tai että sisarusten kanssa saatetaan puhua suomea, vaikka kotikielenä muuten olisi pääasiassa venäjä tai arabia.

Kun tarkastellaan tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kotona perheenjäsenten välisessä vuorovaikutuksessa käytettyjä kieliä, voidaan todeta, että yhdenkään oppilaan koti ei kommunikoinnin osalta ollut täysin yksikielinen. Venäjän kielen opetukseen osallistuvien oppilaiden kotona käyttämät kielet olivat sekä venäjä että suomi riippumatta siitä, olivatko oppilaiden kummatkin vanhemmat venäjänkielisiä vai puhuiko vain toinen vanhemmista venäjää. Tanya ja Anton puhuivat kotona vanhempiansa kanssa pääsääntöisesti venäjää, mutta Tanya kertoi puhuvansa toisinaan vanhemmilleen myös suomea ja Anton puolestaan käytti siskonsa ja veljensä kanssa kommunikoidessaan sekä venäjää että suomea.

Lähes kaikki venäjän opetukseen osallistuvat oppilaat käyttivät sisarus-  
tensa kanssa puhuessaan sekä venäjää että suomea. Ainoastaan Natalia kertoi käyttävänsä isoveljensä kanssa enimmäkseen venäjää, mutta tällöinkin suomen kieli tuli pienissä määrin mukaan kommunikointiin.

Ei. Vähän jos me unohdamme niitä venäjänkielisiä sanoja. (Natalia kysymykseen puhuvatko he isoveljen kanssa lainkaan suomea)

Kuten Natalian kommentista voi huomata, käytettiin useamman kuin yhden kielen osaamista hyödyksi perheen kanssa kommunikoinnissa erityisesti silloin, jos haluttua asiaa ei saatu sanottua pelkästään yhtä kieltä käyttämällä. Koodinvaihto tuli esille myös Marian haastattelussa.

No venäjäksi mä joskus en pysty sanoo ihan kaikkee niin pitää sanoo se suomeksi ja suomekskaa mä en joskus pysty sanoo jos mä haluan puhuu kaverille nii joskus mä en vaan pysty sanoo sille sitä suomeksi niin silloin mä jotenkin kuvailen sen mun kaverille. (Maria)

Kahta lukuun ottamatta kaikki venäjän kielen opetukseen osallistuvat oppilaat puhuivat ystäviensä kanssa suomea tai venäjää ystävän äidinkielestä riippuen.

Jos samassa ystäväpiirissä oli sekä venäjän että suomen kieltä puhuvia, valikoitui osallistujien mukaan käytettäväksi kieleksi suomi.

Noo mulla on m-monia venäläisiä moni suomalaisii niin suomalaisen kaa mä puhun suomea jaa venäläisien kaa s-venäjää mutta kun me ollaan kaverin kaa silleen mä oon suomalaisen ja venäläisen kaa niin me puhutaan kaikki suomee. (Tanya)

Ystävien kanssa venäjän kielen puhuminen ei rajoittunut pelkästään vapaa-aikaan, vaan venäjää käytettiin myös kouluaikana, jos samassa koulussa sattui olemaan muita venäjän kieltä osaavia oppilaita.

Noo esimerkiks sillon ku mä olin vielä siellä - - koulussa nii sillon ku mun serkku oli siinä koulussa ja samassa luokassa vielä nii sitte me välillä puhuttii venäjääki ja välil jotaa suomee mutta muuten mä puhun kavereitten kanssa suomee ellei ne osaa puhua sitte venäjää. (Katya)

Kielelliseen identiteettiin kuuluu olennaisesti me-muut-vastakkainasettelu (Iskanius 2006), ja toisinaan tällainen vastakkainasettelu tuli esille myös oppilaiden vastauksissa. Kielen avulla voidaan päästä ryhmien jäseniksi, mutta kielen avulla voidaan tietyissä tilanteissa evätä pääsy ryhmän jäseneksi.

Siinä tilanteessa kun mulla on yks ystävä c-luokalta et se osaa puhuu venäjää nii me jutella sen kaa venäjää kun me halutaan jutella niinku omista asioistamme. (Maria kysymyksen missä tilanteissa koulussa tulee venäjää)

Lähes kaikki arabian kielen opetukseen osallistuvat oppilaat puhuivat kotona sekä suomea että arabiaa. Poikkeuksena oli yksi oppilas, joka käytti perheenjäsentensä kanssa kommunikoidessaan suomea ja englantia. Merkittävimpanä erona venäjän kieltä käyttäviin oppilaisiin oli se, että arabian kieltä käyttävät oppilaat puhuivat sisarustensa kanssa pääasiassa vain suomea, vaikka hekin osasivat arabiaa.

Joo suomea me yleensä puhutaan kun se on sillee että ymmärtää paremmin. (Samir)

Haastatteluissa tulivat ilmi myös kommunikaatio-ongelmat vanhemman kanssa, jos lapsella ja vanhemmalla ei ollut sellaista yhteistä kieltä, jota kummatkin osasivat sujuvasti puhua. Mikaela koki sekä arabian että englannin kielen osaamisensa heikoksi, mikä hankaloitti keskustelemista pääasiassa arabiaa ja englantia puhuvan isän kanssa.

Öö no siis joo aika usein tulee semmonen et jos on joku tosi niinku monimutkanen asia joka pitäis selittää nii sitte tota nii sit mä sanon ehkä vaa äitille ku äiti ja isi puhuu keskenää englantii nii mä saatan vaa sanoo et sano sä isille tää. (Mikaela)

Vaikka oppilailla oli ystäviä, jotka osasivat myös puhua arabiaa, ei se tarkoittanut sitä, että yhteiseksi puhekieleksi olisi muodostunut ainoastaan arabia. Samir sanoi puhuvansa ystäviensä kanssa suomea, ja Marwa kertoi puhekielen olevan suomi tai arabia tilanteesta riippuen. Mikaelalla yksi ystävä oli arabian kielen taitoinen, mutta heidän yhteisenä kielenään oli suomi. Erona venäjän kieltä puhuviin oppilaisiin oli se, että arabian kieltä ei tullut käytettyä lainkaan koulupäivien aikana. Tämä tosin voi johtua siitä, että oppilailla ei välttämättä ole samaa koulua käyviä arabiaa puhuvia koulukavereita.

Yhteydenpito sukulaisiin oli vaihtelevaa. Osa oppilaista saattoi käydä vuosittain vierailulla ulkomailla asuvien sukulaistensa luona tai viettää jopa kokonaisia lomia heidän luonaan, sukulaisiin oltiin säännöllisesti yhteydessä puhelimen tai Skypen välityksellä tai sukulaisten kanssa ei oltu juurikaan tekemisissä. Sekä venäjää että arabiaa puhuvat oppilaat kertoivat käyttävänsä sukulaistensa kanssa kommunikoidessaan venäjää ja arabiaa. Jos sukulaiset osasivat suomea, sitä käytettiin kommunikointikielenä venäjän ja arabian lisäksi. Mikaela kertoi käyttävänsä sukulaistensa kanssa suomea ja englantia.

Jos vaikka mummulle puhuu nii sitä arabiaa aina. (Samir)

Öö no tota ma- eiku arabiaa ja tota suomee. (Marwa kysymykseen mitä sukulaisten kanssa tulee puhuttua)

Öö englantii tai tosi vähän englantii ku mä en oikee paljoo osaa sitä. (Mikaela kysymykseen mitä kieltä serkun kanssa tulee puhuttua)

### 6.2.3 Median monet kielet

Median osalta oppilaiden haastatteluissa tuli esille suomen, englannin, venäjän ja arabian kielen osaamisen monipuolinen hyödyntäminen.

Lähes kaikki venäjän kieltä puhuvat oppilaat käyttivät sekä venäjää että suomea kirjojen, lehtien tai sarjakuvien lukemisessa, ja yksi oppilas luki myös englannin kielellä. Arabian kieltä puhuvat oppilaat puolestaan lukivat kirjoja, lehtiä tai sarjakuvia pääosin suomeksi, ja yksi oppilas luki sekä suomeksi että

englanniksi. Arabiankielisiä tekstejä ei luettu juurikaan, sillä oppilaat kokivat arabian kielen lukutaitonsa heikoksi.

En oo paitsi tietenki jos on jotaa täällä [arabian kielen tunneilla] jotain satuja pitäny ehkä lukee nii sitte ehkä mut emmää muuten oikee, oikee oo ku se on vielä mä en ihannii hyvin osaa lukee nii se on semmosta hidasta nii se on semmosta vähä turhauttavaa. (Samir)

Älypuhelinien pikaviestisovelluksessa, WhatsAppissa, osa oppilaista viestitteli pelkästään suomen kielellä. Monet venäjää puhuvista oppilaista käyttivät sovelluksessa sekä venäjää että suomea. Ramiz ja Marwa kertoivat käyttävänsä viestittelyyn englantia, arabiaa ja suomea. WhatsAppissa käytetty kieli riippui siitä, kenen kanssa viestiteltiin.

Mm suomee ja englantii ja sitte iskän kaa arabiaa. (Ramiz)

No vähän riippuu kenelle mä tekstailen että kun on mulla kavereita jotka osaa puhua venäjää sit mä niille tekstailen venäjäksi tai suomeksi että. (Katya)

Ohjelmia (mukaan lukien YouTube-videot) ja elokuvia oppilaat katsoivat televisiosta ja internetistä. Osa oppilaista kertoi vanhempien hankkineen tv-kanavia, joista pääsi seuraamaan erityisesti venäjän- tai arabiankielisiä ohjelmia. Lähes kaikki oppilaat mainitsivat katsovansa englanninkielisiä ohjelmia, mutta oppilaat katsoivat ohjelmia myös suomeksi, venäjäksi ja arabiaksi. Ainoastaan Katya ja Mikaela mainitsivat seuraavansa ohjelmia tai elokuvia pelkästään yhdellä kielellä: Katya venäjäksi ja Mikaela englanniksi. Muiden oppilaiden vastauksissa tuli esille erikielisten ohjelmien katsominen. Ohjelmia katsottiin sekä tekstityksiä apuna käyttäen että täysin ilman tekstitystä.

Öö no jos mä katon jotain niinku sarjaa nii sit se on niinku suomen tekstityksellä mut jos mä katon niinku jotain öö jotain Youtube-videoon nii siinä ei oo tekstityksiä. (Mikaela)

Englannin kieli tuli vahvasti esille myös pelien ja internetin käytön yhteydessä. Oppilaat pelasivat erilaisia pelejä englanniksi, suomeksi ja venäjäksi. Myös yleisesti internetin käytössä oppilaat hyödynsivät englannin, suomen ja venäjän kieliä. Arabian kieltä ei mainittu pelien ja internetin käytön yhteydessä lainkaan.

Mmm no emmää tiiä no jos vaikka netissä pelaa nii kyllä sitte käyttää - (Samir kysymyksen käyttäkö hän englantia kavereiden kanssa)

Mm no suomenkielisillä sivuilla ja venäjänkielisillä sivuilla. (Maria kysymykseen minkä kielisillä internet-sivuilla tulee käytyä)

Noo siis suomee aika usein mut kyl mä englantiiki käytän aika paljon netissä. (Mikaela)

### 6.3 Kielten merkitys maahanmuuttajataustaisille oppilaille

Kielten merkitys oppilaille tuli esille oppilaiden piirtämän kielikeho-kuvan ja haastattelujen kautta. Piirroksissa osa oppilaista oli sijoittanut heille tärkeimmät kielet sydämen kohdalle (ks. kuva 3), ja osa puolestaan oli sijoittanut kielet tärkeysjärjestykseen siten, että tärkeimmät kielet oli merkitty ylävartalon kohdalle ja vähemmän tärkeät alavartaloon, kuten jalkoihin.

Missä eri kielet ovat sinussa? Kirjoita ja piirrä. Voit käyttää myös värejä.



Kuva 3: Antonin kielikeho

### 6.3.1 Kielten asema

Se, millaisessa tärkeysjärjestyksessä oppilaat pitivät käyttämiään kieliä, tuli ilmi kielikeho-piirrosten kautta ja haastatteluissa. Haastatteluissa oppilailta kysyttiin perusteluja kielten sijoittamiseen tietyille kohdille piirroksessa, ja oppilailta kysyttiin myös, mitkä kielet heille olivat kaikista tärkeimpiä ja mitkä vähemmän tärkeitä. Kielten tärkeysjärjestys heijasteli oppilaiden kieli-identiteettejä, sillä identiteetistä voidaan puhua yksilöiden omaksuessa kieliin liitettyjä arvo- ja tunnemerkityksiä (Iskanius 2006). Tiettyjen kielten pitäminen tärkeinä ilmensi myös yhtä Ramptonin (1995) mainitsemaa kieli-identiteetin komponenttia, uskollisuutta.

Oma äidinkieli tai äidinkielet olivat kaikille oppilaille kaikista tärkeimpiä kieliä. Perusteluiksi tälle oppilaat kertoivat, että kielet ovat tärkeimpiä juuri sen takia, koska ne ovat heidän äidinkieliään ja he pystyvät kommunikoimaan niillä muiden ihmisten kanssa. Suomen yhdeksi tärkeimmäksi kieleksi määritelleiden oppilaiden mukaan kieli on tärkeä sen vuoksi, koska he asuvat Suomessa.

Varmaa siks koska se on mun äidinkieli. (Marwa kysymykseen miksi arabia on hänelle tärkein kieli)

No venäjä ja suomi on mulle tärkeitä et mä osaisin niitä koska mä asun Suomessa ja mulla on tuttuja jotka ei osaa englantia eikä suomea vaan venäjää nii venäjä on mulle sen takia. (Maria)

No venäjä o mun äidinkieli ja suomea mä puhun yleisimmin ja mä asun Suomessa niinku. (Anton kysymykseen miksi venäjä ja suomi ovat hänelle tärkeimmät kielet)

Osassa oppilaiden haastatteluista tuli esille, mitä kieltä he kaikista mieluiten puhuvat. Mieluiten käytetyt kielet olivat yhteydessä siihen, mitkä kielet koettiin tärkeiksi. Toisaalta mieluiten käytettyyn kieleen vaikutti myös se, kuinka suuren roolissa kieli oli oppilaan arjessa. Koulun kielen merkitys on tällöin suuri, sillä lapsi viettää ison osan ajastaan juuri kouluympäristössä.

No mulla on paljon suomalaisia kavereita ja koulussaki puhutaan paljon suomea. (Ramiz kysymykseen miksi hän puhuu mieluiten suomea)

Periytyvyys on Ramptonin (1995) mukaan yksi kieli-identiteetin komponenteista, sillä kielen siirtyessä sukupolvelta toiselle, siirtyvät sen mukana myös tietyt kulttuuriset piirteet, arvot ja merkitykset (Iskanius 2006, 75-76). Tärkeimmän kielen määrittelyssä tulikin esille vanhempien asenteiden vaikutus lasten ajatteluun. Jos vanhemmat pitivät kieltä merkittävänä, saattoivat lapsetkin omaksua saman ajattelutavan.

Mm no emmä tiää äiti vaan sano et mulla on niinku tärkeitä että mä en unohda venäjän kieltä. (Natalia kysymykseen miksi venäjä on hänelle tärkein kieli)

Osa oppilaista piti tärkeinä kieliä, joita he haluaisivat tulevaisuudessa osata sujuvasti. Kielten osaamishalun taustalla oli kielistä pitäminen ja niiden kokeminen tarpeellisiksi matkustettaessa, mutta myös halu kyetä kommunikoidaan sukulaisten kanssa. Esimerkiksi Marwan tilanteessa ranskan kielen osaaminen voisi vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta sukulaisten kanssa.

Mm koska Marokossa puhutaan ranskaa ja sit ku jotku meiän sukulaiset asuu Ranskassa nii niitten kaa ois kiva puhua ku ne ei välttämättä, ne ei kaikki osaa arabiaa sillee sujuvasti. (Marwa)

Vähemmän tärkeinä kielinä oppilaat pitivät kieliä, joita he käyttivät vähemmän, kuten englanti ja ruotsi. Poikkeuksena tästä oli Marwa. Marwa koki suomen kielen itselleen vähemmän tärkeäksi, vaikka kertoikin haastattelussa käyttävänsä paljon suomen kieltä esimerkiksi koulussa, ystäviensä kanssa ja puhuessaan pikkuveljensä tai -siskonsa kanssa. Suomi oli Marwalle vähemmän tärkeä kieli, sillä hän koki ettei suomen kielellä voi tulla toimeen samalla tavoin kuin englannilla.

No ehkä suomi. Koska englanti on sitte semmonen että sillä pärjää. (Marwa kysymykseen mikä on hänelle vähemmän tärkeä kieli)

### 6.3.2 Mihin kieliä tarvitaan?

Kielten määrittäminen tärkeiksi tai vähemmän tärkeiksi linkittyi osittain siihen, mihin oppilaat kokivat tarvitsevansa kyseisiä kieliä. Jos kielille ei nähty minkäänlaista käyttötarkoitusta, sitä myös pidettiin vähemmän tärkeänä. Jos kieli koettiin tarpeelliseksi matkustettaessa tai muiden ihmisten kanssa kommunikoinnissa,

oli kielten asema merkittävämpi oppilaiden mielestä. Tiettyjen kielten kokeminen tarpeellisiksi heijasteli myös sitä, minkä kielten osaamisen oppilaat kokivat tärkeiksi saadakseen pääsyn heille merkityksellisiin sosiaalisiin ryhmiin (kuten ystäväpiiri, sukulaiset ja kouluyhteisö). Haastatteluissa kysyttiin, mihin oppilaat kokevat tällä hetkellä tarvitsevansa käyttämiään kieliä, ja mihin tulevat tarvitsemaan niitä tulevaisuudessa.

Suomen kielen tarve tällä hetkellä yhdistyi kouluun ja perheen ja muiden ihmisten kanssa kommunikointiin. Oppilaiden vastauksista nousi esille erityisesti ystävien kanssa puhuminen, jossa suomen kielellä oli suuri rooli.

No siinä et mulla on aika monta suomalaista kaveria et ne ei tiedä niin monia englantilaisia sanoja ja monet mun kavereista ei osaa venäjää. (Maria)

No mäa tarviin sitä no periaatteessa kavereitten kanssa eniten että tai sillee yleisesti ottaen noo oikeestaan kaikkialla tarvii nytten ku mäa elän Suomessa nii kyllä sitä sitte suomee tarvii suurimmaks osaks. Että emmää täällä nii jos no kyl mäa pystyisin ilman englantia ja arabiaa ja ruotsia elämää että kaikki osaa, kaikki läheiset osaa suomee. (Samir)

Koulunkäynnin ja ihmisten kanssa puhumisen lisäksi yksi oppilas mainitsi tarvitsevansa suomen kieltä tällä hetkellä pelaamiseen.

Mm äidin kanssa ja sitte öö jos mä pelaan ja juttelen kavereille. (Ramiz)

Tulevaisuuden kielenkäytön osalta suomen kielen tarve yhdistettiin kouluun ja töihin. Yksi oppilas toivoi suomen kielen taitonsa kehittyvän sellaiselle tasolle, että pystyisi suomen kielen tunneilla opiskelemaan yleisopetuksen luokassa. Suomen kieltä nähtiin tarvittavan myös tulevaisuudessa yliopisto-opinnoissa.

Venäjän kieltä puhuvat oppilaat kokivat tarvitsevansa venäjää tällä hetkellä perheen, ystävien ja tuttujen kanssa puhumiseen sekä oman äidinkielen tunneilla.

Noo ku vanhemmat ihan vähän puhuu varmasti ja sitten kun mä käyn täällä venäjän tunneilla mä tartten sitä siihen ja et se on mun äidinkieli siihen mä tartten sitä. (Tanya)

Tulevaisuuden osalta venäjän kielen käyttökontekstit nähtiin hieman laajempina kuin suomen kielen. Oppilaat ajattelivat tarvitsevansa venäjän kieltä tulevaisuudessa paitsi perheen ja tuttujen kanssa kommunikointiin myös työn ja matkustamisen yhteydessä.



No jos matkustaa johonki nii sitä saattaa tarvita ja sitten myös no esimerkiksi, no esimerkiksi semmosissa tilanteissa että sää oot jossain ja sulta tulee joku kysymään että tiedäksä missä toi paikka on nii sitten sää voit vastata. (Katya)

Yksi oppilas mainitsi myös tarvitsevansa venäjän kieltä tulevaisuudessa siihen, että omat lapsetkin oppisivat puhumaan venäjää.

-- ja venäjää mä käyttäisin tulevaisuudessa siihen että venäjää mä ainakin käyttäisin jos mulle tulis enemmän ystäviä jotka osais puhuu venäjää niinku että vielä lapsetki osais venäjää. -- (Maria)

Arabian kieltä puhuvat oppilaat kokivat tarvitsevansa arabiaa tällä hetkellä perheen ja sukulaisten kanssa kommunikointiin ja oman äidinkielen tunneilla. Kun venäjän kieltä puhuvat oppilaat toivat esille myös muiden kuin perheenjäsenten tai sukulaisten kanssa kommunikoinnin, arabian kieltä puhuvat oppilaat eivät maininneet tarvitsevansa arabiaa ystäviensä kanssa, ja muiden ihmisten kanssa puhumiseen.

Tulevaisuuden osalta arabian kielen tarve yhdistettiin puolestaan matkustamiseen. Oppilaat kertoivat tarvitsevansa arabiaa erityisesti silloin, jos he matkustavat vanhempiensa kotimaahan, ja arabiaa tarvitaan sukulaisten ja muiden paikallisten kanssa keskustelemiseen.

Noo mää tarvisin sitä jos mää menisin Egyptii tai jonneki tämmösii arabialaisii maihi tai jotaa jossaa sitä tarvitaa. (Samir)

Tulevaisuudessa arabian kielen osaaminen koettiin hyödylliseksi, sillä arabian kielen käyttäjiä on paljon. Samir toi esille halunsa opettaa tulevaisuudessa mahdollisille lapsilleen arabiaa, sillä kielestä on ollut hänelle itselleenkin hyötyä.

No jos siitä on jotain hyötyä että aika se on aika kasvava kieli eli siellä on tosi paljon väestöä nii kyllä se varmaa aika kannattavaa että ne sitte oppii sitä puhumaa. Että ne voi käyttää sitä sit tulevaisuudessa. (Samir)

Nii et jos siitä on mulleki hyötyä nii miksei niillekki. (Samir)

Oppilaat yhdistivät englannin kielen tarpeen moniin eri konteksteihin. He kokivat tarvitsevansa englannin kieltä koulussa ja tulevaisuudessa töissä. Kuten oppilaiden kielikäsitteistä kertovassa luvussa tuli ilmi, englannin kielen tarve liitettiin ulkomailla matkustamiseen ja ihmisten kanssa kommunikointiin niissä tilanteissa, kun ei ole muuta yhteistä kieltä. Vaikka englanti koettiin kieleksi, jolla

pärjää takuuvarmasti ulkomailla, osa oppilaista mainitsi haluavansa oppia uusia kieliä, sillä niille olisi tarvetta tiettyihin maihin matkustettaessa.

No ainakin mä tarvisin ranskaa ja italiaa jos mä kävisin aika monta kertaa Italiassa ja Ranskassa vaikka tekemässä jotain käymässä vaikka matkoilla ja niinku käymässä ottamassa vähän tietoa niinku sellasista miten se sanotaan, niitte erilaisia paikkoja. (Maria)

### 6.3.3 Oman äidinkielen opetuksen hyödyt

Mitä enemmän kielellisillä vähemmistöillä on tilanteita oman äidinkieltensä käyttöön, sitä todennäköisimmin he kykenevät säilyttämään ja kehittämään taitojaan omassa äidinkielessään. Kielen osaaminen vaikuttaa myös positiivisesti yksilön identiteettiin. (Park 2013.) Oman äidinkielen opetuksen hyödyllisyys tuli esille haastatteluissa kysyttäessä oppilailta, mitä he ovat oppineet venäjän ja arabian kielen tunneilla ja millaista hyötyä opetuksesta on ollut kotona ja muissa ympäristöissä.

Monen oppilaan vastauksissa tuli esille kirjoittamaan oppiminen tai kirjoitustaidon kehittyminen. Lähtökohdat kirjoittamiseen omalla äidinkielellä ovat arabiaa puhuvilla hieman erilaiset verrattuna venäjän kieltä puhuviin oppilaisiin. Arabian kielessä luku- ja kirjoitustaidon oppimisen osalta tärkeää on standardiarabian osaaminen. Koska oppilaiden kotona käyttämät kielet ovat olleet pääosin arabian kielen eri murteita, ei kirjoitus- ja lukutaitoa ole välttämättä opittu kotona lainkaan. Venäjän kieltä puhuvien oppilaiden vastauksissa painotettiin kirjoitustaidon kehittyminen, kun taas arabian kieltä käyttävien oppilaiden vastauksissa näkyi kirjoitustaidon oppiminen.

No on tässä ollu siitä apua että niinku mä tiän nyt vähän niinku et miten jos tarvis kirjoittaa vaikka joku viesti et mä tietäisin että miten se sana kirjoitetaan vaikka ja missä laiteetaan noi niinku meil venäjänkielisil on semmonen pehme merkki et minne pehme ja kova merkki etten mä kirjottaisi niinku väärin. (Maria)

No kirjottamaan ja sit mä oon oppinu vähän puhumaan. (Marwa)

Kuten yllä olevasta Marwan vastauksesta näkee, arabian tunneilla käyvät oppilaat mainitsivat myös oppineensa tunneilla puhumaan. Standardiarabia voi erota arabian murteista hyvinkin paljon. Arabian kielen tunneilla opetellaan juuri stan-

dardiarabiaa, minkä vuoksi oppilaiden vastauksissa näkyy puhumaan oppiminen. Standardiarabian oppiminen hyödytti oppilaita esimerkiksi median käytön yhteydessä.

Mm no esimerkiksi ku me katotaa [kotona] jotaa ohjelmii nii sit niissä puhutaa tot arabiaa mitä me opiskellaa nii sit mä ymmärrän vähä enemmän. (Marwa)

Oppilaat kertoivat oman äidinkielen tuntien hyödyksi kieliopin ja sanaston kehittymisen. Sanaston kehittyminen tuli esille sekä arabian että venäjän tunneilla käyvien oppilaiden vastauksissa.

Noo kielioppia lähinnä ja sanoja ehkä vähän mut enemmän sitä kielioppia niinku sanata mä niinku tiän mut se on se kielioppi just joka niinku puuttuu multa. (Samir)

No niinku jotain sanoja mä oon siitä niinku oppinu et öö niinku jotki sanat mulle näytti ihan oudoilta mut sitte mä oon kysyny niinku opettajalta nii se selitti ja sitte kotona mä osasin niinku ymmärsin et mitä sanoja ne on. (Natalia)

Oppilaiden vastauksista ilmeni, että oman äidinkielen tunneilla käymistä pidettiin tärkeänä. Tuntien koettiin kehittävän omaa kielen osaamista ja ylläpitävän hyvää kielitaitoa.

Musta se on tärkeetä sen takia koska jos mä en kävis niillä tunneilla nii mä en osais puhuu hyvin tätä venäjää ja sit mä en osais kirjottaa hyvin. (Maria)

Hmm on koska mä kun me muutettiin tänne ni sit joskus topulla mä aloin unohtaa sanoja venäjäksi nii sitte ku mä tulín venäjän tunniks niin mä puhun ihan taas normaalisti ja sillee et mä en unohita mitää sanoja. Ne tulee silti välil ne suomalaiset... (Tanya)

Toisaalta yksi oppilas koki, että oman äidinkielen tunneista ei ollut ollut hyötyä kotona tai muissa ympäristöissä. Tosin tämä oppilas ei käyttänyt arabiaa juuri ollenkaan omassa arjessaan, ja hänestä tuntui, että hän ei ollut tunneilla oppinutkaan kovinkaan paljon.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset

Kuten tämän tutkimuksen tuloksista ilmenee, maahanmuuttajataustaisten oman äidinkielen opetuksessa käyvien oppilaiden arki on monikielistä. Oman äidinkielen osaaminen on tarpeellista erityisesti kommunikoidessa vanhempien ja sukulaisten kanssa, ja venäjän kieltä puhuvat oppilaat käyttivät venäjää myös sisarustensa ja ystäviensä kanssa. Englannin kielen käyttö korostui median, eritoten internetin ja pelien yhteydessä. En lähtenyt käsittelemään oppilaiden kieli-identiteettiä erillisenä kappaleena tulosluvussa, sillä tämän tutkimuksen aineisto kokonaisuudessaan kuvastaa sitä, millaisia monikielisiä identiteettejä maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on. Oppilaiden kielelliset identiteetit heijastuvat erityisesti siitä, millä tavoin oppilaat puhuvat omasta kielitaidostaan, arjen kielenkäytöstään ja millaisia merkityksiä he antavat käyttämilleen kielille. Näitä kieli-identiteettiä heijastelevia kohtia olen pyrkinyt tuomaan esille tulosluvun lomassa. Tulokset antavat kuvaa siitä, kuinka oppilaiden identiteetit ovat monikielisiä ja tilanteista ja keskustelukumppanista riippuen vaihtuvia, millä tavoin kielet yhdistävät heitä muihin samojen kielten käyttäjiin ja millainen merkitys omalla äidinkielellä on omalle identiteetille.

Koulussa oppilaiden pääasiallisena kielenä on suomi. Oman äidinkielen käytön koulun yhteydessä mainitsivat ainoastaan venäjänkieliset oppilaat, jotka saattoivat käyttää omaa äidinkieltään venäjää puhuvien koulukavereiden kanssa. Muun kuin suomen kielen käyttö yhdistettiin lähinnä kielten oppitunteihin, kuten englannin tunteihin. Kielten tunneilla useamman kielen osaamista saatettiin käyttää hyödyksi, esimerkiksi venäjän osaamista hyödynnettiin englannin kielen sisältöjen opettelussa. Käsitteen *translanguaging* ajatuksena onkin, että kielet ovat yhtä yhtenäistä resurssia ja yhdellä kielellä opitut taidot ja ajatukset ovat käytettävissä myös muilla kielillä (Probyn 2015, 220-221) ja että yksilö käyttää limittäin eri kieliä rakentaessaan ymmärrystään (Lewis, Jones & Baker

2012, 650-652). Toisaalta muuten usean kielen limittäinen käyttö ei tullut kovinkaan paljon ilmi oppilaiden puhuessa kielenkäytöstään koulukontekstissa.

Tällä hetkellä käytössä olevan opetussuunnitelman (OPH 2014, 87-88) mukaan koulussa tulee tukea lapsen omaa äidinkieltä ja motivoida lasta käyttämään osaamiaan kieliä oppitunneilla ja muussa koulun toiminnassa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella jää pohdittavaksi, toteutuuko monikielisyyden tukeminen kouluissa käytännössä. Tarjotaanko oppilaille koulussa riittävästi mahdollisuuksia käyttää suomen lisäksi osaamiaan kieliä ja annetaanko oppilaille heidän halutessaan tilaisuuksia jakaa kielenosaamistaan muille oppilaille? Ulkomailla monikielisyyden huomiointia on tehostettu esimerkiksi panostamalla koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön (esim. Helot & Young 2002; Ladky & Peterson 2008; Savas 2014), ja tutkimusten myönteisten tulosten perusteella vanhempien osallistaminen koulun toimintaan voisi edistää monikielisyyden tukemista myös Suomen kouluissa. Tällä hetkellä voimassa olevan valtakunnallisen opetussuunnitelman painottamat opetuksen ilmiöpohjaisuus, laaja-alainen osaaminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet luovat hyvän perustan kulttuuri- ja kielikasvatukselle, ja esimerkiksi *kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu* mainitaan yhdeksi laaja-alaiseksi osaamiskokonaisuudeksi (OPH 2014).

Oman äidinkielen opetuksen tarjoaminen on yksi keino tukea lapsen oman äidinkielen säilyttämistä ja kehittämistä, ja tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat toivat esille oman äidinkielen opetuksen myötä saatuja hyötyjä. Oppilaiden vastaukset erosivat siinä, että venäjän kieltä käyttävät oppilaat kertoivat enemmänkin kehittyneensä venäjän kielessä, kun taas arabian kielen oppilaat mainitsivat oppineensa sekä puhumaan että kirjoittamaan. Arabian kielen lukuisat murteet ja niiden virallisen oikeinkirjoituksen puuttuminen saattaa oman äidinkielen tunneilla arabiankieliset oppilaat hieman eri asemaan kuin venäjänkieliset oppilaat, sillä oman äidinkielen tunneilla opiskellaan murteiden sijasta standardiarabiaa. Murteiden määrä ja niiden väliset suuret erot tuovat omat haasteensa myös opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen, kun opettajan tulee kyetä huomioimaan oppilaiden hyvin erilaiset lähtökohdat arabian kielen käyt-

täjinä (ks. Youssef 2007; Tarnanen & Kauppinen 2016). Kaksi opetustuntia viikossa oman äidinkielen opetusta on myös hyvin vähän, ja opetustuntien sijoittuminen kouluajan ulkopuolelle, usein myöhäisiin iltapäiviin, voi helposti vähentää oppilaiden motivaatiota kielen opiskeluun. Yhteistyö koulun opettajien ja oman äidinkielen opettajien kesken voisi helpottaa sekä oman äidinkielen tukemista kouluajalla että antaa tukea oman äidinkielen opetuksen suunnitteluun.

Toisaalta koulua ei voida yksin laittaa vastuuseen oman äidinkielen tukemisesta. Kodilla on suuri merkitys oman äidinkielen säilyttämisessä ja kehittämisessä, sillä suurin osa suullisesta vuorovaikutuksesta omalla äidinkielellä tapahtuu juuri kotona omien perheenjäsenten kesken. Venäjän ja arabian kieltä puhuvien oppilaiden suurimpana kielenkäytön erona oli se, että arabian kieltä käyttävät oppilaat puhuivat sisarustensa kanssa pääasiassa suomea, ja venäjää käyttävät oppilaat sekä suomea että venäjää. Kun kielikontaktit omalla äidinkielellä ovat kodin ulkopuolella vähäisiä, ympäristön kieli voi helposti alkaa dominoida lapsen kielenkäyttöä. Vanhemmat ovat lapsen ensisijaisia kielenopettajia, ja vanhempien on myös mahdollista vahvistaa lapsen oman äidinkielen käyttöä silloin, jos ympäröivän yhteiskunnan kieli alkaa olla lapsen kielenkäytössä hallitsevaa. (Teiss 2007, 19-22.) Loppupeleissä kuitenkin koulun ja kodin välisellä tiiviimmällä yhteistyöllä voi olla positiivista vaikutusta myös kotona toteutuvaan kielenkäyttöön ja -oppimiseen (esim. Stavans, Olshtein, Goldzweig 2009).

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella oma äidinkieli tai omat äidinkielet ovat maahanmuuttajataustaisille oppilaille kaikista tärkeimpiä kieliä. Oppilaat kokivat oman äidinkielen tarpeelliseksi voidakseen kommunikoida perheidensä ja sukulaistensa kanssa. Kieli onkin merkittävä ryhmän jäseniä yhdistävä tekijä (Park 2013), ja vanhemman ja lapsen yhteisen kielen merkitys tuli tässä tutkimuksessa esille erityisesti Mikaelan kertoessa kommunikoinnin haasteista isänsä kanssa. Yhteisen kielen puuttuminen hankaloittaa kielen kautta tapahtuvaa vuorovaikutusta lapsen ja vanhemman välillä, ja voi pahimmassa tapauksessa myös etäännyttää lasta ja vanhempaa toisistaan.

Oppilaat mainitsivat tutkimuksessa myös kieliä, joiden osaaminen olisi heille tulevaisuuden kannalta tärkeää. Erityisen merkittäväksi kieleksi oppilaat

kokivat englannin kielen, jonka osaamisesta olisi hyötyä paitsi koulussa ja työelämässä myös vapaa-ajalla esimerkiksi matkustamisen yhteydessä. Englannin kielen nähtiin olevan avainkieli kommunikaatiolle silloin, jos muuta yhteistä kieltä ei ole käytössä. Oppilaat mainitsivat suomen kielen osaamisen olevan tarpeellista Suomessa asumisen ja elämisen vuoksi, ja ajattelivat arabian ja venäjän kielistä olevan hyötyä myös maailmalla. Globalisaation ja teknologian kehittymisen myötä monikielisyydestä on tullut arkipäivää (Blackledge, Creese & Takhi, 2013) ja työelämässä korostuu sekä oman äidinkielen että muiden kielten osaaminen, minkä vuoksi oppilaita tulisi kannustaa panostamaan paitsi oman äidinkielen säilyttämiseen ja kehittämiseen myös muiden kielten oppimiseen. Monipuolinen kielten osaaminen on tärkeää, sillä se kuuluu monella alalla työntekijän ydinosaan, eikä välttämättä pelkkä englannin osaaminen ole enää riittävää (Sajavaara 2010). Monipuoliset kielelliset resurssit ja usean kielen limittäinen käyttö helpottavat ymmärryksen saavuttamista jokapäiväisessä kommunikoinnissa (Lewis, Jones & Baker 2012, 650-652) ja auttavat siten sopeutumaan tämän päivän työelämän vaatimuksiin ja monikieliseen arkeen.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi

Tutkimukseni aineistona toimivat oppilaiden haastattelut sekä piirrostehtävät. Haastattelut voivat olla etenkin lapsille hyvin jännittävä tilanne (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 206), mutta tämän tutkimuksen haastatteluissa jännitystä lievensi varmasti se, että olin aiemmin käynyt observoimassa tutkimukseen osallistuvien oppilaiden oman äidinkielen tunteja, ja olin siten oppilaille jonkin verran tuttu henkilö. Haasteen tutkimuksen toteuttamiselle toi se, että haastateltavat olivat suurimmaksi osaksi hyvin nuoria. Tämän osalta haastattelujen toteuttamista helpottivat ennen haastatteluja teetetyt piirrostehtävät, jotka helpottivat oppilaiden arjen aktiviteeteista ja niissä käytetyistä kielistä puhumista.

Koska tärkeimpänä aineistonkeruumenetelmänäni oli haastattelu, voidaan tutkimuksen luotettavuutta kyseenalaistaa. Olen pyrkinyt analysoimaan aineis-

toni mahdollisimman johdonmukaisesti ja perustelevaan tekemäni johtopäätökset aineison avulla, mutta silti tekemäni tulkinnat perustuvat ainoastaan siihen, mitä oppilaat ovat minulle kertoneet tai mitä he ovat tehtäviin kirjoittaneet ja piirtäneet. Havainnoinnin avulla on mahdollista saada välitöntä tietoa tutkittavien toiminnasta (Grönfors 2015, 149), ja tässä tutkimuksessa esimerkiksi oppilaiden kielenkäyttöä koulukontekstissa olisi ollut mahdollista tutkia havainnoimalla, eikä saatu informaatio olisi perustunut pelkästään oppilaiden puheisiin.

Vaikka lasten haastattelut ovat usein melko lyhyitä, aineistoa analysoidessani saatoin todeta aineiston kattavaksi. Tehdessäni analyysiä perehdyin tarkasti fenomenografiaa ja laadullista sisällönanalyysiä käsittelevään kirjallisuuteen, jotta kykenisin analysoimaan aineiston mahdollisimman johdonmukaisesti ja oikein. Kirjoitin tekemäni analyysin auki mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Analyysin pohjalta oli helppo kirjoittaa tutkimuksen tulokset, ja olen perustellut tekemäni tulkinnat tarkasti aineiston avulla. Huolellisen aineiston analyysin, tulosten raportoinnin ja tulkintojen perustelemisen avulla olen mielestäni pystynyt vastaamaan hyvin asettamiini tutkimuskysymyksiin.

Motiivini tälle tutkimukselle kumpusivat siitä, että opiskellessani luokan- ja erityisopettajaksi oppilaiden monikielisyyttä ei tuotu opintojen aikana kovinkaan paljon esille. Myöskään tekemieni harjoitteluiden ja luokanopettajan sijaisuuksien perusteella monikielisyyden huomiointi koulun arjessa ei ole näkynyt kovinkaan selvästi. Tämä lähtökohta sai aikaan sen, että ennakkokäsityksenäni oli, että oppilaiden monikielisyyttä ei huomioida riittävästi koulussa. Olen kuitenkin tiedostanut ennakkokäsitykseni koko tutkimuksen ajan, ja pyrkinyt käsittelemään aihetta neutraalisti useasta näkökulmasta. Koska keräsin aineiston teettämällä oppilaille piirrostehtävät ja haastattelemalla heitä, minun oli helppo pysytellä tutkijan roolissa. Jos olisin kerännyt aineistoni havainnoimalla oppilaiden toimintaa esimerkiksi koulupäivien aikana, olisi minun varmasti täytynyt pohtia positiotani tarkemmin.

Näin jälkikäteen ajatellen positioni on tutkijan lisäksi ollut oppija. Tutkimuksen tekeminen on ollut valtava oppimisprosessi, ja se on vaikuttanut merkit-



tävästi omaan ajatteluuni. Tulevassa työssäni luokan- tai erityisopettajana minulla on käytännössä mahdollisuus vaikuttaa siihen, huomioidaanko oppilaiden monikielisyyttä opetuksessa. Tämän tutkimuksen myötä uskon ymmärtäväni paremmin oppilaiden arjen monikielisyyttä, ja kykeneväni suunnittelemaan käytännön toimia sille, kuinka tuen oppilaiden monikielisyyttä omassa opetuksessani.

### **7.3 Tutkimuksen merkitys ja aiheita jatkotutkimuksiin**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut tuoda esille maahanmuuttajataustaisten oppilaiden monikielisyyttä ja kielten merkitystä heille sekä tuoda esille oman äidinkielen opetuksen hyötyjä. Tutkimuksen tulosten perusteella on tärkeää, että opettajat näkevät luokkansa oppilaiden monikielisyyden, ja ottavat heidän monikielisyytensä huomioon koulun arjessa nykyistä intensiivisemmin. Mahdollisia välitunnin keskusteluita lukuun ottamatta koulu näyttäytyy oppilaille ympäristönä, jossa pääasiallisena kielenä on suomi. Jotta koulu näyttäytyisi oppilaiden silmissä ympäristönä, jossa kannustetaan eri kielten monipuoliseen käyttöön ja niiden oppimiseen, tulisi opetusta suunniteltaessa pohtia, millaisin käytännön keinoin monikielisyyttä voidaan tukea. Esimerkiksi yhteistyö vanhempien ja oman äidinkielen opettajien kanssa voi mahdollistaa monikieliset ja -kulttuuriset projektit, tapahtumat ja teemapäivät. Oppilaille tulisi myös tarjota mahdollisuuksia käyttää omaa äidinkieltään koulun arjessa, oli se sitten esimerkiksi koulukavereille kielen opettamista tai tehtävissä oman äidinkielen hyödyntämistä. Oppilaiden monikielisyyden tukeminen ja oman äidinkielen arvostamisen osoittaminen tukevat myös oppilaiden identiteettejä.

Jatkotutkimusten kannalta olennaista olisi selvittää, näyttäytyykö arki samalla tavoin monikielisenä maahanmuuttajataustaisille oppilaille asuinpaikkakunnasta riippumatta, vai kokevatko oppilaat joillakin paikkakunnilla koulun suuremmassa määrin ympäristöksi, jossa käytetään muitakin kieliä suomen lisäksi. Jotta oppilaiden monikielisyyttä voitaisiin käytännön tasolla tukea, olisi

tärkeää selvittää koulujen ja opettajien nykyisiä monikielisyyttä tukevia käytänteitä sekä jakaa toimivia ideoita. Olisi myös mielenkiintoista nähdä, saako uusi opetussuunnitelma koulut panostamaan entistä enemmän monikielisyyden ja -kulttuurisuuden huomiointiin.

## LÄHTEET

- Alexander, P.A. & Dochy, F.J.R.C. 1995. Conceptions of knowledge and beliefs: A comparison across varying cultural and educational communities. *American Educational Research Journal* 32 (2), 413–442.
- Aro, M. 2003. Lasten käsityksiä englannin kielestä: Käsitykset kielenoppimisesta dialogisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAn vuosikirja 2003. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja* 33 (61), 277–294.
- Aro, M. 2009. *Speakers and Doers. Polyphony and Agency in Children's Beliefs about Language Learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Aro, M. 2012. Effects of authority: Voicescapes in children's beliefs about the learning of English. *International Journal of Applied Linguistics* 22 (3), 331–346.
- Badawieh, M. & Kütük, H., Dung, L. T. M. & Janei, H. 2007. Oman äidinkielen opetusmateriaaleista. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 122–128.
- Baker, C. 2003. Education as a site of language contact. *Annual Review of Applied Linguistics* 23, 95–112.
- Ball, J. 2011. *Enhancing Learning of Children from Diverse Language Backgrounds: Mother Tongue-Based Bilingual or Multilingual Education in the Early Years*. Analytical Review Commissioned by the Unesco Education Sector. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Blackledge, A. & Creese, A. 2013. *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Teoksessa A. Blackledge & A. Creese (toim.) *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. New York: Springer, 1–20.
- Blackledge, A., Creese, A. & Takhi, J. K. 2013. Beyond multilingualism: Heteroglossia in practice. Teoksessa S. May (toim.) *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. London: Routledge, 191–215.
- Blommaert, J. & Rampton, B. 2011. Language and Superdiversity. Teoksessa J. Blommaert, B. Rampton & M. Spotti (toim.) *Language and Superdiversities* 13 (2), 1–22.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3, 77–101.

- Brizić, K. 2006. The secret life of languages. Origin-specific differences in L1/L2 acquisition by immigrant children. *International Journal of Applied Linguistics* 16 (3), 339–362.
- Busch, B. 2010. School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and Education* 24 (4), 283–294.
- Chiang, D., Diab, M., Habash, N., Rambow, O. & Shareef, S. 2006. Parsing Arabic Dialects. <https://core.ac.uk/download/pdf/27296626.pdf>. Luettu 1.11.2016.
- Cummins, J. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49 (2), 222–251.
- Cummins, J. 1981. *Bilingualism and Minority-Language Children*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. 2001. Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education? *Sprogforum* 19, 15–20.
- Cummins, J. 2009. Fundamental Psycholinguistic and Sociological Principles Underlying Educational Success for Linguistic Minority Students. Teoksessa T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda (toim.) *Social Justice Through Multilingual Education*. Bristol: *Multilingual Matters*, 19–35.
- Diab, M. & Habash, N. 2007. *Arabic Dialect Processing Tutorial*. Columbia: Columbia University, 5-6.
- Dressler, R. 2014. Exploring Linguistic Identity in Young Multilingual Learners. *TESL Canada Journal* 32 (1), 42–52.
- Dufva, H. 1999. Kieli, mieli ja konteksti: Psykolingvistiksesta tutkimuksesta dialogiseen kielen psykologiaan. Teoksessa: K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 11–44.
- Dufva, H. 2011. Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielen oppimista ja opettamista haastattelun avulla. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen, & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa: Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura. 131–145.
- Dufva, H., Alanen R. & Aro, M. 2003. Kieli objektina – Miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa: M. Koskela & N. Pilke (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus*. AFinLAn vuosikirja 2003. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 33 (61), 295–315.

- Dufva, H., Lähteenmäki M. & Isoherranen, S. 1996. Elämää kielen kanssa. Arki-käsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Dufva, H. & Pietikäinen, S. 2009. Moni-ilmeinen monikielisyys. Puhe ja kieli 29 (1), 1-14. <http://ojs.tsv.fi/index.php/pk/article/view/4789/4487>. Luettu 30.10.2015.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Finlex 1999. Oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perustuslaki#L2P17>. Luettu 5.2.2016.
- García, M. E. 2003. Recent research on language maintenance. *Annual Review of Applied Linguistics* 23, 22-43.
- García, O. & Sylvan, C. E. 2011. Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal* 95 (iii), 385-400.
- García, O. & Kano, N. 2014. Translanguaging as Process and Pedagogy: Developing the English Writing of Japanese Students in the US. Teoksessa J. Conteh & G. Meier (toim.) *The multilingual turn in languages education: Benefits for individuals and societies*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 258-277.
- Grönfors, M. 2015. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 146-161.
- Jasinskaja-Lahti, I. 2000. *Psychological Acculturation and Adaptation among Russian-speaking Immigrant Adolescents in Finland*. University of Helsinki. *Social psychological studies* 2. Helsinki: Department of Social Psychology, University of Helsinki.
- Hakuta, K. & Diaz, R. M. 1984. The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some new longitudinal data. Teoksessa K. E. Nelson (toim.) *Children's language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 319-344.
- Hall, S. 2002. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.

- Heckman, F. 2008. Education and Migration: strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy makers. Luxembourg: European Commission.
- Heller, M. 1987. The role of language in the formation of ethnic identity. Teoksessa J. Phinney & M. Rotheram (toim.) Children's Ethnic Socialization. Newbury Park, CA: Sage, 180-200.
- Helot, C. & Young, A. 2002. Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: Why and How Should Migrant Languages be Valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5 (2), 96-112.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. E. 2005. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9), 1277-1288.
- Ikonen, K. 2007. Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. Teoksessa S. Latomaa (toim.) Oma kieli kullaan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 41-56.
- Iskanius, S. 2006. Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2010. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. <http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf>. Luettu 6.3.2016.
- Kalaja, P. 2015. A review of five studies on learner beliefs about second language learning and teaching: exploring the possibilities of narratives. Teoksessa: T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) Kielen oppimisen virtauksia. Flows on language learning. AFinLAN vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 0 (73), 21-38.
- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. 2011. Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) Kieltä tutkimassa: Tutkielman laatijan opas. Helsinki: Finn Lectura, 8-32.
- Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. 1997. Changing Multiculturalism. Philadelphia: Open University Press.
- Ladky, M. & Peterson, S. S. 2008. Successful Practices for Immigrant Parent Involvement: An Ontario Perspective. *Multicultural Perspectives* 10 (2), 82-89.

- Latomaa, S. & Suni, M. 2010. Toisen sukupolven kielelliset valinnat. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 151–174.
- Lehtonen, H. 2015. Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. 2012. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation* 18 (7), 641–654.
- Liebkind, K. 1994. Maahanmuuttajat: Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Lundell, L. 2010. "What is the color of English?" Representation of English in the language portraits of Sámi children. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Luutonen, J. 2008. Kirjakielten variaatiosta. Turku: Turun yliopisto.  
<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/37664/artikkeli2006Luutonen.pdf?sequence=1>. Luettu 1.11.2016.
- Markose, S. & Hellstén, M. 2009. Explaining success and failure in mainstream schooling through the lens of cultural continuities and discontinuities: two case studies. *Language and Education* 23 (1), 59–77.
- Martikainen, T. & Haikkola, L. 2010. Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–43.
- Martin, M. 2016. Monikielisyys muutoksessa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta.  
<http://www.kieliverkosto.fi/article/monikielisyys-muutoksessa/>. Luettu 2.11.2016.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: The Falmer Press, 141–161.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.
- Mäntylä, K., Pietikäinen, S. & Dufva, H. 2009. Kieliä kellon ympäri: Perhe monikielisyyden tutkimuksen kohteena. *Puhe ja kieli* 29 (1), 27–37.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Nikkilä, A-R. 2016. Yli miljardi ihmistä osaa – arabiaa ei vielä opeteta Helsingin peruskouluissa. Helsingin uutiset 7.1.2016. <http://www.helsinginuutiset.fi/artikkeli/352761-yli-miljardi-ihmista-osaa-arabiaa-ei-viela-opeteta-helsingin-peruskouluissa>. Luettu 15.12.2016.
- Norton, B. 2013. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B. 2000. *Identity and language learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Norton, B. 1997. Language, Identity, and the Ownership of English. *TESOL Quarterly* 31 (3), 409–429.
- Opetushallitus 2016. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus. [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/kieli-ja\\_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset\\_oppilaat](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat). Luettu 16.3.2017.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Luettu 5.5.2016.
- Opetushallitus 2011. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa – tilannekatsaus. [http://www.oph.fi/download/131381\\_Maahanmuuttajien\\_koulutus\\_Suomessa\\_tilannekatsaus.pdf](http://www.oph.fi/download/131381_Maahanmuuttajien_koulutus_Suomessa_tilannekatsaus.pdf). Luettu 11.3.2016
- Oriyama, K. 2011. The effects of the socio-cultural context on heritage-language literacy: Japanese-English bilingual children in Sydney. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 14 (6), 653-681.
- Osterkorn, P. K. 2014. Separated multilingualism? The experience of students' multilingualism in minority language education in Brittany (France). Teoksessa *Teaching and learning foreign languages* [special issue]. Prague: Charles University in Prague, Faculty of Arts, 51–64.
- Park, S. M. 2013. Immigrant students' heritage language and cultural identity maintenance in multilingual and multicultural societies. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics* 4. 30–53.
- Phinney, J. S., Romero, I., Nava, M., & Huang, D. 2001. The role of language, parents, and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence* 30 (2), 135–153.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen A. 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.



- Piilo, M. 2007. Opetussuunnitelma: kaiken alku, kompassi ja mittari. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis*. Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 58–64.
- Probyn, M. 2015. Pedagogical translanguaging: bridging discourses in South African science classrooms. *Language and Education* 29 (3), 218–234.
- Rampton, B. 1995. *Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents*. London: Longman.
- Räty, R. 2015. Helsingissä puhutaan jo toista sataa kieltä – Tunnistatko, mitä naapurisi puhuu? Helsingin Sanomien kuukausiliite 1.8.2015. <http://www.hs.fi/kuukausiliite/a1437964212473>. Luettu 28.10.2015.
- Sajavaara, A. 2010. Kieli- ja viestintätaidot korostuvat työelämässä. *Kielikello* 3. <http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=2139>. Luettu 8.1.2017.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa: K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 73–102.
- Savas, B. 2014. A Linguistic Evaluation of Approaches to Education of Immigrant Students: Contribution of Translated Children's Literature To The Linguistic and Cultural Integration. *The Journal of International Social Research* 7 (31), 261–278.
- Shenshin, V. 2008. Venäläiset ja venäläinen kulttuuri Suomessa. *Kulttuurihistoriallinen katsaus Suomen venäläisväestön vaiheista autonomian ajoilta nykypäiviin*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Aleksanteri-instituutti.
- Skutnabb-Kangas, T. & McCarty, T. 2006. Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical Foundations. *Bilingual Education, Encyclopedia of Language and Education* 5, 3-17.
- Stavans, A., Olshtain, E. & Goldzweig, G. 2009. Parental perceptions of children's literacy and bilingualism: the case of Ethiopian immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 30 (2), 111–126
- Suomalais-venäläinen koulu. <http://www.svk.edu.hel.fi/svk/>. Luettu 15.12.2016.
- Talib, M-T. 2002. *Monikulttuurinen koulu: Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja Oy.

- Tarnanen, M. & Kauppinen, M. (2016). Oman äidinkielen tekstikäytännöt huoltajien ja opettajien näkökulmasta. Teoksessa H-M. Pakula, E. Kouki, H. Silverberg & E. Yli-Panua (toim.) Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka. Ainedidaktisia tutkimuksia 11. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 291–310.
- Teiss, K. 2007. Varhaislapsuuden merkitys oman äidinkielen ylläpitämisessä ja kaksikieliseksi kehittymisessä. Teoksessa S. Latomaa (toim.) Oma kieli kullaa kallis: Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Tse, L. 1997. Affecting affect: The impact of ethnic language programs on student attitudes. *The Canadian Modern Language Review* 53 (4), 705–728.
- Tse, L. 1998. Ethnic identity formation. Teoksessa S. Krashen, L. Tse, & J. McQuillan (toim.) *Heritage language development*. Culver City, CA: Language Education Associates, 15–29.
- Tse, L. 2001. Resisting and reversing language shift: Heritage-language resilience among U.S. native biliterates. *Harvard Educational Review* 71 (4), 676–706.
- Tilastokeskus 2015a. Maahanmuuttajat väestössä. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa>. Luettu 31.10.2016.
- Tilastokeskus 2015b. Ulkomaalaistaustaiset. <https://tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/index.html/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaalaistaustaiset>. Luettu 31.10.2016.
- Tilastokeskus 2015c. Vieraskieliset. <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/index.html/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset>. Luettu 31.10.2016.
- Tilastokeskus 2014. Maahanmuuttajaväestö lähes kymmenkertaistunut 20 vuodessa. [http://www.stat.fi/ajk/tiedotteet/2014/uutinen\\_010\\_2014-03-25.html](http://www.stat.fi/ajk/tiedotteet/2014/uutinen_010_2014-03-25.html). Luettu 1.11.2015.
- Toivainen, J. 1999. Äidinkielen omaksuminen. Teoksessa: K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 129–156.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). Luettu 2.2.2016.

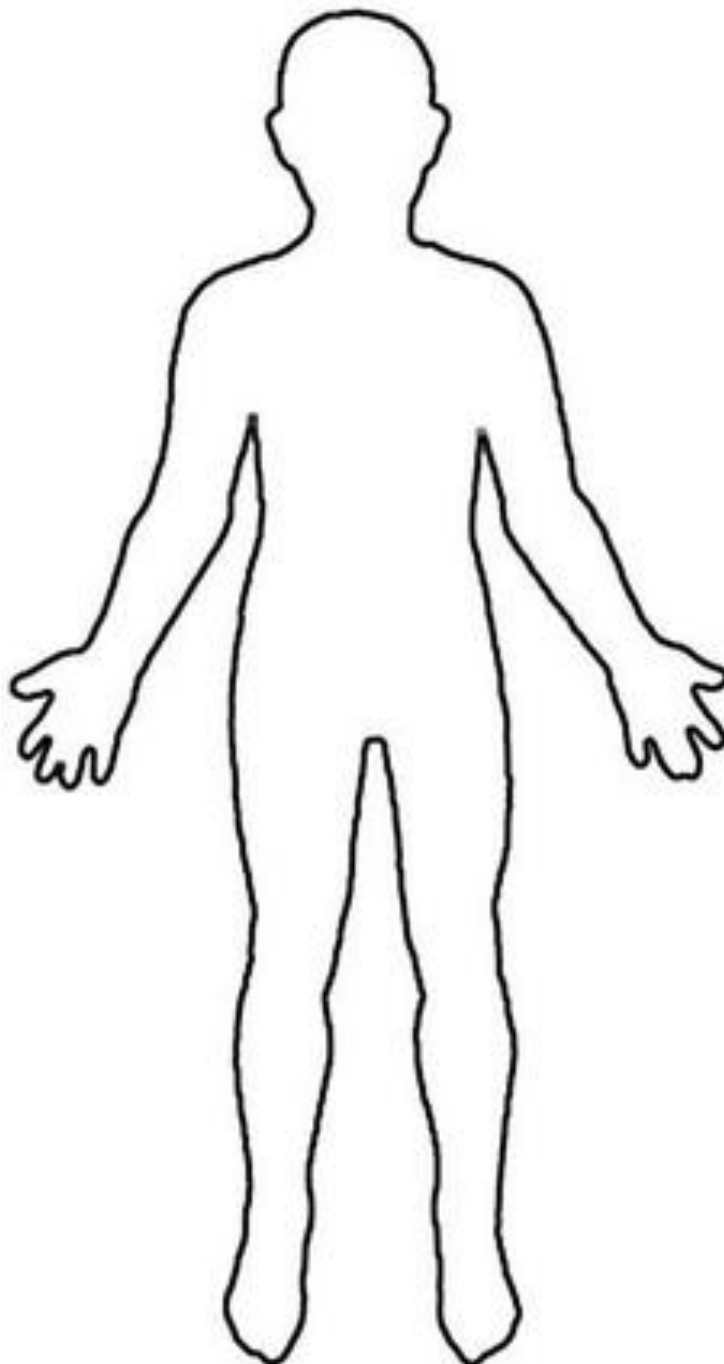
- Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015. Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Tuloksellisuustarkastuskertomus 12/2015.  
[https://www.vtv.fi/files/4801/12\\_2015\\_Maahanmuuttajaoppilaat\\_ja\\_perusopetuksen\\_tuloksellisuus.pdf](https://www.vtv.fi/files/4801/12_2015_Maahanmuuttajaoppilaat_ja_perusopetuksen_tuloksellisuus.pdf). Luettu 15.12.2016.
- Väestöliitto 2017. Maahanmuuttajat. [http://www.vaestoliitto.fi/tieto\\_ja\\_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/](http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/). Luettu 16.3.2017.
- Youssef, Y. 2007. Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: nykytilanne ja tulevaisuus. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 369–380.
- Zhang, Y. & Wildemuth, B. M. 2005. Qualitative Analysis of Content.  
[https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content\\_analysis.pdf](https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content_analysis.pdf). Luettu 6.11.2016.

## LIITTEET

### Liite 1. Kielikeho

Nimi: \_\_\_\_\_

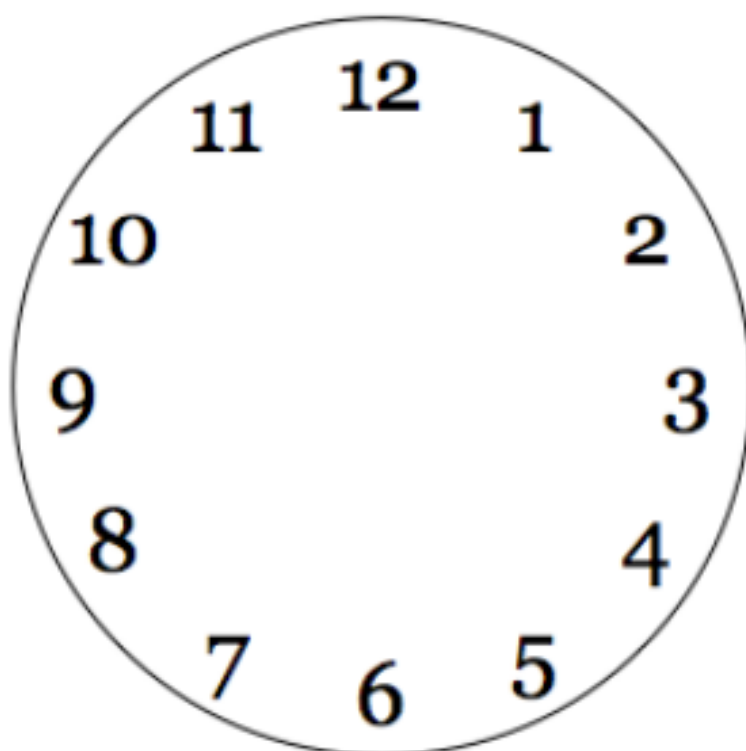
Missä eri kielet ovat sinussa? Kirjoita ja piirrä. Voit käyttää myös värejä.



## Liite 2. Kielikello

Nimi: \_\_\_\_\_

1. Millainen on tyypillinen päiväsi? Kirjoita päiväohjelmasi kellon kuvaan.
2. Mitä kieliä käytät missäkin kohdassa? Lisää kielet päiväohjelmaan.



### Liite 3. Haastattelukysymykset

#### Kieli-identiteetti

##### Taustakysymyksiä:

Minkä ikäinen olet?

Missä olet syntynyt?

Oletko asunut jossain muualla kuin Suomessa ja syntymämaassasi?

Montako vuotta olet käynyt koulua Suomessa?

Mitä kieliä käytät kotona? Mitä kieliä vanhempasi käyttävät kotona?

Kauanko olet käynyt oman äidinkielen opetuksessa? Mitä tehneet tunneilla? Mitä oppineet? Mikä parasta?

Onko oman äidinkielen opetuksesta apua myös kotona? Millaista?

Missä muualla ollut hyötyä oman äidinkielen opetuksesta? Millaista?

Miten kaverit suhtautuu oman äidinkielen opetukseen? Kuinka itse suhtautuu?

#### Kellokuvan tarkastelua +

Mitä kieltä puhut:

- Äitisi kanssa
- Isäsi kanssa
- Sisarustesi kanssa
- Ystäviesi kanssa koulussa
- Ystäviesi kanssa vapaa-aikana
- Parhaan ystäväsi kanssa
- Sukulaistensa kanssa
- Naapureiden kanssa

Millä kielillä:

- Luet lehtiä tai sarjakuvia
- Luet kirjoja
- Käytät internetiä ja sosiaalisia medioita (Skype, Instagram, WhatsApp)
- Keskustelut mieluiten
- Ajattelet
- Katsot tv:tä
- Harrastukset

#### Ihmiskehokuvan tarkastelua +

Mikä osaamistasi kielistä on sinulle erityisen tärkeä? Miksi?

Mikä osaamistasi kielistä on sinulle vähemmän tärkeä? Miksi?

Mitä kieltä tunnet osaavasi kaikista parhaiten?

Miltä muiden kielten puhuminen sinusta tuntuu? Oletko ”oma itsesi” puhuessasi muita kieliä? Pystytkö sanomaan kaiken mitä haluat?

Osaatko sanoa, millä kielellä ajattelet?

Kun juttelet toisen ihmisen kanssa a) äidinkielelläsi b) muilla kielillä, mietkö etukäteen mitä sanot? Mietkö jälkeen päin, mitä olisi pitänyt sanoa?

Onko tavoitteita kielen oppimisen suhteen? Miten tulevaisuudessa käyttää äidinkieltä?

Mitä kieliä haluaisit vielä opiskella? Mitä vielä lisää, miksi?

### **Kielikäsitteet**

Mitä sinun mielestäsi tarkoittaa sana äidinkieli? Mitä eroa on mielestäsi äidinkielellä ja muilla kielillä?

Mihin asioihin tunnet tarvitsevasi omaa äidinkieltäsi?

Mihin asioihin tunnet tarvitsevasi muita kieliä?