

**Oppilaiden omat kielet ja niiden tukeminen peruskoulun  
valmistavassa opetuksessa - opettajien kokemuksia ja  
käytänteitä**  
Sara Seppälä

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2020  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Seppälä, Sara. 2020. Oppilaiden omat kielet ja niiden tukeminen peruskoulun valmistavassa opetuksessa - opettajien kokemuksia ja käytänteitä. Eri-tyispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 93 sivua + liitteet.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää peruskoulun valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia oppilaiden omien kielten tukemisesta valmistavassa opetuksessa ja kartoittaa käytänteitä tukemiseen liittyen. Tutkimuksen aihe näyttäytyy tärkeänä, sillä äidinkieli tai oma kieli ja sen ylläpito linkittyvät muun muassa muiden kielten oppimiseen, identiteetin kehittymiseen, kotoutumiseen ja vanhempien ja lasten välisen kommunikaatioon (mm. Martin 2016). Monikielisyys, kielitietoisuus ja kulttuurinen moninaisuus ovat lisäksi suomalaisen koulun perusteita (Pops 2014, 26). Tämä laadullinen haastattelututkimus tehtiin osana Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi- hanketta. Aineiston keruu tapahtui haastattelemalla kuutta valmistavan opetuksen opettajaa puolistrukturoidun teemahaastattelun muodossa. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen tulosten mukaan äidinkieli ja oppilaan vahvin kieli eivät näyttäydy yksiselitteisinä, sillä valmistavassa opetuksessa oppilas on usein monikielinen. Opetuksen pääpaino on suomen kielen opetuksessa, mutta opettajat tiedostavat omien kielten merkityksen ja esimerkiksi kannustavat oppilaitaan osallistumaan äidinkielen opetukseen. Tukemisen käytänteiden osalta oppilaiden keskinäinen tuki, opettajien yhteistyö oppilaiden kanssa samaa kieltä käyttävien henkilöiden ja tahojen, sekä erityisesti kodin ja perheen kanssa näyttäytyi tärkeänä. Tutkimus tuottaa tietoa siitä, miten äidinkieli näyttäytyy monikielisen opetuksen kontekstissa ja miten oppilaiden kieliresursseja tuodaan opetukseen, millaisena opettajat omien kielten tukemisen kokevat ja mitä tuki käytännössä on.

Asiasanat: valmistava opetus, äidinkieli, monikielisyys, tukeminen, yhteistyö, kielelliset resurssit

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>VALMISTAVAN OPETUKSEN KIELELLINEN MAAILMA</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Valmistava opetus.....	7
	2.2 Valmistava opetus ja kieli .....	9
	2.2.1 Monikielisyyden ja -muotoisuuden kohtaaminen opetuksessa	12
	2.2.2 Oman kielen ja opittavan vieraan kielen yhdistämisen käytänteitä .....	16
<b>3</b>	<b>OMA KIELI MONIKIELISESSÄ JA -KULTTUURISESSA KONTEKSTISSA</b> .....	<b>19</b>
	3.1 Oma kieli kielten ja kulttuurien moninaisuudessa .....	19
	3.2 Oma kieli ja oppiminen.....	23
	3.3 Oman kielen tukijat .....	25
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>30</b>
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	30
	4.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	31
	4.3 Tutkimukseen osallistujat .....	33
	4.4 Aineisto ja aineiston keruu .....	34
	4.5 Aineiston analyysi.....	37
	4.6 Eettiset ratkaisut.....	41
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET</b> .....	<b>44</b>
	5.1 Oppilaan oman kielen ja sen tukemisen merkitys .....	44
	5.2 Oppilaan oman kielen tukeminen käytännössä .....	60
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>75</b>

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	75
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	81
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>85</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>94</b>

# 1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa selvitetään peruskoulun valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia oppilaiden omien kielten tukemisesta ja käytänteitä kielten tukemiseen liittyen. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman (PeVaOPS 2015, 5–13) mukaisesti valmistavan opetuksen tarkoituksena on antaa maahanmuuttaja- ja maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle tarvittavat kielilliset valmiudet suomen tai ruotsin kielessä yleisopetukseen siirtymistä varten sekä tukea kotoutumista.

Valmistavan opetuksen konteksti näyttäytyy tärkeänä ja ajankohtaisena erilaisten maailmalla tapahtuvien muuttoliikkeiden heijastuessa myös Suomeen, maahanmuuton lisääntyessä ja näin ollen vaikuttaessa suomalaisen koulumaailman moninaisuuteen ja valmistavaan opetukseen (Timonen & Kantelinen 2017; Warinowski 2017, 242; Laakso 2017, 29–30). Tässä kontekstissa monikielisen pedagogiikan tarkastelu ja kehittäminen näyttäytyvät tärkeinä. Monikielinen pedagogiikka arvostaa ja tukee kieliä ja niiden dynaamista käyttöä, mutta tietoa siitä, miten kieliä käytetään valmistavassa opetuksessa, on vain vähän. (Kirsch & Aleksic 2018, 148–149.)

Vuonna 2016 valmistavaan opetukseen osallistui 5643 oppilasta ja määrä on ollut kasvussa viime vuosina (Portin 2017, 13). Vuoden 2015 pakolaiskriisin seurauksena valmistavan opetuksen osallistujamäärä kasvoi 62 %:lla ja samana syksynä perustettiin 50 uutta perusopetuksen valmistavan opetuksen ryhmää. Peruskoulun valmistavaan opetukseen osallistui vuonna 2015 11% kaikista vieraskielisistä oppilaista, kun luku oli vuonna 2011 9,7%. (Laakso 2017, 29–30.) Valmistavasta opetuksesta on viime vuosina oltu enenevässä määrin tutkimuksellisesti kiinnostuneita (Lankinen 2019; Vastaantulo-hanke 2017–2019), mutta valmistavaa opetusta on kokonaisuudessaan tutkittu edelleen melko vähän. Tämän tutkimuksen aihepiiriä, äidinkielen ja uuden opittavan kielen yhteisiä opetuskäytänteitä, kaksi- ja monikielistä pedagogiikkaa on kuitenkin yleisesti ja kansainvälisesti tutkittu paljon (Cummins 1981; Norton 1997; Garcia & Wei 2014; Martin 2016; Latomaa 2007).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Pops 2014, 26) mukaisesti toimivat monikielisyys, kielellisten resurssien hyödyntäminen ja kielitie-toinen opetus yksinä suomalaisen koulumaailman ja opetuksen lähtökohtina. Valmistavan opetuksen päätarkoituksena on uuden kielen opiskelu (PeVaOPS 2015, 5–13), jolloin opetuksen kielellisiä kysymyksiä ja niiden tutkimista voidaan pitää tärkeänä. Edellisiin pohjaten, ovat omien kielten merkitykset, niiden tukeminen ja hyödyntäminen opetuksessa erityisesti monikielisyuden ja monikielisen pedagogiikan näkökulmista kiinnostavia.

Oman kielen opiskelun on muun muassa todettu olevan yhteydessä parempiin oppimistuloksiin muiden kielten ja oppiaineiden opiskelussa ja lisäksi kielen ja taustan tukeminen liitetään ehjän identiteetin kehittymiseen (Cummins 1981; Martin 2016; Norton 1997). Tukemisen kohdentaminen ja sen, mitä omien kielten tukeminen käytännössä voi tarkoittaa ja millaisia opettajien kokemukset siihen liittyen ovat, näyttäytyy kiinnostavana. Monikielisen ryhmän opettamisessa kulttuurinen kompetenssi, oppilaan yksilöllinen kohtaaminen sekä kielellisesti ja kulttuurisesti nousevat merkitykselliseen rooliin (Gay 2010; Soilamo 2008). Tässä tutkimuksessa selvitetään sitä, millaisena oppilaiden omat kielet näyttäytyvät opetuksen ja monikielisyuden kontekstissa, mitä niiden tukeminen käytännössä tarkoittaa, miten opettajat tukemisen kokevat ja millaisia kehityskaaria aiheeseen liittyy.

Tutkimuksen aihetta lähestytään haastattelemalla kuutta peruskoulun valmistavan opetuksen opettajaa heidän kokemuksistaan omien kielten tukemisesta sekä käytänteistä tähän liittyen. Tutkimus on tehty osana Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi -hanketta (IKI-hanke, ks. <https://www.ikihanke.fi>). Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen osalta tarkastelen ensin valmistavaa opetusta, monimuotoista ja monikielistä pedagogiikkaa, äidinkielen roolia niissä ja oppimisessa yleisesti sekä äidinkielen tukijoita. Tästä siirryn tutkimuksen toteutus -lukuun, jossa esittelen tutkimuskysymykset, tutkimuksen kulun, avaan tutkimuksen eettisyyttä ja esittelen analyysin sekä tutkimukseni tulokset. Lopuksi pohdin tutkimukseni tuloksia heijastellen niitä aiempiin tutkimuksiin ja tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta.

## 2 VALMISTAVAN OPETUKSEN KIELELLINEN MAAILMA

### 2.1 Valmistava opetus

Valmistavaa opetusta järjestetään Suomessa vastaamaan maahanmuuttajalapsen ja -nuoren tai maahanmuuttajataustaisen lapsen ja -nuoren koulunkäyntiä varten tarvitsemien valmiuksien kehittämisen tarpeisiin (PeVaOPS 2015, 5). Opetuksesta säädetään Perusopetuslaissa (Perusopetuslaki §5). Opetuksella tarkoitetaan maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille annettavaa opetusta, joka antaa heille tarvittavat kielelliset valmiudet suomen tai ruotsin kielessä esi- tai perusopetusta varten. Kielitaidon kehittäminen on opetuksen pääpaino, mutta lisäksi tavoitteena on tukea oppilaiden kehitystä ja kotoutumista. (PeVaOPS 2015; OPH 2017, 3-4; Laakso 2017, 29-30.) Valmistavan opetuksen todetaan olevan tärkeää oppilaan kotoutumisen, oppimisen ja perusopetukseen integroitumisen kannalta ja näin ollen se näyttäytyy tärkeänä maahanmuuton yhteydessä maahanmuuttajaoppilaan näkökulmasta (Forsell, Hiltunen, Pihlava & Alisaari 2016).

Käsitteenä maahanmuuttaja on moniulotteinen ja se voidaan määritellä kansalaisuuden, kielen tai niiden yhdistelmän mukaan. Yleensä sillä tarkoitetaan Suomeen muuttanutta ulkomaan kansalaista, jolla on aikomus asua maassa pitkään. Voidaan käyttää myös käsitettä toisen polven maahanmuuttaja, jolla viitataan ihmisen yhden tai molempien vanhempien maahanmuuttajataustaan. Lisäksi voidaan erotella käsitteet pakolainen, turvapaikanhakija, siirtotyöläinen ja paluumuuttaja. (Väestöliitto.)

Valmistavaan opetukseen voivat osallistua sekä juuri maahan muuttaneet tai jo Suomessa asuvat maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret (Opetushallitus 2017). Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä oppilaat, jolla viitataan maahanmuuttaja- ja maahanmuuttajataustaisiin lapsiin ja nuoriin, jotka osallistuvat valmistavaan opetukseen. Valmistava opetus on usein maahanmuuttajalapsen tai -nuoren ensimmäinen kytkös suomalaiseen koulumaailmaan. Oppivelvollis-

suusikäisellä maahanmuuttajaoppilaalla on samat oikeudet perusopetukseen kuin suomalaisilla (Nissilä 2010, 24–25).

Perusopetukseen valmistava opetusta ohjaavat perusopetuslaissa säädetty valmistavan opetuksen järjestäminen (628/1998) sekä perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet (PeVaOPS 2015). Opetuksen järjestäjä päättää opetusryhmien muodostamisesta ja valmistavaa opetusta voidaan antaa yhdellekin oppilaalle. (PeVaOPS 2015, 5–6.) Opetusta annetaan 6–17-vuotialle maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille ja määrällisesti sitä annetaan 6–10-vuotialle vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille oppilaille vähintään 1000 tuntia. Tämä vastaa yhtä lukuvuotta mutta oppilas voi siirtyä esitai perusopetukseen riittävän taitotason puitteissa jo tätä ennen. (PeVaOPS 2015, 5; OPH 2017, 3–4). Opetukseen osallistuvaa oppilasta koskee myös perusopetuslaissa määritelty opetussuunnitelman mukainen opetuksen, ohjauksen sekä tuen saaminen heti tarpeen vaadittaessa. (PeVaOPS 2015, 5–12.) Opetuksen opettajalle ei ole määritelty valtakunnallisia kelpoisuusvaatimuksia, mutta opettajalla on useimmiten erityis- tai luokanopettajan pätevyys (Kyttälä, Sinkkonen & Hautala 2011, 5–6).

Valmistava opetus tähtää oppilaan laaja-alaisen osaamisen kehittämiseen ja tukemiseen ja sitä annetaan perusopetuksen oppiaineissa sekä mahdollisuuksien mukaan myös oppilaan omassa äidinkielessä opinto-ohjelmaan määritellyllä tavalla. Opetuksen tarkoituksena on tukea oppilaan kieli- ja kulttuuridentiteettiä mahdollisimman laajasti ja oppilaan kielelliset ja kulttuuriset taustansa otetaan huomioon. (PeVaOPS 2015, 6–7.) Oman äidinkielen tuki opetuksessa on merkittävää oppiainesisältöjen sisäistämisen ja omaksumisen kannalta. Samoin tulee huomioida se, että opetukseen osallistuvat oppilaat tulevat erilaisista taustoista ja heidän valmiutensa voivat olla erilaisia. (PeVaOPS 2015, 6–7.)

Sisällöllisesti valmistavaa opetusta ei sido oppimäärä tai tuntijako, vaan jokaiselle opetukseen osallistuvalla oppilaalla tehdään henkilökohtainen opinto-ohjelma, jossa määritellään tarkemmat tavoitteet oppilaan oppimiselle (OPS 2015, 5–9; OPH 2017, 3). Henkilökohtaisen opinto-ohjelman mukaisesti oppilaita integroidaan mahdollisuuksien mukaan jo valmistavan opetuksen aikana yleisopetukseen. Integrointi on yksi opetuksen tavoitteista ja sen suunnittelu ja



tavat merkitään oppilaan opinto-ohjelmaan. (PeVaOPS 2015, 5–6; ks. myös Immonen-Oikkonen & Leinonen 2010, 26–27.) Integrointia perustellaan kotoutumisen, sosiaalisen kielitaidon sekä oppiaineen sisällön omaksumisen näkökulmista (Ikonen 2005, 14). Opetusta voidaan toteuttaa ryhmämuotoisesti ja opetushallitus suosittelee valmistavan opetuksen ryhmän kooksi 8-10 oppilasta (OPH 2017, 4). Osassa kouluja toteutetaan myös inklusiivista valmistavaa opetusta, jolloin oppilaat ovat vahvasti integroituina yleisopetukseen (Elonen 2013).

Valmistava opetus on rinnastettu erityisluokan opetukseen, sillä erilaiset opetusmenetelmät ovat jatkuvasti läsnä opetuksessa ja siinä huomioidaan ja edetään oppilaiden yksilöllisten tasojen mukaan. Valmistavaa opetusta voidaan kutsua tehostetun tuen vuodeksi, jossa panostetaan kielellisen ja oppimisen potentiaalin kehittämiseen. (Kyttälä, Sinkkonen & Hautala 2011, 6–7.) Seuraavaksi tarkastelen valmistavan opetuksen kielellisiä piirteitä enemmän.

## **2.2 Valmistava opetus ja kieli**

Suomalainen peruskoulun yhtenä arvoperustana on kulttuurinen moninaisuus, joka rakentuu kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa. (Pops 2014, 12–14.) Yksi opetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaava periaate on kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus, jonka osa monikielisyys on. Kielitietoinen opetus ymmärtää kielen laajat merkitykset esimerkiksi identiteetin, oppimisen ja vuorovaikutuksen kannalta ja siitä näkökulmasta jokainen oppilas nähdään monikielisenä. (Pops 2014, 26.)

Valmistavan opetuksen tarkoitus perustuu pääasiassa kielellisten valmiuksien kehittämiseen, jotta oppilas voi siirtyä ja osallistua yleisopetukseen. Kieli näyttäytyy siis valmistavan opetuksen painopisteenä ja perustana kaikelle muulle oppimiselle. (Forsell, Hiltunen, Pihlava & Alasuutari 2016; PeVaOPS 2015, 5–13.) Opetuksen toteutusta ohjaa sovelletusti suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus oppimäärän perusteet (OPH 2017, 5). Suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetukseen osallistutaan, jos oppilaan äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame ja jos kielitaito ei ole äidinkielisellä tasolla kielitaidon eri osa-alueilla

(Immonen-Oikkonen & Leinonen 2010, 28–29). Kielitietoinen opetus on myös valmistavan opetuksen lähtökohta ja kielitietoisessa valmistavassa opetuksessa myös oppilaiden omia kieliä nostetaan esiin. Tavoitteina ovat kielen kannalta suullisen taitojen kehittäminen sekä erilaiset tekstitaidot. (Forsell, Hiltunen, Pihlava & Alasuutari 2016.)

Suomen tai ruotsin kielen opiskelu toisena kielenä perustuu siihen, että kieli on sekä oppimisen kohde että sen väline (Immonen-Oikkonen & Leinonen 2010, 28–29). Opetus tapahtuu siis samaan aikaan kielellä, joka on oppilailla kehittymässä. Kielen oppimisessa ja yhteenkuuluvuuden tunteen tukemisessa integroinnin on todettu olevan tärkeää. Integrointia toteutetaan eri tavoin ja esimerkiksi osassa kouluja ja kuntia integraatio toimii varhaisen inklusion mukaan, jolloin oppilas integroidaan heti aluksi yleisopetuksen ryhmään ja kielellinen tuki tuodaan niin sanotusti luokkaan. (Forsell, Hiltunen, Pihlava & Alasuutari 2016.) Valmistavan opetuksen on todettu olevan merkittävä vaikutus suomen kielen taitoon peruskoulun päättövaiheessa Suomeen saapuneiden oppilaiden kohdalla (Kuukka & Metsämuuronen 2016 ks. Forsell, Hiltunen, Pihlava & Alasuutari 2016).

Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa nostetaan esiin, että opetuksen muiden tavoitteiden ja valmiuksien lisäksi oppilaan omaa äidinkieltä sekä kulttuurin tuntemusta tulee opetuksessa tukea. (OPH 2015, 5.) Maahanmuuttajaoppilaat muodostavat lisäksi heterogeenisen ryhmän, joiden kohdalla kysymykset äidinkielestä, suomen kielen taidosta sekä opetuksen olemuksesta lähtömaassa ovat olennaisia (Ikonen 2005, 10). Jotakin muuta kieltä kuin Suomessa virallisesti puhuttua kieltä äidinkielenään käyttävä oppilas voi osallistua oman äidinkielen opetukseen ja oikeus oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen ja kehittämiseen on turvattu perustuslaissa (Finlex Perustuslaki §17). Äidinkieli ymmärretään monimuotoisena ja monikielisyys rikkautena (OPH 2016, 3–4). Oppilaiden oman äidinkielen opetusta annettiin vuonna 2015 55:ssä eri kielessä (Laakso 2017, 27). Yleisimpiä oppilaiden äidinkieliä ovat venäjä, viro, arabia ja somalin kieli (Vipunen 2017 ks. Tainio & Kallioniemi 2019, 67). Äidinkielen opetukseen osallistuminen ja sen järjestäminen ovat vapaaehtoista. Käytännössä opetuksen järjestäjä hakee Opetushallitukselta valtionavustusta ope-

tuksen järjestämiseksi, jota voidaan saada kahteen vuosiviikkotuntiin ja opetuksen järjestäjä päättää ryhmien muodostamisesta ja järjestelyistä (OPH 2016, 6.) Opetusryhmät ovat usein heterogeenisiä ja niissä opiskelee samanaikaisesti eri-ikäiset oppilaat, jolloin opettajalta vaaditaan siis opetussisältöjen eriyttämistä. Tavoitteena on tukea oppilasta oman kielen merkityksen ymmärtämisessä ja luoda positiivinen suhde siihen. Lisäksi yhteistyö kodin kanssa korostuu, erityisesti oppilaan opiskelumotivaation kannalta. (OPH 2016, 7; Youssef 2007, 369–371.)

Suurimpia haasteita äidinkielen opetukselle ovat opettajien pätevyys sekä opetuksen käytännön järjestelyt (Tainio 2019; Youssef 2007, 373–375). Tainio (2019) nostaa esiin sen, että äidinkielen opetuksen tasavertaistaminen muiden oppiaineiden kanssa tukisi niin oppimista mutta myös pätevien opettajien rekrytointia (Tainio 2019). Oman äidinkielen opiskelua perustellaan sillä, että integroituminen vaatii oman kielen ja kulttuurin edistämisen mahdollisuuden. Äidinkielen opetus ja omakielinen opetus edistävät myös oppimistuloksia (Nissilä, OPH 2010, 24–25.)

Oppilaan oman äidinkielen lisäksi englannin kielen on lisäksi todettu vaikuttavan valmistavassa opetuksessa (Ahlholm 2015, 93–112). Ahlholm (2015, 108–109) kuvaa englannin kielen merkitystä oppilaan näkökulmasta pääosin sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja viestinnällisen tilan hakemisena. Oppilaan englannin kielen käyttö linkittyy myös kielitietoisuuden osoittamiseen sekä resurssina liittyä ryhmään. Opettajan vastuulla on kuitenkin, että kielen käyttö valmistavan opetuksen luokassa on tarkoituksenmukaista ja yhteissopeutumisen on oikeanlaista. (Ahlholm 2015, 108–109.) Kaksi- ja monikielisuuden näkökulmista haasteet kielessä esimerkiksi kirjoittamisen osalta voidaan selvittää tarkemmin, jos tarkastellaan oppilaan tuotoksia eri kielissä. Usein kielitaito saattaa olla eri kielten osalta epätasapainossa ja usein esimerkiksi omaa kieltä osataan monesti puhua paremmin kuin kirjoittaa. (Ullakonohja, Nieminen, Haapakangas, Huhta & Alderson 2012, 131–133.) Piippo ja Portaankorva-Koivisto (2019) toteavat, että omakielinen tuki olisi valmistavassa opetuksessa erityisen tärkeää niiden oppilaiden kohdalla, joille koulujärjestelmään sopeutuminen on iso muutos ja tuen pitäisi ulottua kieliin sekä sisältöaineisiin.

Yhteistyö aineen- ja luokanopettajien, suomen kielen opettajien, erityisopettajien oman äidinkielen resurssiopettajien ja kouluavustajien kanssa näytetään tärkeänä valmistavan opetuksen opettajan työkuvassa (Opetushallitus 2017, 6–10). Elonen (2013) toteaa, että yhteistyö äidinkielen opettajien kanssa toteutuu vaihtelevasti, ja lisäksi yhteistyö on usein vähäistä. Äidinkielen opetusta järjestetään usein keskitetysti, jolloin kontaktit äidinkielen opettajien kanssa ovat vähäisiä, mutta suomen kielen oppimisen kannalta oma äidinkieli näytetään tärkeänä ja oma äidinkieli tulisi saada vahvemmin osaksi koulun toimintaa. (Elonen 2013.) Tarkasteltaessa valmistavaa kielellisestä näkökulmasta, näytetään se siis moninaisena, jossa uuden kielen opiskelun lisäksi erilaiset muut kielet vaikuttavat. Seuraavassa luvussa tarkastelen tarkemmin sitä, millaista kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisen ryhmä opettaminen on.

### **2.2.1 Monikielisyyden ja -muotoisuuden kohtaaminen opetuksessa**

Vieraskielisten oppilaiden määrä peruskoulussa on kasvanut 2010-luvulla ja vuonna 2017 vieraskielisiä oppilaita oli yli 40 000 (Laakso 2015, 27; Vipunen ks. Tainio & Kallioniemi 2019, 66). Vieraskielisillä tarkoitetaan tässä muuta kuin suomea, ruotsia, saamea, romanikieltä tai viittomakieltä käyttäviä ihmisiä (Tainio & Kallioniemi 2019, 66). Koulun näkökulmasta tämä tarkoittaa näiden oppilaiden huomioimista ja identiteettien tukemista. (Portin 2017, 11.) Virta ja Tuittu (2013, 117) toteavat, että kulttuurisen moninaisuuden kohtaaminen vaatii opetuksen ja opettajan näkökulmasta sitä, että opettajilla on kulttuurista pätevyyttä, taitoa ja tietoa kohdata moninaisuutta. Kirjavainen ja Pulkkinen (2017, 197) toteavat lisäksi, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamiserot kanta-väestöön verrattuna ovat suuria ja tämä näkyy sekä ensimmäisen että toisen sukupolven maahanmuuttajien kohdalla.

Maahanmuuttajaoppilaan yksilöön liittyvät piirteet kuten sinnikkyys ja heidän kodilta, aikuiselta, mentoroinnilta sekä yhteisöltä saamansa tuen on todettu olevan kytköksissä heidän koulumenestykseensä ja opintojen jatkamiseen. (Esteban & Marti 2014, 19–20.) Erilaiset tekijät voivat tukea nuorta turvallisuudessa ja motivoivassa kasvussa ja oppimisessa. (Fergus & Zimmermann

2005, 399–400.) Lankinen (2019) toteaa lisäksi, että kielitietoisien ja monikielisyyttä tukevan opetuksen toteuttamisen käytänteet ovat tärkeitä monikielisen oppilaan oppimisen kannalta, joita on nykyään enenevässä määrin suomalaisissa kouluissa. Menetelmiä ja käytänteitä tulisikin kehittää, niiden toteuttamista selvittää lisää ja opettajien koulutuksellisia valmiuksia kohdata monikulttuurisuutta ja moninaisuutta kehittää ja lisätä (Lankinen 2019; Soilamo 2008, 98–103).

Monikielisyys on nykymaailmassa jopa yleisempää kuin yksikielisyys ja muuttoliikkeiden ja globalisoitumisen myötä koskettaa myös maahanmuutto ja siihen liittyvät monikielisuuden kysymykset koulumaailmaa. Monikieliseksi luokitellaan ihminen, joka taitaa kolmea tai useampaa kieltä. (Hammarberg 2001, 21.) Kaksikielisyys voidaan käsittää useilla eri tavoin ja se voi olla täysin rinnasteista kielen käyttöä, yhdyskaksikielisyttä sekä alisteista kaksikielisyttä, jolloin toinen kehittyy alisteiseksi toiselle. Funktionaalinen kaksikielisyys taas on sitä, että toinen kieli linkittyy tiettyihin konteksteihin ja sitä käytetään niissä ja toinen kieli taas toisiin konteksteihin. (Pollari & Koppinen 2011, 138–140.) Rakkolainen-Sossa (2016) tuokin esiin, että monikielisyys on palkitsevaa ja luo pohjan maailmankansalaisuudelle. Kielen oppimisen näkökulmasta monikielisen ja kaksikielisen lapsen on todettu useissa eri yhteyksissä (Rakkolainen-Sossa 2016; Dufva & Pietikäinen 2009, 1–2) hahmottavan maailmaa usein kielten kautta ja heidän kielellinen tietoisuutensa on vahvaa. Kaksi- ja monikielisyys on ennen saatettu suhtautua negatiivisesti ja yksikielisyys on aiemmin ollut normi, mutta nykyään se nähdään kuitenkin positiivisena asiana, voimavarana ja pääomana (Dufva & Pietikäinen 2009, 1–2; Martin 2016). Lehtonen (2015, 299–300) nostaa esiin, kuinka kielet voidaan hahmottaa erillään olevina toisistaan ja näin usein myös tehdään, mutta samalla hän nostaa esiin ajatuksen kieleilystä, joka taas tarkoittaa kielten käyttöä yhdessä ja sosiaalisesta kielenkäytön näkökulmasta.

Valmistavan opetuksen kontekstissa pedagogiikan tarkastelu näyttäytyy erityisessä valossa. Kyttälä, Sinkkonen ja Hautala (2011, 4–7) toteavat, että valmistava opetus näyttäytyy opettajan näkökulmasta monipuolisena ja vaatii tältä laaja-alaista osaamista, muuntautumiskykyä ja eriyttämisen taitoa, eikä se ole hahmotettavissa pelkästään kielen- tai luokanopettajan roolissa. Valmistavan

opetuksen opettajilla on todettu olevan tietoa ja taitoa monikielisen pedagogiikan toteuttamisesta (Lankinen 2019). Andonov (2013, 309) toteaa, että valmistavassa opetuksessa monikielisyys ja kulttuuriset tekijät näkyvät ja vaikuttavat, vaikka painopisteenä on suomen kielen kehittyminen. Valmistavassa opetuksessa on havaittu opettajan pystyvän tukemaan oppilaiden identiteettiä tarjoamalla virikkeitä identiteettiprosessiin ja kannustamalla oppilaita olemaan oma itsensä. Opettajan interkulttuurisella sensitiivisyydellä on tässä merkitystä. (Andonov 2013, 309.)

Kielellisesti- ja kulttuurisesti moninaisen ryhmän opettamista on tutkittu paljon (Jokikokko 2010; Gay 2010; Soilamo 2008) ja opettamiseen liitetään kulttuurisensitiivisen ja -responsiivisen opetuksen toteuttaminen ja opettajan kulttuurinen kompetenssi. Kielellisesti ja kulttuurisesti sensitiivisen opetuksen pohjana ovat monimuotoisuus ja yhdenvertaisuus, jotka ymmärretään opetusta ohjaavana asiana ja arvona. (Gay 2010, 22–23.) Tukemalla oppilaiden kulttuuria ja kielitaitoa, opettaja ja opetus tukevat samalla oppilasta kokonaisvaltaisesti ja opetusta ja oppimista toteutetaan oppilaiden vahvuuksiin pohjautuen ja niin, että kulttuurilliset ja kielelliset erot nähdään voimavaroina. Tarkoituksena on rakentaa yhteys ja merkitys myös kodin ja koulun välille. (Gay 2010, 31–32.)

Andonov (2013, 300) nostaa esiin, että interkulttuurisuuden kautta tarkasteltuna halutaan valmistavassa opetuksen kontekstissa vaalia yhdistäviä tekijöitä eikä niinkään vahvistaa erilaisuuden näkökulmasta monikulttuurisuutta. Monikulttuurisuuskasvatuksessa saattaa näkyä myös liiallinen oppilaan taustojen korostaminen, jolloin oppilasta ei kohdata yksilönä ja käsitteet maahanmuuttajataustainen tai monikulttuurisuus voivat jo itsessään näyttäytyä leimaavina. Opettajien tulisi kulttuurien ymmärtämisen sijasta keskittyä monimuotoisuuden lisäämiseen ja pyrkiä haastamaan käsityksiä maahanmuutosta ja suomalaisuudesta. (Janhonen-Abroquah, Paavola ja Layne 2016, 249.) Kulttuurisesti responsiivisen opetuksen haasteena onkin se, että opettaja määrittelee ja välittää oppilailleen maailmankuvaa, jolloin hänellä on suuri vastuu. Lisäksi käsitteitä ja käsityksiä, jotka vaikuttavat asenteisiimme ja toimintaamme tulisi tarkastella kriittisesti. (Janhunen-Abroquah, Paavola & Layne 2016, 245–251.) Timonen ja Kantelinen (2017) nostavat esiin moninaisuus- käsitteen, joka ken-

ties kuvailisi paremmin moninaisuutta, kuin monikulttuurisuus ja kätkee sisäänsä kaiken moninaisuuden.

Opetuksen toteuttamisen voidaan sanoa vaativan opettajalta monikulttuurista ja interkulttuurista kompetenssia. Interkulttuurisella kompetenssilla viitataan opettajan taitoon toimia kulttuurien välisissä vuorovaikutustilanteissa ja se linkittyy asenteisiin, taitoihin, toimintaan ja tietoisuuteen. Käytännössä se vaikuttaa opetuksessa ja opettajien tiedossa ja taidossa kunnioittaa oppilaiden taustoja, kulttuureja ja kieliä. (Virta & Tuittu 2013, 118–119.) Lisäksi interkulttuurista kompetenssia omaava opettaja tukee oppilaita heidän omaan taustansa identifiointimisessa. Opettajan tulisi tiedostaa, että kulttuurilla ja oppilaiden taustoilla on merkitystä ja hänen tulisi osata myös reflektoida omaa taustansa. (Virta & Tuittu 2013, 118–119.) Kulttuurinen kompetenssi voidaan määritellä olevan moninaisuuden positiivista ja kunnioittavaa kohtaamista (Jokikokko 2010, 24). Pollari ja Koppinen (2011, 70–71) jakavat monikulttuurisuuskasvattajat perustyyppeihin, joista yksi on tunnistettavissa interkulttuurisuusopettajaksi, joka pohjaa opetuksensa oppilaan aitoon tuntemiseen, suvaitsevaisuuteen ja oppilaan kulttuuri-identiteetin vahvistamiseen. Opettaja reflektoi itseään ja opetustaan kriittisesti. (Pollari & Koppinen 2011, 70–71.) Kulttuurinen kompetenssi voidaan nähdä moniulotteisena prosessina, jossa ihminen kehittää omaa kulttuurista kompetenssia, eikä niinkään valmiina tuotoksena (Jokikokko 2010, 24–25). Nissilä (2010, 21) nostaa esiin intrakulttuurisuuden käsitteen, jolla tarkoitetaan kielten ja kulttuurien olemista osana koulun arkea ja jossa kommunikointi on luonnollista.

Soilamo (2008, 115) korostaa, että kokemukset monikulttuuristen oppilaiden opettamisesta lisäävät opettajan monikulttuurista kompetenssia. Opettajan omien asenteiden on todettu olevan yhteydessä siihen, millaista kasvatustyö on maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, miten opettaja suhtautuu assimilaatioon. (Soilamo 2008 124–125.) Opettajat saattavat kohdata monikulttuurisuuden idealistisen tasa-arvoajatuksen kautta, mikä sinänsä on hyvä, mutta tämä ajattelu häivyttää kulttuuriset erot kokonaan, korostaen kaikkien samanlaisuutta, mikä voidaan nähdä haasteellisena interkulttuurisen kompetenssin ja monikulttuurisuuden kohtaamisessa (Soila-

mo 2008 ks. Virta ja Tuittu 2013, 119). Pollari ja Koppinen (2011, 71) puhuvat interkulttuurisesta opettajasta, jota kuvaa suvaitsevaisuuteen kasvattaminen, kriittinen itsetutkiskelu sekä oppilaiden kulttuuri-identiteetin vahvistaminen, joiden pohjalla vaikuttaa vahva oppilaan tuntemus, joka tukee vuorovaikutusta.

Valmistavassa opetuksen kontekstissa voidaan valmistavan opetuksen opettajia pitää kielitietoisen opetuksen ja eriyttämisen asiantuntijoina. Valmistavan opetuksen opettajien työnkuva on laaja ja tärkeinä opetuksessa näyttäytyvät moniammatillinen yhteistyöverkosto, jota toivottaisiin sekä erityisopettajien kanssa tehtävä yhteistyö. (Lankinen 2019.) Lankinen (2019) toteaa lisäksi, että valmistavan opetuksen opettajalta vaaditaan laajaa osaamista, joka ylittää luokanopettajan tehtävästä, toisen kielen opettamisen taitoon ja monikielisyyden ja oppilaiden kielellisten resurssien hyödyntämiseen opetuksessa. Haastavaksi voi opettajan ja kielen opetuksen näkökulmista muodostua se, että oppimisvaikeutta ja kielitaitoon ja sen kehitykseen liittyviä tekijöitä voi olla vaikea tunnistaa ja erottaa toisistaan, jolloin haasteet opiskelussa voivatkin johtua esimerkiksi kielitaidon puutteesta (Korpilahti 2007, 30–31; Kyttälä, Sinkkonen ja Hautala 2011, 6–7). Olen tässä luvussa tarkastellut monikielisen ja -muotoisen ryhmän kohtaamista ja opettamista ja seuraavassa luvussa tarkastelen tarkemmin opetuksen monikielisen opetuksen käytänteitä.

### **2.2.2 Oman kielen ja opittavan vieraan kielen yhdistämisen käytänteitä**

Monikielisen opetusryhmän kohdalla opetuksen käytänteissä näkyvät kielen käytön erilaiset ulottuvuudet ja tavat. Butzkamm (2003, 37–38) toteaa, että vieraiden kielten opettamisessa äidinkielen hyödyntäminen näyttää hyödyllisenä kielen oppimisen kannalta. On lisäksi todettu, että maahanmuuttajanuoret voisivat hyötyä monikielisestä lähestymistavasta opetukseen, sillä tämä tukisi heidän limittäistä kielten käyttöään (Garcia & Sylvan 2011, 399). Kalliokoski (2009, 438) toteaa monikielisten oppilaiden olevan resurssi suomalaiselle yhteiskunnalle ja tätä monikielisyttä tulisi tukea, jotta resursseja voidaan hyödyntää. Käytännössä tämä tarkoittaa kielten näkökulmasta omien kielten, eng-



lannin, muiden vieraiden kielten ja suomen kielen tukemista (Kalliokoski 2009, 438).

Opettajien osaamista monikielisuuden, kulttuurisen moninaisuuden, kaksikielisuuden ja äidinkielen tukemisen suhteen tulisi kehittää. Maahanmuuttaja-taustaisten nuorten oppimistulokset on todettu useissa yhteyksissä olevan heikompia kuin kantaväestön vaikka heidän oppimismotivaationsa on todettu paremmaksi. (Harju-Luukkainen, Kuukka, Paavola & Tarnanen 2015, 62–63.) Tainio ja Kallioniemi (2019, 171–173) tuovat esiin, kuinka opettajat kaipaavat lisäkoulutusta suomi toisena kielenä-opetukseen, kielitietoisuuteen sekä maahan tulleiden yli 10-vuotiaiden oppilaiden tukemiseen liittyen. Äidinkielen merkitys kielen oppimisessa näyttäytyy myös siinä, että oppiessaan aistihavainnot koodataan usein omalle äidinkielelle, jolloin oman äidinkielen opettajan ja oppilaalle suomea toisena kielen opettavan opettajan yhteistyö näyttäytyy oppilaan oppimisen kannalta tärkeänä (Pollari & Koppinen 2011, 101).

Käytänteistä puhuttaessa, kaksikielisen opetuksen toteutuksessa nostetaan esimerkiksi esiin se, että opettajat liikkuvat joustavasti kielten välillä ja myös tällainen kielten rinnakkainen käyttö tukee kaksikielisten oppilaiden merkityseuvotteluja sekä tapoja käyttää ja oppia kieltä (Gort & Pontier 2012, 1–2.) Kielen oppimisen alkuvaiheessa myös tukeutuminen toisiin puhujiin ja toistaminen ovat yleisiä käytänteitä (Suni 2008, 202). Kaksikielisen opetuksen näkökulmasta kahden kielen integroiminen opetukseen tukee oppilaiden kaksikielisyyttä. (Gort & Pontier 2012, 18–19.)

Käytänteiden osalta kääntäminen on yksi yleisimpiä menetelmiä, joita käytetään toisen kielen opiskelussa. Tosin ensimmäisen kielen tai oman kielen käyttö voi olla haastavaa, jos opettaja ei osaa oppilaidensa kieliä tai jos oppilaiden omat kielet eriävät toisistaan. (de la Campa & Nassaji 2009, 757–757.)

Limittäisellä kielen käytöllä (translanguaging) tarkoitetaan usean kielen käyttöä yhdessä (Martin 2016). Garcia (ks. Alsaawi 2019, 281) toteaa tämän linkittyvän kaksikielisten ihmisten kielenkäyttöön, jossa käytetään yksittäisiä kieliä yhdessä. Sen on todettu tukevan ymmärtämistä, heikomman kielen kehittymistä, vahvistavan kodin ja koulun välisiä linkkejä ja tukevan kielen oppijoiden

integroitumista (Baker, Garcia & Li Wei 2020, 2, ks. Kirsch, Aleksić, Mortini & Andersen).

Koodinvaihto on myös yleistä ja sitä käytetään oppilaiden sekä opettajien toimesta, eikä se aina ole tietoista. Koodin vaihtoa voidaan esimerkiksi käyttää ymmärtämisen varmistamiseksi ja siinä vaihdetaan kielten välillä. (Sert 2005, 1–4.) Koodinvaihdon ja lainaamisen erottaminen toisistaan voi kuitenkin olla usein haastavaa (Kalliokoski 1995, 3–4).

Monikielisessä luokkahuoneessa kieliä käytetään siis eri tavoin ja tätä tapahtuu sekä opettajien että oppilaiden itsensä toimesta. Erilaisia käytänteitä liittyen omien kielten ja uuden opittavan kielen opiskeluun ja yhdistämiseen on paljon, mutta esiin nousee myös se, että monikielisessä ryhmässä, jossa on useita eri äidinkieliä, joita opettaja ei välttämättä taida, eivät käytänteetkään näyttyädy yksiselitteisinä. (Sert 2005, 5; de la Campa & Nassaji 2009, 757–757.)

Olen luvussa 2 tarkastellut valmistavaa opetusta ja monikielisyyttä sekä niihin liittyvää pedagogiikkaa ja seuraavassa luvussa tarkastelen äidinkielen tai oman kielen roolia ja merkitystä monikielisyyden ja moninaisuuden kontekstissa.

### 3 OMA KIELI MONIKIELISESSÄ JA - KULTTUURISESSA KONTEKSTISSA

Äidinkieli ja sen määrittely näyttävät moniulotteisina ja monikielisyys kuvaa yleisesti, mutta erityisesti maahanmuuton yhteydessä ihmisen kielellistä todellisuutta (Alisaari & Rakkolainen-Sossa 2016; Dufva, Suni, Aro & Salo 2011, 109–111). Koulutuksellinen näkökulma tukee myös monikielisuuden ja kielitietoisuuden opetuksen ajatusta. (Pops 2014, 26; Kalliokoski, Mård-Miettinen & Nikula 2015, 8–9). Samalla äidinkielen ja oman kielen määritelmät ja merkitykset näyttävät kuitenkin tärkeinä monikielisuuden kontekstissa, jollainen myös valmistavan opetus on (Mäkelä 2007, 14–15). Seuraavissa luvuissa pureudun tarkemmin siihen, mitä äidinkieli on, mitä se on suhteessa monikielisyyteen, millaisena se näyttää oppimisessa sekä millaiset tahot sitä tukevat.

#### 3.1 Oma kieli kielten ja kulttuurien moninaisuudessa

Kielen käsitteen ymmärtäminen ja hahmottaminen on aikaisemmin saatettu nähdä kapea-alaisesti ja paikoin tällainen ajatus elää vieläkin (Alisaari & Rakkolainen-Sossa 2016; Dufva ym. 2011). Kieli käsitetään nykyään kuitenkin moniulotteisempänä, tarkoittaen sitä, että kaikki kieli voidaan itsessään nähdä monikielisenä, eikä kieliä eroteta toisistaan, jolloin myös kaikki ihmiset voidaan hahmottaa monikielisinä. (Cummins 1981, 53–56; Dufva ym. 2011, 109–124.) Monikielisyydellä tarkoitetaan enemmän kuin kahden kielen käyttöä ja olemassaoloa ihmisen elämässä (Hammarberg 2001, 21). Monikielisyys on lisäksi dynaamista, jolloin kielitaito ja kielten asemat ihmisen elämässä voivat muuttua. Dynaamisuudesta kertoo myös se, että kolmannen kielen on todettu reagoivan helpommin muutoksiin kuin toiset kielet ja mitä enemmän kieliä ihmisen elämään kuuluu, sitä alttiimpia ne ovat muutoksille. (Rakkolainen-Sossa 2016.) Yleisesti kieli on ihmiselle kommunikointiväline ja erityisen tärkeää itseilmai-

sun kannalta. Kieli ei tarkoita ainoastaan sanoja ja lauseita, vaan se on myös sosiaalista toimintaa, joissa identiteeteistä neuvotellaan (Norton 2016, 476).

Monikielisuuden ja maahanmuuton näkökulmista äidinkieli näyttäytyy tärkeänä. Mäkelä (2007, 14–15) määrittelee äidinkielen omaksi kieleksi, sydämen kieleksi, tunteiden, ajattelun ja identiteetin kieleksi, joka muodostuu maahanmuuton yhteydessä tärkeäksi, sillä se yhdistetään juuriin ja jatkuvuuteen. Kielitaito omassa äidinkielessä mahdollistaa kontaktin ja yhteydenpidon omaan kieleen ja oman kielisiin ja siten se vahvistaa kulttuuri-identiteettiä. Lisäksi kielitaito liittyy vanhemmat ja lapset yhteen ja mahdollistaa heidän keskinäisen kommunikointinsa. (Mäkelä 2007, 14–15; Soilamo 2008, 18–19.) Halonen (2010) toteaa, että maahanmuuttajien lapset käyttävät usein käsitteitä oma kieli tai meidän kieli. Käytän tässä tutkimuksessa käsitteitä oma tai omat kielet. Äidinkieli voidaan määritellä eri tavoin ja ihminen voi kokea ja määritellä äidinkielensä sen mukaan, mistä ihminen on kotoisin, mihin kieleen hän samaistuu, mitä kieltä hän taitaa parhaiten ja mitä hän käyttää eniten (Halonen 2010).

Opetuksen ja käytännön näkökulmista kielen käyttö tarkoittaa monikielisen oppilaan kohdalla sitä, että oppilas käyttää ja vaihtaa opetuksessa kieliä joustavasti, jolloin niitä saatetaan käyttää elämän eri osa-alueilla ja tilanteista riippuen eri tavoin (Opetushallitus 2016, 4). Voipio-Huovinen (2016) nostaa kuitenkin esiin, että opettajat eivät aina ole tietoisia maahanmuuttajataustaisten oppilaidensa kielellisistä resursseista ja kielitaidosta. Jotta kielitietoista opetusta voitaisiin toteuttaa hyvin ja oppilaiden kieliresursseja hyödyntää, tulisi tähän seikkaan kiinnittää huomiota. Oppilaiden kielellisten resurssien tunteminen ja arvostaminen tukisi myös oppilaiden kotoutumista. (Voipio-Huovinen 2016.) Lisäksi Voipio-Huovinen (2016) painottaa, että maahanmuuton lisääntyessä, tulisi erityisesti alkuvaiheen kielen oppijoihin, jollaisia myös valmistavan opetuksen oppilaat ovat, kiinnittää erityistä huomiota ja tukea heidän monikielisyystään sekä uuden kielen oppimista. Valmistavan opetuksen yhtenä tarkoituksena on tukea kotoutumista ja oppilaan kielellisen ja kulttuurisen taustan tuntemusta. Näiden lisäksi äidinkielen opetuksen tarkoituksena on tukea äidinkielen opiskelua ja kielen hallintaa, kulttuuri-identiteettiä sekä kulttuuritaustan tuntemusta. (PeVaOPS 2015, 6-7.)

Alisaari ja Rakkolainen-Sossa (2016) toteavatkin, että kielen oppijoiden ja Suomeen tulijoiden oppimista ja monikielisen identiteetin rakentumista tulisi tukea kaikkien kielten osalta. Äidinkieli tulisi nähdä arvokkaana ja suojeltavana asiana, josta kaikki voivat puolin ja toisin hyötyä. Toisen kielen opiskelun näkökulmasta äidinkieli näyttäytyy siis samanarvoisena kuin opittava kieli. (Mäkelä 2007, 14–15.) Lisäksi kielellisen tietoisuuden on todettu olevan vahvaa monikielisten lasten kohdalla, jolloin muutokset elämässä herättävät myös kielellistä pohdintaa (Alisaari & Rakkolainen-Sossa 2016).

Kielet ja äidinkieli linkittyvät siis myös identiteettiin ja näyttäytyvät tärkeinä monikielisyyden näkökulmasta. Identiteetin voidaan sanoa olevan ihmisen ymmärrys suhteestaan maailmaan, miten tämä suhde rakentuu ja millaisena ihminen tulevaisuutensa näkee (Norton 1997, 410). Kun tarkastellaan identiteettiä, voidaan erottaa sosiaalinen ja kulttuurinen identiteetti. Sosiaalinen identiteetti linkittyy sosiaalisiin suhteisiin ja kulttuurinen identiteetti on suhde ryhmään, jolla on sama historia, kieli ja maailmankatsomus. (Norton 1997, 420.) Identiteetti linkittyy siten kulttuuriin, kieleen ja uskuntoon (Kütük & Badawieh 2007, 104)

Hassinen toteaa (2005, 66–67), että ihminen haluaa kuulua ryhmään ja uuden kulttuurin kohdatessaan ja sopeutuessaan siihen, saattaa ihminen haluta sulautua siihen mahdollisimman nopeasti. Yksikielisellä lapsella voi olla vahva tarve tulla hyväksytyksi uudessa maassa. Toisaalta kaksikieliseksi kasvava lapsi saattaa myös identiteetin näkökulmasta liikkua kielten ja kulttuurien välillä ja nojautua niihin vaihdellen (Hassinen 2005, 68). Tutkimuksissa (Dewaele & Oudenhoven 2009, 454–457) on todettu, että monikielisyys saattaa olla yhteydessä avoimuuteen ja kulttuuriseen empaattisuuteen. Hassinen (2005, 65) toteaa, että ihmisen identiteetti muuttuu hänen asuessa pitkään jossakin maassa ja olemassa oleva identiteetti saa uusia piirteitä.

Kielellinen identiteetti ja identiteetti linkittyvät toisiinsa siten, että merkitysneuvottelun kautta ihminen hahmottaa itseään ja maailmaa. Toisen kielen oppimisen kohdalla tämä suhde näyttäytyy liikkuvana paikan etsimisenä maailmasta kielen avulla. (Norton 1997, 419.) Identiteetti kehittyy läpi elämän yksilön, yhteisön, sosiaalisen ja kulttuuris- ympäristöllisen tasojen kautta (Lintu &

Kinossalo; Opetushallitus 2020 1). Lintu ja Kinossalo (Lintu & Kinossalo; Opetushallitus 2020, 2) tuovat ilmi, että valmistavan opetuksen oppilas rakentaa identiteettiään uuden elämänvaiheen myötä, ja siinä kielellä ja sen kehityksellä on oma roolinsa. Oppilaan identiteetti ei kuitenkaan rajoitu vain maahanmuuttajaoppilaan identiteettiin, vaan se on monikerroksinen (Lintu & Kinossalo; Opetushallitus 2020, 2). Kielen merkitys identiteetin rakentumisessa on merkittävä, koska identiteetti rakentuu kerronnallisesti ja myös Pops (2014, 103-104) painottaa identiteetin eheää rakentumista ja tukemista. (Lintu & Kinossalo; Opetushallitus 2020, 3-4).

Martinin (2016) mukaan monikielinen identiteetti on muuttuva ja tilanteinen ja näyttäytyy moniulotteisena, koska monikielinen ihminen voi kielitaitonsa pohjalta päättää itse identifioitumisestaan kulloisistakin tilanteista ja yhteisöistä riippuen. Moninaiseen identiteettiin voidaan myös liittää käsite kolmannen kulttuurin nuori (Third culture kid), jolla viitataan maailmankansalaisuuteen. Tällainen lapsi ja nuori määritellään ihmiseksi, joka on suuren osan lapsuudestaan tai nuoruudestaan elänyt vanhempiansa kulttuurin ulkopuolella, eikä välttämättä identifioitu mihinkään kulttuuriin vaan jollain tapaa kaikkiin ja identiteettiin liittyvä samaistumisen ja kuulumisuuden tunne syntyy toisten saman taustan omaavien kanssa. (Pollock & Van Reken 2009, 5-13.) Tällaiset nuoret ovat yleisemmin ekspatriaattivanhempien lapsia, mutta kulttuurien välinen elämä kuvastaa myös maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten elämää (Pollock & Van Reken 2009, 5-13).

Äidinkieli huomioidaan valmistavan opetuksen kontekstissa eri tavoin ja tämä on merkityksellistä kielitietoisuuden kehittämiseksi, mutta myös identiteetin ja sen kehittymisen tukemisen kannalta. (Forsell, Hiltunen, Pihlava & Alasuutari 2016.) Valmistavassa opetuksessa tulee tukea oppilaiden monikulttuurista identiteettiä, esimerkiksi tekemällä kielet näkyviksi ja kuuluviksi koko koulun tasolla. Haastavana identiteetin kannalta voivat oppilaiden näkökulmista näyttäytyä arvoristiriidat kodin ja koulun välillä ja näitä voidaan purkaa keskustelulla eri kulttuureista. (Forsell, Hiltunen, Pihlava & Alasuutari 2016.)

Koulun roolina on olla identiteetin rakentamisen näkökulmasta kielitietoinen ja luotettava, pysyvyyden ja jatkuvuuden paikka monikielisille ja moni-

identiteettisille lapsille ja nuorille (Kuukka 2009, 12–13). Myös Papathedorou (2010, 751–765) toteaa, että äidinkielellä on merkitystä ihmisen identiteetille.

Olen sivunnut tässä luvussa äidinkielen roolia, määritelmää sekä merkitystä oppijalle ja hänen identiteetilleen. Seuraavaksi siirryn käsittelemään äidinkielen ja oppimisen yhteyksiä.

### 3.2 Oma kieli ja oppiminen

Äidinkieltä ja sen yhteyksiä koulumenestykseen sekä muiden kielten opiskeluun on tutkittu runsaasti (Cummins 1981; Swain, Lapkin, Rowen & Hart 1990). Tutkimusten mukaan äidinkielen opiskelulla ja ylläpidolla on positiivisia vaikutuksia uusien kielten opiskeluun ja opiskeluun laajemmalla tasolla. Äidinkielen merkitystä muulle oppimiselle korostetaan erityisesti kaksikielisessä opetuksessa, sillä oman äidinkielen hyvä hallinta ja ylläpitäminen vaikuttaisivat tukevan muiden kielten opiskelua ja koulumenestystä. (Cummins 1981; Mäkelä 2007, 14–15.) Oman kielen tukeminen vaikuttaisi edistävän koulumenestystä myös yleisesti paremmin kuin pelkällä enemmistökielellä annettava opetus. Lisäksi äidinkielen tukeminen kehittää monikieliseksi ja kaksikieliseksi kasvamista (Mäkelä 2007, 14-15.)

Äidinkielen käyttöön saattaa kuitenkin liittyä myös haasteita. Oppilaat saattavat esimerkiksi ymmärtää kieltä, mutta kommunikointi äidinkielellä ei onnistu. Teiss (2007, 16-17.) Tätä perustellaan muun muassa sillä, että oppilaat saattavat itse olla epävarmoja monikielisyydestään ja vähemmistökieli joutuu usein väistämään enemmistökielen tieltä. Vähemmistön ja vähemmistökielen yhteiskunnallinen ja kansainvälinen asema vaikuttaa myös siihen, miten kielen opiskeluun suhtaudutaan. (Teiss 2007, 16-17.) Kielen, sen oppimisen ja käytön eri osa-alueilla vaikuttavat monenlaiset fyysiset, suhteelliset, kulttuuriset ja kognitiiviset tekijät, jotka saattavat vaikuttaa siihen, miten kieltä omaksutaan, opitaan ja käytetään. Kielitietoisuuden näkökulmasta nämä tulisi huomioida. (Moate 2017.)

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimistulosten on todettu olevan heikompaa kuin kantaväestön, mikä näkyy erityisesti matematiikassa siitä huo-

limatta, että maahanmuuttajataustaisilla oppilailla motivaatio on parempaa ja matematiikka-ahdistusta esiintyy vähemmän. Kielen ja sen taitamisen merkitys korostuu oppimistulosten kannalta, jolloin oman äidinkielen ja koulun opiskelukielen tukemiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota, sillä se on maahanmuuttajataustaisen oppilaan oppimisen perusta. (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014, 101-104.)

Äidinkielen ylläpitäminen näyttäytyy myös valmistavan opetuksen kontekstissa tärkeänä. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa kuvataan, että oman äidinkielen hyvä hallinta hyödyttää suomen tai ruotsin kielen opiskelua (PeVaOPS 2015, 7). Sen lisäksi, että oman kielen tuki on hyödyksi opiskelun kannalta, tukee oman kielen opetus ja tuki myös tiedon saamista oppilaan taidoista, jolloin oppimisen tavoitteita voidaan kohdentaa tarkemmin esimerkiksi eri aineiden opetuksessa (PeVaOPS 2015, 7.)

Oppimisen kannalta näyttäytyy lisäksi tärkeänä, minkälaisia identiteettejä kielenoppija luo itsestään toista kieltä puhuvassa ryhmässä, koska tämä vaikuttaa oppilaan oppimiseen sitoutumiseen. Tästä näkökulmasta kielellistä ja kulttuurista identiteettiä tulisi kieltä oppivan oppilaan kohdalla tukea. (Forsell, Hiltunen, Pihlava & Alasuutari 2016.) Äidinkielen opetus tukee oppimisen lisäksi myös laaja-alaisemmin kotoutumista (Opetushallitus 2017).

Kaksikielisen opetuksen näkökulmasta opiskelun on todettu tukevan kolmannen kielen (L3) opiskelua ja omaksumista (Sanz 2000, 34–39). Maahanmuuttajien kielten opiskelu onkin usein vähintään kolmannen kielen opiskelua ja kolmannen kielen opiskelemisen on todettu hyödyntävän myös L1- ja L2-kielten opiskelua. Lisäksi L3-kielen opiskelijoiden on todettu omaavan etuja verrattuna L2-kielen opiskelijoihin, jotka näkyvät esimerkiksi opiskelustrategioiden käytössä ja myös heidän kielellinen tietoisuutensa on vahva (Alisaari & Rakkolainen-Sossa 2016; Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001, 6–8.) Valmistavaa opetusta tarkasteltaessa tulisi huomioida, että oppilaat oppivat suomea tai ruotsia, mutta kieli on samalla myös opetuksen käyttökieli ja usein oppilaat osaavat (Lankinen 2019). Monikielisen ryhmän opetuksessa opetuksen käytänteet ja kielen käyttö voivat saada erilaisen merkityksen ja roolin kuin kaksikielisen opetuksen ja oppilasryhmän kohdalla (Nchindila 2017, 27–28.)



Koulua toisella kielellä ja kohdemaan kielellä käyvän oppilaan kannalta näyttäytyy siis merkityksellisenä, minkälaiseen asemaan tämän oma kieli tai kielet asettuvat. Myös Yazici, Ilter ja Glover (2010, 259–258) toteavat oppilaan oman äidinkielen taidon olevan tärkeää toisen kielen oppimiselle ja että maahanmuuttajataustaisilla lapsilla, jotka kasvavat kaksikielisinä voi olla heikommät äidinkielen taidot kuin saman ikäisillä, jotka elävät äidinkielisessä ympäristössä. Nämä lapset saattaisivat hyötyä jo äidinkielellään toteutettavasta varhaiskasvatuksesta, joka tukisi näin myös toisen kielen oppimista ja laajemmin heidän hyvinvointiaan sekä jatkokouluttautumistaan. (Yazici, Ilter & Glover 2010, 259–258.) Koulun osalta tämä tarkoittaa monikielisten oppilaiden tarpeiden ja kielitaidon selvittämistä ennen koulun aloittamista sekä monikielisen opetuksen ja oppilaiden äidinkielen tukemista, joka taasen tukee toisen kielen oppimista. (Yazici, Ilter & Glover 2010, 259–268.) Lisäksi monikielisyys voi muun muassa vaikuttaa positiivisesti luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen, toiminnanohjaukseen sekä oman osaamisen hahmottamiseen. (Opetushallitus 2016, 4.) Erityisesti yhteyksissä, joissa ihminen käy koulua toisella kielellä, on äidinkielen opiskelun ja luku- ja kirjoitustaidon kielessä todettu olevan hyödyllistä muiden kielten opiskelulle (Swain, Lapkin, Rowen & Hart 1990, 78).

Erilaiset tekijät oppilaan ja tämän taustan osalta vaikuttavat kuitenkin siihen, miten hyvin hän oppii uutta kieltä. Kielten taitotaso, ikä, motivaatio, oppimateriaalit ja opetuksen käytänteet sekä kielten käyttöympäristöt saattavat vaikuttaa siihen, miten oppilas oppii toista tai vierasta kieltä ja miten äidinkielen taidot vaikuttavat muuhun oppimiseen. (Dufva & Ullakonoja 2016.)

### **3.3 Oman kielen tukijat**

Valmistavaan opetukseen osallistuvan oppilaan omaa tai omia kieliä voidaan tukea eri tavoin. Opetushallitus (2017) nostaa esiin, että valmistavassa opetuksessa äidinkielistä tukea voidaan antaa esimerkiksi äidinkielen resurssiopettajan tai koulunkäynninohjaajan avulla. Oppilasta rohkaistaan käyttämään osaa-miaan kieliä ja omalla kielellä viestiminen koulun asioista on tärkeää. Oman

kielen käyttötilanteiden ja sanaston harjoituksia voidaan suunnitella ja toteuttaa yhteistyössä kodin kanssa. (Opetushallitus 2017.)

Monikielisuuden ja maahanmuuttajien kielellinen tukeminen näyttäytyy tärkeänä jo varhaiskasvatuksessa ja koulussa ja kodin merkitys korostuu edelleen (Latomaa 2007, 321–326). Koulussa ja luokissa voidaan toteuttaa erilaisia oppilaiden kieliin ja kulttuureihin liittyviä käytänteitä ja sisällyttää niitä kaikkia mukaan koulun arkeen. Käytännössä tämä tarkoittaa kielten ja kulttuurien näkyväksi ja kuuluvaksi tekemistä laajalla tasolla, eikä vain esimerkiksi teemapäivien muodossa. (Pollari & Koppinen 2011, 64–66.) Pollari ja Koppinen (2011, 64–66) mainitsevat esimerkiksi monikieliset esitykset, kieliin ja kulttuureihin liittyvien asioiden esillepanon luokissa, kuvasanakirjat oppilaiden kielellisenä tukena ja kielivalinnat tällaisiksi käytänteiksi. Yhteistyössä koulun ja kodin välillä voidaan myös käyttää kulttuuritulkkeja, jotka toimivat tukena ja esimerkiksi kääntäjinä kodin ja koulun välillä ja tukevat yhdenvertaisuutta ymmärretyksi tulemisen kautta (Slioor 2010, 55–57). Kulttuurimentoreiden on lisäksi todettu olevan tärkeitä tukia maahanmuuttajaoppilaille. He toimivat kielisiltoina opettajien kanssa ryhmissä, välittävät oman äidinkielen tärkeyttä oppilaille ja kodille, tarjoavat mahdollisuuden käyttää omaa kieltä ja lisäksi he näyttävät tärkeitä kommunikoinnissa kodin kanssa. (Stolt 2007, 146–148.)

Opetuksen tasolla oman äidinkielen tukijana ja opettajana toimii äidinkielen opetus. Khezri (2016) nostaa esiin, kuinka oman äidinkielen opettajat ovat kahden tai useamman kulttuurin tuntijoita, jotka voivat pääomansa ansiosta tukea ja ymmärtää maahanmuuttajaoppilaita ja heidän perheitään. Oman kielen opettaja saattaa myös helpottaa vanhempien yhteydenottamista kouluun. (Khezri 2016). Äidinkielen opettajien voidaan siis sanoa olevan tärkeitä kodin ja koulunvälisen yhteistyön sekä kielen ja kulttuurin tukemisen näkökulmista.

Äidinkielen opetuksen tarkoituksena on tukea äidinkielen opiskelua ja kielen hallintaa, kulttuuri-identiteettiä sekä kulttuuritaustan tuntemusta (Kütük & Badawieh 2007, 104–106; PeVaOPS 2015, 7). Omakielinen tuki ja äidinkielen opetus tukevat oppilaan opiskelua, mutta lisäksi ne edistävät kotoutumista. (PeVaOPS 2015, 7). Äidinkielen opetus on täydentävää opetusta ja sen tarkoituksena on tukea oppilaan monikielisyyttä ja oman kielen sekä yleisesti kielten

arvostamista, jossa yhteistyö suomen kielen ja kirjallisuuden ja suomi toisena kielenä ja kirjallisuuden opettajien kanssa näyttäytyy tärkeänä. Yhteisen kielikasvatuksen tarkoituksena on tuoda esiin oppilaan kieli- ja kulttuuritaustan merkitystä yksilön-, yhteisön- ja yhteiskunnan tasoilla sekä kannustaa käyttämään kieliä koulussa. (Pops 2014, 537–538.) Äidinkielen opettajat toteuttavat myös samanaikaisopetusta luokanvalvojien kanssa (Piippo 2017). Äidinkielen opetukseen osallistuminen ja sen järjestäminen ovat Suomessa kuitenkin vapaaehtoista, mikä tarkoittaa sitä, että koti ja oppilas päättävät, haluavatko osallistua opetukseen (Opetushallitus 2016, 6; Youssef 2007, 370).

Äidinkielen opetusta voidaan järjestää oppilaan koululla, mutta kunnista ja kielistä riippuen voi äidinkielen opetus tapahtua myös toisessa koulussa. Opetusta järjestetään usein koulupäivän jälkeen iltapäivisin, varsinaisen koulupäivän jälkeen, mikä voi haastaa opetukseen osallistumista ja korostaa vanhempien ja perheen vastuuta opetukseen osallistumisessa. (Suni & Latomaa 2012 ks. myös Janhonen- Abruquah, Paavola & Layne 2016, 247; Youssef 2007, 369–370.) Piippo (2017) nostaa esiin, kuinka äidinkielen opettajat voivat kokea työnsä myös haastavaksi sen osalta, että vastuu oman äidinkielen opetuksesta siirretään täysin heille, eivätkä koti ja perhe välttämättä ymmärrä rooliaan kielen välittämisessä lapsilleen. Toisaalta Piippo (2017) toteaa, että vanhempien odotukset äidinkielen opetukselta ovat erilaisia ja osa vaatii siltä paljon, kun taas toisille riittää satunnainen kontakti oman kielisten kanssa. Äidinkielen opetuksen asema verrattuna muihin oppiaineisiin saattaa vaikuttaa siihen, miten opetukseen suhtaudutaan niin koulun, oppilaiden, kodin kuin itse opettajan osalta ja miten opetusta arvostetaan (Piippo 2017; Latomaa 2007, 338). Latomaa (2007, 336–337) korostaa koulun äidinkielen opettajien yhteistyön tärkeyttä suomen kielen opettajien kanssa, mutta käytännössä yhteistyön toteuttaminen näyttäytyy kuitenkin haastavana oman äidinkielen opettajan liikkuvan työn vuoksi. Youssefin (2007, 373–375) mukaan äidinkielen opettajien työnkuva on laaja ja kielen opettajan lisäksi he toimivat esimerkiksi kulttuuritulkkeina, kulttuurien ja kielen välittäjinä ja heidän roolinsa korostuu maahanmuuttajaperheen ja koulun välisessä yhteistyössä. Omien äidinkielen opetukseen, opettajien kouluttamiseen ja opetuksen asemaan liittyy paljon haasteita ja niiden tar-

kempi tarkasteleminen ja kehittäminen olisi tarpeen (Harju-Luukkainen ym. 2015, 65; Latomaa 2007, 338–339; Youssef 2007, 376–378).

Äidinkielen ylläpitämisestä ja toimivasta kaksikielisyydestä vastaavatkin pääpainoisesti koti ja vanhemmat, sillä lapset ja nuoret käyvät Suomessa koulua enemmistökielellä. Kielen opettajina vanhemmat ovat parhaita ja heidän arvotuksensa omaa kieltä ja kulttuuria kohtaan tukee myös lapsen identiteettiä. (Teiss 2007, 20.) Käytännössä tämä tarkoittaa oman kielen aktiivista käyttämistä arjessa lapsen kanssa. Lukeminen, keskustelu sekä kouluun ja koulutyöhön liittyvän keskustelun käyminen lapsen kanssa kotona omalla kielellä ovat tärkeitä ja oman kielen käyttö vanhempien kanssa kehittää lapsen maailmankuvaa (Opetushallitus 2016, 5–6; Ribelus 2007, 142–143.) Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa (PeVaOPS 2015, 10) kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeys ja merkitys oppilaan oppimisen ja kasvun kannalta korostuu (PeVaOPS 2015, 10). Latomaa (2007, 328–329) tuo kuitenkin esiin, että joskus valmistava opetus saatetaan nähdä stigmatisoivana, jolloin perheessä lapsen äidinkieleksi voidaan haluta asettaa suomi. Lisäksi varhaiskasvatuksen puolella on todettu, että vanhemmat saattavat haluta häivyttää kielitaustaansa ja käyttää suomea lastensa kanssa (Latomaa 2007, 322–323).

Oman kielen hallinnan ja tukemisen näkökulmista kodin ja vanhempien suhtautuminen äidinkieleensä ja äidinkielen käyttäminen ovat ensisijainen tukimuoto lapsen äidinkielentaidon ylläpitämiselle ja identiteetin kehittymiselle. (Teiss 2007, 20.) Pollari & Koppinen (2011, 48) toteavat, että koulun ja opettajan tulisi tukea perheitä oman kulttuuriperinteensä ylläpidossa, sillä yhteenkuuluvuuden tunne ja perheen arvomaailma suojaavat lasta. Papatheodorou (2007, 764.) nostaa esiin äidinkielen merkityksen identiteetin sekä ylisukupolvisen kommunikaation kannalta. Kieltä voidaan tukea lapsilähtöisten ja mielenkiintoisten aktiviteettien avulla. Harju-Luukkainen, Kuukka, Paavola ja Tarnanen (2015, 64) toteavat yhteistyön kodin ja koulun välillä olevan merkittävä tekijä oppilaan hyvinvoinnin ja oppimistulosten kannalta. Tiiviit ja moniarvoisuutta tukevat ja huomioivat yhteisöt tukevat parhaiten myös kielten siirtymistä sukupolvelta toiselle ja äidinkielen ylläpitoa maahanmuuttajataustaisen oppilaan kohdalla. (Cummins 2001 ks. Harju-Luukkainen ym. 2015, 64.)

Vaikka äidinkielen opetus vastaa äidinkielen opettamisesta, saattaa vastuu oman äidinkielen opetuksesta ja hallinnasta kuitenkin usein siirtyä perheelle, kun pääpaino äidinkielen ylläpitämisessä on kodilla (Papathedorou 2007, 751–765). Myös Tainio (2019) nostaa esiin, että lapsien oman kielen tukeminen jää usein kodin vastuulle. Äidinkielen opetuksen kehittäminen ja perheen roolin tarkentaminen ja korostaminen äidinkielen tukijana näyttäytyvät tulevaisuuden kannalta tärkeinä. Lisäksi monikielisyyden hyötyjä ja kielivarantojen yhteiskunnallista merkitystä tulisi korostaa enemmän. (Yli-Jokipii, Aksinovits, Salin & Hautakoski 2020.)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää peruskoulun valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia oppilaiden omien kielten tukemisesta ja tukemiseen liittyviä käytänteitä. Äidinkieli ja sen eri yhteydet näyttäytyvät teoreettisen viitekehyksen pohjalta laaja-alaisena kokonaisuutena ja osana monikielisyyttä ja tarkastelem myös tässä tutkimuksessa äidinkieltä ja sen tukemista näistä näkökulmista. Tutkimuksen aihe näyttäytyy tärkeänä, sillä äidinkielen ja sen opetuksen merkitystä ihmiselle ja oppimiselle on tutkittu runsaasti (Cummins 1981; Mäkelä 2007; Korpilahti 2007; Youssef 2007; Kalliokoski 2009; Yli-Jokipii 2020), mutta valmistavaan opetukseen liittyen aihetta on tarkasteltu vain vähän. Valmistavan opetuksen oppilaat opiskelevat uutta kieltä ja heidän kielitaitonsa on kehittymässä. Siksi olisikin tärkeää tutkia oman kielen roolia ja äidinkielen tukemista opetuksessa. (PeVaOPS 2015.) Näistä näkökulmista sekä alati monikielistyvän maailman ja maahanmuuton lisääntymisen valossa omien kielten roolia ihmisen elämässä ja oppimisen kannalta, niiden opetusta, tukemista ja tukemiseen liittyviä käytänteitä tulisi selvittää lisää (Martin 2016).

Käytänteiden tutkimiseen keskittyminen on tärkeää, sillä näin voidaan selvittää, mitä omien kielten tukeminen käytännössä tarkoittaa. Lisäksi voidaan yleisellä tasolla saada konkreettista tietoa siitä, miten valmistavaa ja monikielistä opetusta voidaan rakentaa omien kielten näkökulmista, miten hyviä käytänteitä voidaan tunnistaa sekä miten monikielistä oppilasta voidaan tukea kielellisesti.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisena valmistavan opetuksen opettaja kokee oppilaan omien kielten tukemisen?

2. Minkälaisia käytänteitä valmistavassa opetuksessa on oppilaan omien kielten tukemiseksi?

## 4.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Selvitän tutkimuksessani perusopetuksen valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia oppilaiden oman kielen tukemisesta sekä tukemisen käytänteitä. Tutkimus on lähestymistavaltaan laadullinen tutkimus, jossa on fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan piirteitä (Liinamaa 2014; Patton 2002; Varto 1992). Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ihmisen elämismaailmasta ja kokemustodellisuudesta. Tutkimuksen kohteena on useimmiten jokin ilmiö, joka linkittyy ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, yksilöihin ja yhteisöihin, ja jota pyritään ymmärtämään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 26; Varto 1992, 23–24.) Tässä tutkimuksessa tutkin ilmiönä oppilaiden omien kielten tukemista sekä siihen liittyviä käytänteitä valmistavan opetuksen opettajien kokemana fenomenologis-hermeneuttisen tieteenfilosofian kautta.

Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa pureutuu tieteenfilosofian näkökulmasta ihmis- ja tiedonkäsitykseen, jossa tarkastellaan ihmisen sisäistä mielen maailmaa ja pyritään tehdä koettua näkyväksi (Laine 2007, 28–29; Tuomi & Sarajärvi 2018, 29–32). Se yrittää ymmärtää sitä, millainen ihminen on, miten ihmisestä voidaan saada tietoa ja millaista tämä tieto on luonteeltaan (Laine 2007, 28–29). Yleisellä tasolla fenomenologisen lähestymistavan pyrki- myksenä on ymmärtää elettyä elämää ja ihmisen suhdetta oman elämänsä todellisuuteen: ihminen on osa maailmaa, jossa hän rakentaa todellisuuttaan. (Laine 2007, 28–29; Patton 2002, 104–105.) Lähestymistavan perustana on kysymys siitä, miten ihminen jäsentää kokemuksiaan ja muuttaa ne tietoisuudeksi (Patton 2002, 104–105).

Fenomenologian pohjalta tutkimukseni kohteena on siis se todellisuus, jonka opettajat rakentavat oppilaiden äidinkielen tukemisen ilmiöstä, jota he tulkitsevat juuri sillä hetkellä ja josta syntyy heidän koettu maailmansa. Koettu maailma on fenomenologisen lähestymistavan tarkastelun kohde ja perusta. (Liinamaa 2014, 30–32.) Kokemus syntyy jonkin asian ollessa ihmiselle merki-

tyksellinen ja sen tarkastelussa ihminen hahmotetaan intentionaalisenä. Tällä viitataan ihmisen ja kokemuksen kohteen väliseen suhteeseen. Tätä suhdetta kutsutaan merkityssuhteeksi. (Laine 2007, 30–31; Liinamaa 2014, 31; Varto 1992, 55–56.) Tutkijan tehtävänä on puolestaan toimia näiden merkitysten välittäjänä (Varto 1992, 56).

Tässä tutkimuksessa merkityssuhteet näyttäytyvät opettajien kokemuksissa tutkimastani ilmiöstä. Merkitykset rakentuvat yhteisöllisesti, mutta kuitenkin yksilöllisesti, sillä kokemusten ja niiden merkitysten maailma on moninainen, ja asiat näyttäytyvät ihmisille aina erilaisina, suhteessa ympäröivään maailmaan. (Laine 2007, 20–31; Varto 1992, 55–57.) Tutkijana minun on tiedostettava kokemuksen subjektiivisuus, sen rakentuminen sekä lisäksi oma suhteeni tutkittavaan ilmiöön, tutkittaviin sekä aineistoon. Myös minulla on tutkijana ennakkokäsityksiä ja kokemuksia näistä kaikista ja tämä vaatii jatkuvaa oman ajatteluni reflektointia tutkimusta tehdessäni. (Liinamaa 2014, 31–32.)

Tutkimuksessani tulkitsen opettajien kokemusten merkityssuhteita ja yritän ymmärtää niitä. Tässä näkyy tutkimukseni hermeneuttinen lähestymistapa, jonka keskiössä ovat merkityssuhteiden tulkitseminen ja ymmärtäminen. Ymmärtämisen perustana toimii jatkuva oman ymmärtämisen ja merkitysten lukutavan reflektointi yrityksessä ymmärtää tutkimuskohteen mieltä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 31–32; Varto, 58–69.) Tulkinta ja ymmärtäminen tapahtuvat aina suhteessa siihen, miten itse tutkija kokee ja ymmärtää tutkimaansa asiaa ja miten asia on ymmärretty ennen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 31; Varto 1992, 58). Tutkijan oma ymmärrys ja esiymmärrys tutkimastaan asiasta vaikuttavat siis aina taustalla. Samalla tulee tiedostaa, että tutkija ei pääse täysin käsiksi merkityksiin, sillä ne syntyvät tutkimuksen kohteen yksilöllisessä elämismaailmassa. (Varto 1992, 58–59; Denzin 2002, 353–35; Tuomi & Sarajärvi 2018, 31–32.) Liinamaa (2014, 32–33) toteaa, että toista ihmistä ja tämän kokemuksia voidaan ymmärtää yhteisöllisen perinteen ja koetun maailman tradition kautta, vaikka kokemusmaailma on ihmiselle yksilöllinen. Tämä ymmärrys rakentuu vuorovaikutuksen ja dialogisuuden pohjalta (Liinamaa 2014, 32–33).

Tutkimuksessani selvitän kokemuksia, tarkastelen niiden merkityssuhteita sekä tulkitsen ja pyrin ymmärtämään ja käsitteellistämään niitä. Tarkoituksena-



ni on päästä mahdollisimman lähelle opettajien kokemuksi ja ymmärtää niitä samalla tiedostaen, että kokemukset, jotka rakentuvat merkityssuhteista, ovat aina yksilöllisiä ja myös minä tutkijana tulkitseen ja ymmärrän niitä omasta asemastani. (Tuomi & Sarajärvi 2018 31–32; Varto 1992, 55–66.)

### 4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseeni osallistui kuusi peruskoulun valmistavan opetuksen ryhmän opettajaa kahdesta suomalaisesta kaupungista. Tutkimukseen osallistujat valikoituivat sen mukaan, että he opettivat haastatteluhetkellä peruskoulun valmistavan opetuksen ryhmää.

Osallistujat olivat iältään 40–60-vuotiaita ja viisi heistä työskenteli alakoulussa ja yksi yläkoulussa valmistavan opetuksen parissa. Viidellä heistä oli luokanopettajan koulutus ja yhdellä suomen kielen opettajan koulutus. Luokanopettajan koulutuksen lisäksi osalla opettajista oli erilaisia aineen opettajan pätevyyyksiä esimerkiksi matematiikasta, käsitöistä ja ruotsin kielestä sekä lisäopintoja suomi toisena ja vieraana kielenä perusopintojen ja erityispedagogiikan muodossa. Yhdellä heistä oli lisäksi aikaisempaa kokemusta maahanmuuttajien kanssa tehdystä työstä ennen opettajan työtä.

Opetuskokemusta valmistavasta opetuksesta osallistujilla oli 6–12 vuotta. Kaikki opettajat tekivät yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Yhteistyö tapahtui yleisimmin yleisopetuksen luokkien opettajien ja omien äidinkieliopettajien kanssa. Kaksi opettajista toteutti lisäksi yhteisopettajuutta, esimerkiksi suomen kielen opettajan kanssa, jolloin toinen opettaja oli aktiivisesti mukana opetustyössä.

Kaikkien opettajien opetusryhmät olivat kielellisesti heterogeenisiä, eli ryhmissä oli useampia äidinkieliä sekä monikielisiä oppilaita. Ryhmissä saattoi myös olla useampi saman kielen oppilas. Kaikki opettajat toteuttivat ryhmämuotoista opetusta. Yleisopetukseen integroinnin osalta tavat olivat erilaisia, mutta kaikki opettajat toteuttivat sitä jollain tavoin. Integrointia toteutettiin muun muassa taito- ja taideaineissa sekä englannin kielessä. Osalla kouluista oli määritelty tapa toteuttaa integrointia. Integrointia yleisopetukseen toteutettiin

näissä kouluissa tietoisesti jo varhaisessa vaiheessa ja kokonaisvaltaisesti tai vasta myöhemmässä vaiheessa suomen kielitaidon ollessa tarpeeksi kehittynyt. Käytän tutkimuksessani opettajista pseudonyymejä eli peitenimiä. Tällä varmistan heidän anonymiteettinsä (TENK 2019, 11–13).

#### 4.4 Aineisto ja aineiston keruu

Tutkimukseni aineisto koostuu kuudesta yksilöhaastatteluna toteutetusta teemahaastattelusta. Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu on yksi laadullisen tutkimuksen yleisimpiä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 73).

Aineiston keruu tapahtui loppuvuodesta 2019 kahdessa eri kaupungissa. Etsiessäni mahdollisia haastateltavia, otin suoraan yhteyttä valmistavan opetuksen opettajiin. Olin alkusyksystä 2019 tiedustellut alustavasti tutkimukseen osallistumisesta kahdelta opettajalta ja koululta, eräästä kaupungista. Kun kaupungin tutkimuslupa oli haettu ja saatu IKI-hankkeen toimesta, otin uudestaan yhteyttä näihin kahteen kouluun ja opettajiin ja varmistin osallistumisen. Tämän jälkeen otin yhteyttä muihin opettajiin ja tiedustelin heidän halukkuuttaan osallistua haastatteluun. Kontaktointi tapahtui puhelimitse tai sähköpostilla. Haastattelujen tekemistä varten tuli minulla olla kaupungin tutkimuslupa ja suostumukset tutkimukseeni sekä hankkeeseen osallistumisesta haastateltavilta opettajilta sekä heidän koulujensa rehtoreilta. Kaupungin tutkimusluvut sain IKI-hankkeen toimesta.

Ottaessani yhteyttä opettajiin haastattelun tiimoilta, otin myös yhteyttä koulujen rehtoreihin. Kerroin olleeni alustavasti yhteydessä mahdolliseen haastateltavaan opettajaan. Ottaessani yhteyttä opettajiin ja rehtoreihin, selvitin pääpiirteittäin tutkimukseni kulun ja taustat. Lähetin tutkimustiedotteen, opettajan tutkimussuostumuslomakkeen (ks. liitteet 1 & 2) sekä tietosuojailmoituksen (ks. <https://www.ikihanke.fi>) jota täydensin oman tutkimukseni tiedoilla, kaikille haastateltaville sekä rehtoreille hyvissä ajoin ennen haastattelua. Rehtorin suostumuslomake noudatteli samaa kaavaa kuin opettajankin. Halusin tällä varmistaa, että haastateltavat ja koulun johto voivat tutustua tutkimukseni kul-

kuun rauhassa etukäteen ja mahdollistaa kysymysten tai epäselvyyksien selvittämisen ennen varsinaista haastattelua.

Haastattelujen toteutus tapahtui niin, että sovin haastatteluajat opettajien kanssa ja teimme ne opettajien kouluilla. Haastattelut olivat kestoaltaan 32–60 minuutin pituisia. Haastattelut tehtyäni litteroin ne, eli muutin ne kirjalliseen muotoon. Litteraattien yhteispituudeksi tuli 86 sivua. Haastattelun yhteydessä, ennen haastattelua, kävin opettajan kanssa läpi haastattelun kulun ja tietosuojaan liittyvät asiat. Varmistin, että haastateltava oli tutustunut etukäteen lähettämiini tiedostoihin ja kysyin, jos jokin asia oli jäänyt epäselväksi. Selvitin tutkimukseni ja hankkeen taustat lyhyesti pääpiirteittäin. Painotin myös osallistumisen vapaaehtoisuutta ja tunnistamattomuuteen liittyviä seikkoja. Tämän jälkeen haastateltava ja minä allekirjoitimme suostumuksen haastatteluun.

Nauhoitin haastattelut. Koska aineistoni rekisterinpitäjänä toimii IKI-hanke ja Jyväskylän yliopisto, siirsin aineiston kaikki haastattelut tehtyäni hankkeen haltuun. Sovimme hankkeen projektitukijan kanssa ajan, jolloin toimitin aineiston hänelle. Hän siirsi äänitteet hankkeelle, joka säilyttää aineistoa salanasuojatusti yliopiston varmuuskopioiduilla ja suojatuilla alustoilla hankkeen keston ajan (ks. <https://www.ikihanke.fi>). Minulle mahdollistettiin pääsy aineistoon litterointia ja analyysin tekemistä varten.

Valitsin haastattelutavakseni puolistrukturoidun temahaastattelun. Haastattelussa haastateltava reflektoi ja jäsentää kokemuksiaan (Patton 2002, 104–105). Haastattelussa voidaan suoraan kysyä tutkittavasta asiasta niiltä ihmisiltä, joilla on tietoa ja kokemusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 64). Koska selvitän tutkimuksessani opettajien kokemuksia ja käytänteitä, valitsin aineiston keruumenetelmäksi haastattelun, koska näin sain tietoa tutkimastani aiheesta suoraan henkilöiltä, joilla oli aiheesta kokemusta ja tietoa. Kokemuksia tutkittaessa tulisi haastattelun rakentua mahdollisimman vapaalle pohjalle, eivätkä haastattelukysymykset saisi olla liian ohjailevia, jotta tutkimuksen kohteesta saadaan aitoa tietoa. Fenomenologian näkökulmasta haastattelun tulisi olla avoin ja keskustelunomainen. (Laine 2007, 37.) Puolistrukturoitu temahaastattelu on tutkijan ennalta määrittelemien teemojen ympärille rakentuva haastattelu ja vaikka haastattelukysymykset pohjaavat tiettyihin teemoihin, on haastatte-

lu kuitenkin muodoltaan vapaa ja antaa tilaa joustavuudelle. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että haastattelukysymyksistä voidaan myös poiketa ja haastattelu muokkautuu haastattelun aikana, vaikka sitä ohjaavatkin tietyt teemat. (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2017, 20–24; Tuomi & Sarajärvi 2018, 65–66.) Puolistrukturoitu teemahaastattelu soveltui tähän tutkimukseen, koska haluan saada tietoa tietyistä aiheista ja selvittää opettajien yksilöllisiä kokemuksia ja käytänteitä, pitäen haastattelutilanteen avoimena ja joustavana (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47–48; Tuomi & Sarajärvi 2002, 77).

Olin rakentanut haastattelurunkoni (ks. liite 3) puolistrukturoidun teemahaastattelun mukaisesti kuuden teeman ympärille, joihin olin kuhunkin kehitellyt alakysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47–48). Haastattelurungon teemat syntyivät tutkimukseni aiheen teoriataustan kartoittamisen sekä hankkeen käyttämän haastattelurungon pohjalta. Alakysymykset toimivat runkona haastattelulle, mutta niistä poikettiin myös haastattelujen aikana. Kaikkien haastateltavien kanssa kävin kuitenkin kaikki teemat läpi. Haastattelurunko oli haastattelussa esillä. Haastattelu on hyvä rakentaa yleisistä kysymyksistä tarkentaviin meneväksi (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2017, 79). Haasteellista oli jättää kysymykset tarpeeksi avoimiksi, jotta niissä ei näkyisi oma pohdintani tai omat ennakko-oletukseni aiheesta. Tästä syystä luetutin haastattelurungon useammalla henkilöllä ja pyysin siitä palautetta, jotta kysymyksenasettelu ei olisi liian johdatteleva. Haastattelussa pyrin siihen, että annoin haastateltaville tarpeeksi tilaa kertoa kokemuksistaan ja ajatuksistaan.

Haastatteluissa kysyin haastateltavalta tarkentavia kysymyksiä, jos jokin haastateltavan mainitsema asia näyttäytyi tärkeänä oman tutkimukseni aiheen kannalta. Sain näin lisätietoa siitä. Tämä on tyypillistä puolistrukturoidulle teemahaastattelulle, jossa haastattelijä ohjaa haastattelua ennalta kysymyksillä, mutta antaa haastateltavalle tilaa vastata ja kysymyksistä voidaan myös tarvittaessa poiketa tai haastattelijä voi kysyä lisätietoa jostakin asiasta. Teemahaastattelu perustuu haastateltavien tulkintoihin tutkimuksen kohteena olevista asioista ja heidän antamistaan merkityksistä niille. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 76–78.) Vaikka teemahaastattelu rakentuu joustavasti teemojen ympärille, tulisi kaikki kysymykset käydä läpi, mutta kysymysten järjestykselle, vastausten pi-

tuudelle sekä tarkentaville kysymyksille voidaan antaa tilaa tilanteen mukaan (Eskola & Suoranta 2008, 86). Joustavuus on yleisesti haastattelutilanteen positiivinen puoli, kun haastattelukysymyksiä voidaan kysyä uudestaan, tarkentaa vastauksia ja selventää väärinkäsityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75.)

Kun tarkastellaan haastattelua vuorovaikutustilanteena, on se Ruusuvuoren ja Tiittulan (2009, 22–56) mukaan muodoltaan saman tyyppinen kuin tavallinen keskustelu, tarkoittaen myös sitä, että keskustelutilanne elää, vaikka sille on luotu raamit. Toisaalta haastattelutilanne voidaan kuitenkin nähdä hierarkisena, jossa haastattelija haluaa tietoa haastateltavalta. (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2017, 16–20; Ruusuvuori & Tiittula 2009.) Haastattelu eroaakin tavallisesta keskustelusta siinä määrin, että sitä ohjaa tutkimuksen tavoite ja haastattelulla on tietty päämäärä, koska haastattelija pyrkii saamaan keskustelusta tietoa (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 23–24). Teemahaastattelun voidaan myös sanoa rajaavan sitä, mistä haastateltava puhuu, joten haastattelutilanteesta olisi teemoista huolimatta pyrittävä tekemään keskustelunomainen (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2017, 22–23).

Haastattelutilanteet rakentuivatkin kokonaisuudessaan luontevasti. Ne etenivät pääasiassa niin, että kysyin haastateltavalta kysymyksen ja hän vastasi siihen. Painotin kuitenkin haastattelun alkaessa, että kysymyksissä ei tarvitse pitäytyä ja puhe saa olla vapaata. Aiheeni oli sellainen, josta haastateltavat eivät välttämättä aina kokeneet voivansa sanoa paljon, mutta rohkaisin siihen, että tarkoituksenani oli selvittää juuri valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia, jolloin kaikki haastateltujen kertoma on minun tutkimukseni kannalta tärkeää. Haastateltavat reflektoivatkin vapaasti ajatuksiaan eri teemoista, eikä minulle muodostunut haastattelijana lopulta sitä tilannetta, että vastaukset olisivat olleet liian suppeita.

## 4.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi tapahtui aineistolähtöisen sisällönanalyysin muodossa, jonka toteutin luokittelun perusteiden. Haastattelut tehtyäni, litteroin ne, eli muutin ne kirjalliseen muotoon analyysin tekemistä varten (Hirsjärvi & Hurme 2009,

138–140). Aineiston analyysi on monivaiheinen prosessi ja haastatteluaineiston analyysin voidaan sanoa alkavan jo haastattelutilanteessa, kun haastattelija alkaa hahmottelemaan ilmiötä ja rakentamaan kuvaa tutkimastaan aiheesta kuulemansa perusteella (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136–137).

Sisällönanalyysi on yleinen laadullisen tutkimuksen analyysitapa ja se toimii jonkin ilmiön kuvaamisena ja käsitteellistämisenä (Kyngäs, Elo, Pölkki, Kääriäinen & Kanste 2011, 138–140; Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi rakentuu induktiivisesti, eli siinä edetään aineisto edellä, jolloin aiempi teoria ei johdattele analyysia tai sitä, millaisia asioita aineistosta nostetaan esiin (Kyngäs ym. 2011, 138–140; Tuomi & Sarajärvi 2018, 80–81; Väliavaara, Pakkari, Aro & Torppa 2018, 8–11). Se soveltui tämän tutkimuksen analyysitavaksi, sillä tutkimuksen aiheesta oli vain vähän aikaisempaa tietoa.

Tutkimushaastattelu rakentuu dialogisesti ja näin ollen minun oli haastattelijana oltava haastattelussa ja analyysin teossa tietoinen omasta asemastani ja pyrkiä tarkastelemaan aineistoa mahdollisimman objektiivisesti. Tutkija tekee kuitenkin väistämättä valintoja käsitellessään aineistoa, mutta fenomenologisen tutkimuksen vaiheittainen eteneminen tukee sitä, ettei tutkija tekisi tulkintoja liian nopeasti. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 146; Laine 2007, 40.)

Litteroinnin osalta en kiinnittänyt huomiota pieniin puheen yksiköihin, koska olen omassa tutkimuksessani kiinnostunut siitä, mistä haastateltavat puhuvat. Litteroin puheen sanasta sanaan ja kirjoitin myös täytesanat auki. Merkitsin litteraatteihin tauot pilkuilla, mutta en esimerkiksi huokauksia tai nauhduksia. Litteroidessani anonymisoin äänitteet. Tällä tarkoitetaan henkilötietojen tunnistamattomaksi tekemistä, mikä on tärkeää tutkimuksen eettisyyden kannalta, jotta haastateltavat ja haastatteluissa mainitut henkilöt ja paikat eivät ole tunnistettavissa henkilötietojensa perusteella (Eskola & Suoranta 1998, 43–44; TENK 2019, 11–13). Konkreettisesti tämä tapahtui niin, että keksin haastateltaville peitenimet. Merkitsin lisäksi muut tunnistettavat asiat, kuten kaupunkien, koulujen ja oppilaiden nimet sekä kielet ja kansalaisuudet tyyllillä 'koulussa x' ja 'oppilas x'. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkija pureutuu syvemmin aineistonsa ja alkaa hahmottamaan aineistosta oman tutkimuksensa

kannalta olennaisia osia. Käytännössä tämä tarkoittaa haastattelujen kuuntelemista ja litteraattien lukemista. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 143.)

Litteroinnin jälkeen toteutin sisällönanalyysin ja luokittelun, jolla tarkoitetaan tutkittavan ilmiön jäsentämistä vertailemalla aineiston osia toisiinsa ja yhdistelemällä käsitteitä, jotta saadaan vastaus tutkimustehtävään. Käytännössä luokat kuvaavat tutkimuskysymyksiini pohjaten sitä, mitä haastateltavat puheessaan tutkimastani asiasta kertovat. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 147; Laine ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 78–79, 94.) Luokittelu rakentui Miles ja Hubermanin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 91–95) kolmen vaiheen mukaisesti, joita ovat redusointi, klusterointi ja abstrahointi. Aloitin analyysin lukemalla aineiston läpi useaan kertaan ja erittelemällä analyysiyksikön, joka oli ajatuskokonaisuus. Vaikka aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee aineisto edellä, johdattaa tutkimustehtäväni luokittelua. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91–92.) Tähän pohjautuen, lukiessani aineistoa läpi, tein jo pientä erottelua sen mukaan, minkälaisista kokemuksista ja käytänteistä opettajat kertoivat. Tämän jälkeen merkitsin aineistosta oman analyysini ja tutkimukseni kannalta oleelliset kohdat. Tämän toteutui niin, että merkitsin litteraatteihin paksulla ne kohdat, joissa opettajat puhuivat kokemuksistaan äidinkieleen liittyen ja alleviivasin äidinkieleen ja sen tutkimisen käytänteisiin liittyvän puheen.

Jokaisen merkityn kohdan tiivistin pelkistetyksi ilmaukseksi, eli tiivistin opettajan sanoman lyhyempään muotoon. Esimerkiksi ilmaus *”Ja he on niinku tosi eri taustoista, et mul ei niinku itseasias näin isoa eikä näin monikielist ryhmää oo ollu viel ikinä”* tiivistyi pelkistetyksi ilmaukseksi *ryhmä on monimuotoinen*. Ilmaisusu *”et se ei niinku, et se pitäis olla jotenki järjestetty silleen niinku helposti, et sit jos se on jossain niinku, niinku ihan toisel puolel kaupunkii tai muuta ni ei he tuu lähteneeks sinne”* tiivistyi pelkistetyksi ilmaukseksi *”oman äidinkielen opetuksen järjestämisen muutos, jotta oppilaat kävisivät tunneilla”*. Tätä vaihetta kutsutaan redusoinniksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91–95).

Redusointia seurasi klusterointivaihe (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91–95). Tässä kohden ryhmittelin pelkistetyt ilmaukset luokkiin tai ryhmiin, sen mukaan, kuin ne olivat yhteneväisiä sisällöltään. Muodostin myös uusia ryhmiä sen mukaan, jos jokin ilmaisu ei sopinut johonkin jo olemassa olevaan ryhmään.

Merkitsin yhtenäiset pelkistetyt ilmaukset aina värikoodein ja yhdistelin niitä ryhmiä värin mukaan. Tämän kokoamisen tuloksena syntyivät alaluokat, joita oli yhteensä 17. Ne kuvaavat tiivistetysti pelkistettyjä ilmauksia. Alaluokista muodostin yläluokat, joita muodostui yhteensä seitsemän. Yläluokat syntyivät niin, että kokosin yhteneväiset alaluokat ryhmiä ja nimesin niille yhteisen yläluokan, joka kuvasi alaluokkien yhteistä sisältöä. Tätä vaihetta kutsutaan abstrahoinniksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91–95). Yläluokista muodostin vielä kaksi pääluokkaa: *oppilaan oman kielen ja sen tukemisen merkitys* sekä *oman kielen tukeminen käytännössä*. Pääluokat syntyivät samoin kuin aiemmat ryhmittelyt, eli kokosin kaikki yhteneväiset yläluokat ja näiden pohjalta syntyivät kaksi pääluokkaa. Pääluokat kuvastavat näin yläluokkien ryhmittelyä ja niissä tiivistyy aineiston analyysin tulokset (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91–95). Taulukossa 1 on kuvattu luokkien muodostus.

Taulukko 1 Tutkimuksen aineiston luokittelu

Pääluokat	Yläluokat	Alaluokat	
Oppilaan oman kielen ja sen tukemisen merkitys	Monimuotoisuus	Ryhmän ja oppilaiden monimuotoisuus	
		Koulun kielellinen ja kulttuurinen monimuotoisuus	
	Oman kielen ja äidinkielen hahmottaminen	Äidinkielen hahmottaminen ja merkitys	
		Oppilaan omaan kieleen suhtautuminen	
		Oppilaan kielen oppimisen prosessien tunteminen	
	Kielet opetuksessa	Oman kielen käyttö luokassa	
		Englannin käyttö	
		Kielen opetuksen tavoitteet	
	Kielellinen yhteistyö	Kielellinen tuki opetuksessa	
		Koti ja oma kieli	
			Opettajien käytänteet



Oman kielen tuke- minen käytännössä	Opetuksen toteuttami- sen käytänteet	
		Koulun käytänteet omaan kieleen liittyen
		Valmistavan opetuksen yleiset käytänteet
	Opetuksen kehitys ja haasteet	Käytänteiden kehittäminen
		Haasteet omaan kieleen ja opetukseen liit- tyen
	Samankielinen tuki ja resurssi	Oppilaiden käytänteet
		Opettajan yhteistyö saman kielisten kanssa
		Oman äidinkielen opetus

#### 4.6 Eettiset ratkaisut

Eettisyyden huomiointi on tärkeää tutkimuksen jokaisessa vaiheessa ja eettisten seikkojen pohtiminen ulottuukin tutkimuksen tutkimusaiheen valinnasta ja tutkimuksen tarkoituksen tarkastelusta tulosten raportointiin (Hirsjärvi & Hurme 2009, 19–21; Tuomi & Sarajärvi 2018, 114–115). Varto (1992, 34–35) toteaa lisäksi, että ratkaisujen tekeminen on eettinen toimi ja tutkimusta tehdessä tutkija joutuu jatkuvasti rajaamaan ja tekemään ratkaisuja, jolloin eettisyys on läsnä koko tutkimuksen teossa.

Tätä tutkimusta ovat ohjanneet tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012; 2019) ohjeet. Eettisen tutkimuksen perustana on ihmisen itsemääräämisoikeuden ja ihmisarvon kunnioitus, eikä tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta saa koitua vahinkoa siihen osallistuvalla tai muilla (Qu & Dumay 2011, 252; TENK 2019, 7). Tutkimuksen eettisyydessä tulee huomioida luottamuksellisuus, joka näyttäytyy tärkeänä erityisesti haastattelutilanteen, litteroinnin ja raportoinnin kohdalla. Lisäksi suostumus, seuraukset ja yksityisyys ovat ihmistieteissä tärkeimpiä eettisyyden periaatteita. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 19–20.)

Tutkimukseen osallistuvilta kouluilta ja opettajilta kysyttiin tutkimukseen osallistumiseen kirjallinen suostumus ja heitä tiedotettiin tutkimuksen kulusta.

Tutkimukseen osallistuvan riittävä tiedottaminen on tärkeää ja tämä näkyi siinä, että suostumuslomake, tutkimustiedote ja tietosuojailmoitus lähetettiin kouluille ja haastateltaville etukäteen ja heillä oli mahdollisuus kysyä tarkennuksia niihin ennen haastatteluun osallistumista (Hirsjärvi & Hurme 2009, 20; Tuomi & Sarajärvi 2018, 64; TENK 2019, 8–9). Lisäksi heille selvitettiin IKI-hankkeen tarkoitus ja se, että aineisto jää IKI-hankkeen haltuun. Lisäksi painotin, että tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja osallistuminen voitiin keskeyttää milloin vain. Vapaaehtoisuus on yksi tutkimuksen toteuttamisen eettisyyden periaatteita (TENK 2019, 8).

Aineistoa ei missään tutkimuksen vaiheessa jaettu ulkopuolisille ja sitä käsittelevin vain minä ja IKI-hankkeen projektityöntekijä, joka siirsi sen kaikkien haastattelujen päätteeksi yliopiston suojatuille alustoille. Aineiston säilytys on kuvattu tarkemmin IKI-hankkeen tietosuojailmoituksessa (ks. <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/hankkeet-projects/iki/tietosuojailmoitus-1>).

Henkilötietojen suojaaminen on tutkimuksenteon eettisyyden kannalta tärkeää ja tutkimukseen osallistujien ja tutkimuksessa mainittujen yksityisyyttä tulee suojella (TENK 2019, 11–13). Tämä toteutui tutkimuksessani henkilötietojen anonymisoinnilla. Käytin tutkimuksessa opettajista peitenimiä ja anonymisoin oppilaisiin, kouluihin, kansallisuuksiin ja kieliin liittyvät kohdat heti litteraatteja tehdessäni. Koska tutkimuksen kohteena olivat opetuksen käytännöt, tuli minun mainita haastateltaville ja koulujen johdolle, että täyttä anonymiteettiä ei voida tutkimukseni tai hankkeen julkaisujen yhteydessä taata, jos jokin opettajan mainitsema käytänne on harvinainen tai tunnistettavissa, mutta pyrkimyksenä oli täyden anonymiteetin takaaminen. Eettisiin periaatteisiin kuuluu lisäksi tietosuojan luominen ja sen välittäminen tutkimukseen osallistuville (Finlex 1050/2018). Tutkimuksessa käytettiin IKI-hankkeen tietosuojapohjaa, jota täydensin oman tutkimuksen tiedoilla.

Haastattelun osalta eettisyys huomioidaan luottamuksellisen vuorovaikutustilanteen luomisessa, jossa haastattelija on avoin haastateltavalle haastattelun tarkoituksesta, sekä pitää tiedon luottamuksellisena ja turvaa haastateltavan anonymiteetin (Ruusuvaori & Tiittula 2009, 41). Haastattelijan kuuluu myös

olla neutraali, mikä tarkoittaa sitä, että haastattelija pyrkii olemaan reagoimatta vahvasti haastateltavan vastauksiin ja välttää turhaa kommentointia. Tämä tavoite on tärkeä, mutta myös haastava. (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 44–45.)

Litterointivaiheessa tulee huomioida luottamuksellisuus sekä se, että litteraattien tulisi olla yhteneväisiä haastateltavien puheen kanssa (Kvale 1996, 111 ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2009, 20). Analyysin osalta eettisyyden kannalta on tärkeä tiedostaa, että laadullisessa tutkimuksessa ja kokemuksia selvitettäessä, rakentuvat kokemukset ja merkityssuhteiden tulkinta sekä ymmärrys aina yksilöllisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 151–152; Varto 1992, 55–66). Tutkijan havainnot ovat aina jollain tapaa sidoksissa ympäröivään maailmaan ja erilaisiin tekijöihin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119). Tutkijan tulee kuitenkin aina pyrkiä aineiston kohtaamiseen sellaisena, kuin se on ja aineistoa analysoidessa tulee kiinnittää huomiota siihen, että tutkija suhtautua aineistoon avoimesti ja on tulkitsematta haastateltavien sanoja väärin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 118–119). Analyysia tehdessäni tarkastelin aineistoa kokonaisvaltaisesti ja mahdollisimman tarkasti.

Tutkimuksen raportoinnissa on huomioitu tutkimukseni vaiheiden ja tutkimuksen kokonaisuuden tarkka kuvaaminen (Varto 1992, 111). Tutkimustulosten raportoinnin osalta tulee huomioida luottamuksellisuus ja raportin julkaisun mahdolliset seuraukset. Tulokset tulee esittää tarkasti ja totuudenmukaisesti ja ne on raportoitu tutkimuksessani analyysistä syntyneiden teemojen pohjalta sellaisina, kuin ne analyysin pohjalta syntyivät, enkä ole muokannut tai rajannut niitä. (Kvale 1996, 111; ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2009, 20; TENK 2012, 6–7.) Lähteiden käytön osalta varmistin, että alkuperäisiin lähteisiin on viitattu oikein, mikä on tärkeää sen kannalta, että tutkija huomioi aikaisemman tutkimuksen sekä tutkijoiden tekemän työn ja kunnioittaa niitä. (TENK 2012, 6–7.) Olen luvussa 4 kuvannut tutkimuksen toteuttamisen ja seuraavaksi siirryn tarkastelemaan tutkimukseni tuloksia.

## 5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Esittelen seuraavaksi tutkimukseni ja analyysini tulokset. Tulokset jakautuvat kahteen teemaan, joita ovat *oppilaan oman kielen ja sen tukemisen merkitys* ja *oman kielen tukeminen käytännössä*. Tarkastelen näitä seuraavassa kahdessa luvussa.

### 5.1 Oppilaan oman kielen ja sen tukemisen merkitys

Opettajien kokemukset oppilaiden omien kielten tukemisesta muodostuivat neljän eri teeman ympärille, jotka olivat monimuotoisuus, oman kielen ja äidin-kielen hahmottaminen, kielet opetuksessa ja kielellinen yhteistyö.

*Monimuotoisuus.* Opettajat puhuivat monimuotoisuudesta, joka vaikutti sekä opetuksessa että koulun toiminnassa. Monimuotoisuus näyttäytyi siten yhtäältä koulun tasolla, jossa koulun kielellinen, kansallinen ja kulttuurinen moninaisuus vaikutti monimuotoisuuteen sekä miten kielet olivat kussakin kouluyhteisössä näkyviä ja kuuluvia. Nämä puolestaan heijastuivat koulun arkeen, koulutyöhön sekä käytänteisiin, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

” (...) ja ehkä meidän koko koulu on niin semmonen monikulttuurinen että se on kaikissa luokissa aika normaalia että me ollaan eri paikoista ja puhutaan monia eri kieliä että.” (Viivi)

”Niin. Mut meil on hirveen hieno tilanne tietenki tällases koulus mis meil on valtavasti kieliä, ni meil on myös. Mä en tiedä ehit sä vilkasta opettajahuoneen puolel, meil on useempaa kulttuuritaustaa myös aikuisia tässä ja kielitaustaa.” (Elina)

Esimerkit kertovat, kuinka monimuotoisuus näkyy koulun monikulttuurisuudessa ja etenkin siinä, että koulussa puhutaan monia kieliä. Toisaalta monimuotoisuudella tarkoitetaan samalla valmistavan opetuksen monimuotoisuutta. Ryhmät voivat erota toisistaan hyvinkin paljon vuodesta riippuen ja samassa ryhmässä voi olla useita eri kieliä. Toisaalta ryhmässä saattoi myös olla paljon samaan kieliryhmään kuuluvia oppilaita. Myös englannin kieli saattoi monen kohdalla olla vahva kieli, mutta usein opettajan voi olla haastavaa tunnistaa, mikä oppilaan vahvin kieli on.

”Ja sit he muuttaa Suomeen ja näil lapsil on jo oma kieli, x-kieli ja x-kieli. Tää on neljäs kieli mikä heil on. Enhän minä pysty tästä arvioimaan et minkälaista, kuinka niinkun ri-

kasta tai kehittyvästä mikäkin näistä kielistä on. (...) Nyt meil on tällöinen kieli ja hajonta, ja sit kolme näist mun oppilaista täl hetkel jotka on tääl on käyny x-kouluja, x-kielisiä kouluja." (Elina)

"(...) aina vuosittain hyvin erilaisia nää ryhmät mutta, että hyvin erilaiset ovat niinkun taustat." (Jenni)

"Tänä vuonna on aika paljon sellasia joilla on niinku englantia sitte toisena kielenä." (Roosa)

Kuten edelliset esimerkit osoittavat, on kielten moninaisuus läsnä valmistavan opetuksen ryhmissä. Eräs opettajista kuvasikin oppilaita maailmankansalaisiksi ja monikieliseksi. Monimuotoisuudesta kertoivat myös opettajien pohdinnat kielellisestä ja kulttuurisesta identiteetistä. Käsitteet liitettiin toisaalta yhteen ja toisiinsa vaikuttaviksi, mutta toisaalta ne näyttäytyivät opettajien puheissa myös monitasoisina, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

"Et ihan. Siis onhan ne niinku tavallaan kulkee, määrätyl tavalla, mut kyl se niinku se kielellinen on ihan eri ku se varsinainen kulttuurinen. Tottakai se kulttuuri tarvitsee sitä kieltä. (...)Ei, ei ehkä mitään niinkun, et varsinki se kielellinen identiteetti on monikielinen." (Elina)

" (...) mun mielest tosi mielenkiintonen ku mä ite puhun,tai ymmärrän ja puhun jonkin verran kieliä ni mun mielest kieli on tosi vahvasti sidoksis kulttuuriin. (...) Hän (eräs oppilas) puhuu enemmän x-kieltä, vaikka se ongelma on just se et ku omasta, omasta perheessä sit niinku ei puhuta sitä x-kieltä. Et se on just esimerkiks tälleen niinku hankala välil siis silleen nää tilanteet on semmoset et vahemmat puhuu sit vaan englantia ja niit alkuperäiskieliä, ja x-kieliä niit sen maan kieliä. Mut sit niinku ei puhu ollenkaan sitä kieltä joka niinku hänelle on se tärkein kieli tyyliin että. Et tällösi konfliktajakin se aiheuttaa mutta tota, kyl se mun mielest kieli ja kulttuuri on tosi vahvasti sidoksis toisiinsa." (Roosa)

Opettajien käsitykset kulttuurisesta ja kielellisestä identiteetistä olivat moninaisia, mutta toisaalta myös saman tyyppisiä. Niiden koettiin liittyvän toisiinsa, mutta toisaalta olevan myös erillään toisistaan. Eräs opettajista totesi identiteetistä puhuttaessa, että valmistavassa opetuksessa rakennetaan oppilaiden taustojen päälle jotakin, ikään kuin lisänä sille, mitä jo on. Toisaalta opettajat korostivat, että kieliin ja kulttuureihin ei tulisi suhtautua liian yleistävästi ja yksilöllinen kohtaaminen ja oppilaan persoona koettiin tärkeinä, kuten seuraavista esimerkeistä välittyy.

" (...) kuitenkin niinkun meilläkin on täällä se yhteinen juttu se suomen opiskelu ja jotenkin ne kielet ja kulttuurit luontevasti kulkee siinä mukana mutta ei tehä niistä tavallaan semmosta numeroa että koko ajan kaikessa." (Viivi)

"Mä oon vähän niinku sillai suhtaudunki niihin et jokainen ihminen on niinku persoona ja jotenki tässäki et se persoonan vaikutus on niinku niin paljon suurempi ku mitä sen kulttuurin että jotenki. Että sellaset vaikka, vaikka mä kyllä siis hyvin tunnistan vaikka

semmosia piirteitä joita mä tiedän et x-kansalaisissa on aina, niil on aina tätä juttua mutta tota jotenki ne, ne erot siinä persoonien välillä on niin paljon isompia ku se. Et sit jotenki semmoset, semmonen että oisin opiskellu sitä jotaki kulttuurisensitiivisyyttä ja tämmösiä ni, niin en en, mä vähän niinku aina ajattelen et mä meen semmonen niinku käytäntö edellä (...).” (Milla)

Esimerkit osoittavat, että monimuotoisuus heijastuu siihen, miten opettajat kohtaavat oppilaansa. Yksilöllinen kohtaaminen koettiin tärkeäksi ja yleistämiseen kielen ja kulttuurin perusteella suhtauduttiin kyseenalaistavasti. Kielet ja kulttuurit kulkivat luonnollisesti mukana opetuksessa. Monimuotoisuus näkyi myös siinä, miten opettajat hahmottivat ja ymmärsivät äidinkielen. Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin opettajien käsityksiä ja ajatuksia äidinkielestä.

*Oman kielen ja äidinkielen hahmottaminen.* Opettajat kokivat äidinkielen merkitykselliseksi. Sitä kuvattiin sydämen kieleksi, tunnekieleksi tai kieleksi, jolla nähdään unia. Valmistavan opetuksen oppilaat saattoivat olla jo valmiiksi kaksikielisiä tai monikielisiä. Kaikilla oppilailla ei myöskään ollut luku-tai kirjoitustaitoa omassa äidinkielessään. Opettajien puheessa äidinkieli ei ollut selvästi määriteltävissä, kuten alla olevasta sitaateista välittyy.

”No, sillähän (äidinkielellä) on valtava merkitys. Monilla lapsilla niinku täs valmistavassa opetuksessa on monta äidinkieltä tai et sit mä en niinku oikein saa selvää et mikä suhde niillä äidinkielillä on. Voi olla et heillä on joku äidinkieli joka siinä vanhassa kotimaassa on ollu sorrettu tavallaan ja sit se niinku se, se toinen kieli mitä he osaa on ollu se niinku se enemmistön kieli ja. Emmä tiedä kumpi on heidän, heillä vahvempi ja mä en tiedä kumpi on heillä niinku äidinkielen asemassa.” (Tiina)

”No, mm, no tietyllä tavalla mä ajattelen et välillä niinku että yhä edelleen ajatellaan että jotenki pitäis olla yks äidinkieli ja tietenki mä ajattelen et se on vähän vanhentunu ajatus että. Että tiedän tapauksia, että joissa puhutaan melkein yhtä vahvasti, tai tai puhutaan yhtä vahvasti. Ihmisen on myös itse vaikea sanoa, mikä se mun äidinkieli on että jos on kaksi kieltä vaikka perheessä mitä puhutaan ihan tasapuolisesti ni (...) Että, mut sillon mä näkisin, että ihmisellä voi olla myös, ei välttämättä yks äidinkieli vaan voi olla ihan niinku kaks (...) kaksikin äidinkieltä, että. Mut onhan se semmonen erityisest niinku tunteita välittävä kieli. Ja semmonen tunnekieli. Et jos jollaki tavalla pitää, pitää asioita ilmaista niin onhan se hirvittävän tärkeä kieli.” (Jenni)

”Nyt sitte, monesti niinku se että, sit voi olla että niitten ne kielelliset identiteetit on jo niin moninaisia että ne ei, ei voida ajatella että ne tulis semmosesta taustoista että ne tulee niinku ne on opiskellu siellä kotimaassansa ja ne hallitsee sen oman kieltänsä ja sitte täällä se niinku ratkeis sillä et me käännetään sille kielelle, että. Se ei välttämättä se polku ole niin, ne ei välttämättä osaakaan sitä omaa kieltänsä niin hyvin et se, sitten niinku ois hyötyä, joku käännetään. (...) Mä en nyt koe et niistä ois mitään niinku sil ei oo oikeestaan, en, en ajattele et sillä omalla, sil kieltäustalla ois näin pienessä nyt ees hirveesti merkitystä.” (Milla)

Äidinkieli hahmottui myös monimuotoisena opettajien puheessa. Oppilaiden kielitaito saattoi olla vahva useammassa eri kielessä, jolloin äidinkieli ei tarkoittanut ja linkittynyt yhteen kieleen. Lisäksi oppilaiden kielellisten identiteettien

koettiin ajoittain olevan niin monimuotoisia, ettei taustan perusteella voinut tehdä suoria päätelmiä kielitaidon tasosta. Kielitaustalla ei välttämättä myöskään ollut merkitystä nuorempien oppilaiden kohdalla ikänsä vuoksi. Äidinkielen monimuotoisuus näkyi myös kohtaamisissa oppilaiden perheiden kanssa. Opettajat tukivat perheitä kielellisesti, mutta myös heidän kohdallaan äidinkieli ei aina vaikuttanut olevan selvästi määriteltävissä, kuten seuraavasta esimerkistä on pääteltävissä.

” Ja sitte samaten niinku sitte ku mä jaoin sen x-kielisen lapun niinku sitte yhdelle äidille ja sit niinku mä näin et hänen kasvonsa meni vähän silleen että mmm. Sit mä niinku et joo, se ei ehkä osaakaan lukee sitä x-kieltä että se varmaan niinku tämä huono suomi on sille kuitenkin vahvempi ku toi. Niinku, et hän ei varmaan osaa lukee sitä x-kieltä et vaikka se on hänen kielensä mitä hän puhuu.” (Milla)

Esimerkki näyttää, että äidinkieli ei välttämättä ole yksiselitteisesti määriteltävissä myöskään perheiden kohdalla, eikä hyvä suullinen osaaminen kielessä tarkoita automaattisesti kielen hyvää kirjallista osaamista.

Opettajat suhtautuivat arvostaen oppilaidensa kieliin ja myös se koettiin tärkeäksi, että opettaja tiesi jotakin oppilaidensa kielistä, kuten seuraavat esimerkit kuvaavat.

”Niin, konkreettisia asioita et se niinku lapsil on hienoo et mä voisin kirjottaa niiden kirjaimil.(...) Et ne on hyvin pieniä asioita. Et meistä aikuisista tuntuu et mitä sil on väliä mut kyl se vaan, kyl sil vaan on väliä. (...) Se on just sit väliä et ai sä ootki kiinnostunu musta ja mun kielestä ja siitä mitä meil, meidän kotona sanotaan. Tai meidän kotona tehdään.” (Elina)

Esimerkit kertovat siitä, kuinka opettajat suhtautuvat oppilaidensa kieliin ja kuinka merkityksellistä on, että opettaja viestii olevansa kiinnostunut oppilaastaan ja tämän taustasta, mikä käytännössä näkyi oppilaan kielen opiskeluna. Oppilaiden reaktioita ja tunteita reflektotiin myös oman kielen käytön sallimisen osalta. Seuraavat esimerkit kuvaavat, kuinka opettajat pohtivat sitä, minkälaisia ajatuksia oppilaissa voi herätä, kun omaa kieltä saa käyttää ja opettaja siihen rohkaisee sekä minkälaisissa tilanteissa omaa kieltä saa ja tulisi käyttää.

”No varmaan, ehkä voihan se olla et jollaki oppilaalla tulee niinku vaikka tavallaan semmonen siinä tilanteessa semmonen lupa, että ”aa, että mä voin tällä omalla äidinkiellellä tänne kirjottaa” ja ehkä siinä tulee jotenki semmonen hyväksyvä tilanne että, hän on jollakin tapaa kenties ylpeä siitä omasta äidinkielestään. Että hän saa sitä kirjoittaa tänne näi ja.” (Jenni)

”Tai just tommissa niinku tilanteissa et muutenki vähän jännittää et pitää esiintyä. Totta kai se on sit se kieli joka tuntuu helpoimmalta että. Et en mä sii vaadi sitä suomen kieltä mitenkään.” (Roosa)

Esimerkit osoittavat, että oman äidinkielen käytön salliminen voi viestiä oppilaalle, että hänet ja hänen kielensä hyväksytään ja hän voi olla ylpeä kielestään. Tietyissä tilanteissa on myös tärkeää, että oppilas voi ilmaista itseään itselleen luonnollisella kielellä.

Oppilaiden omien kielten arvostamisen lisäksi, koettiin äidinkielen opetus merkitykselliseksi ja oppilaita sekä perheitä kannustettiin osallistumaan tunneille. Suurin osa opettajien oppilaista kävi tunneilla, mutta eivät kaikki. Opettajat painottivat kuitenkin sitä, että osallistuminen on vapaaehtoista eikä siihen haluta pakottaa ketään. Käytännöllisistä syistä opetukseen osallistuminen saatiin kokea haastavaksi. Opetus tapahtui usein iltapäivisin koulupäivän jälkeen ja paikassa, johon täytyi erikseen kulkea. Osa kouluista tosin järjesti äidinkielen opetusta omassa koulussaan. Seuraava esimerkki kuvaa sitä, miten eräs opettaja reflektoi äidinkielen opetukseen osallistumista ja äidinkielen ja sen opiskelun merkitystä.

”Tai siis totta kai ajattelen et se oman äidinkielen vahva osaaminen, selitin tälle harjoittelijamiehelleki et oman äidinkielen vahva osaaminen niinku se, se on niinku että kuinka, kuinka laajaa sun ajattelu on ku sä ajattelet sillä kielellä et se on, se on sinun ajatteluusi niinku et, kuinka, kuinka laajalti pystyt ajattelemaan ja se on sun sydämen kieli ja että se pitää olla niinku hyvä ja mitä parempi sun on oma äidinkieli sitä paremmin sä opit vieraita kieliä ja muita. Ymmärrät tätä maailmaa ja kaikkee et kyllä mä sitä niinku sitten aina niissä, jos tästä puhutaan tästä oman äidinkielen opiskelusta niinku jossaki alotuspalaverissa niin jos se niinku on että ei halua sitä opiskella siis.” (Milla)

Esimerkki kertoo siitä, kuinka oman äidinkielen opiskelu ja hallinta ovat opettajien mielestä tärkeitä ja ulottuvat eri tasoille. Niiden merkitys näkyy muiden kielten opiskelussa ja oman ajattelun laajuudessa sekä maailman ymmärryksessä. Oman äidinkielen tuntien todettiin osan mielestä olevan lisäksi rentoutushetkiä ja taukoja suomen kielen opiskelun rinnalla. Opettajat pitivät tunteja oppilaan näkökulmasta tärkeänä, mikä välittyi seuraavista esimerkeistä.

”omalla äidinkielellään että se on kuitenkin aina aika uuvuttavaa ehkä koko ajan olla sillä vieraalla kielellä varsinkin siinä alkuvaiheessa ni sitten (...) et tosi hyvä vaan jos vaan niinku käyvät (äidinkielen tunneilla).” (Viivi)

” (...) Mut et se et se saa vaik kaks tuntia kuunnella sil sen omaa äidinkieltä, sehän on ku lepoa, sehän on ku sinfonia korville ku se kaiken päivää kuuntelee kaikkee muuta.” (Eliina)



Esimerkit viittaavat siihen, että uuden kielen intensiivinen opiskelu nähtiin myös oppilaita uuvuttavana asiana, jolloin oman äidinkielen tunnit tarjosivat tärkeän rentoutushetken tutun kielen parissa. Äidinkielen opetukseen liitettiin kuitenkin myös erinäisiä kysymyksiä ja haasteita. Opettajat pohtivat äidinkielen opetuksen antia ja sitä, mitä merkitsee, jos oppilas ei käy äidinkielen tunneilla.

”Täällä sit oppii tätä suomeen ni sit alkaa jotku ihan perussanat ja numerot unohtumaan sillä omalla kielellä että. Et ku se on kuitenkin niinku niin olennainen osa sitä omaa identiteettiä ni siksi niinku, va, vaikka on tärkeä oppii uutta kieltä mutta se on kuitenkin aina se kuitenkin se oma kieli että, siks mun mielestä on äärimmäisen tärkeä et oppii sitä lisää ja ylläpitää sitä, sen käyttämistä ja tuo sen esille että” (Viivi)

” (...) Mutta totta kai lapsilla yritetään sitten että se, mut en mä tiedä sit kuinka paljon tossakin on, kun ajattelee et siin on sekaryhmä monessa kielessä et siin on niinku eskarista lukiolaiseen ja kaks tuntia viikossa ja opettaja opettaa kaikkia niin. Kyllä varmaan niinku paljon siinä niinku sitä edistystä tulee ja sä tutustut niihin toisiin jotka puhuu sitä samaa kieltä ja niinku vähän. Mä ehdottomasti ajattelen et se on hyvä. Mutta että jos sun kielitaito on nolla ni et sä varmaan siinä niinku sitä omaa äidinkieltäs opi.” (Milla)

Edellä olevat esimerkit havainnollistavat, että opettajat pitivät äidinkielen opetukseen osallistumista tärkeänä ja kokivat ajoittain harmilliseksi sen, jos oppilas ei käynyt tunneilla tai jos oppilas alkoi unohtamaan omaa kieltään. Tunneilla kohdattiin oman kielisiä ja pystyttiin käyttämään omaa kieltä. Toisaalta äidinkielen opetuksen antia pohdittiin myös, eikä se aina näyttäytynyt yksiselitteisen positiivisena, jos esimerkiksi oppilaan taitotaso oli alun alkaen matala. Osa opettajista toi kuitenkin myös esiin, kuinka äidinkielen opiskelu ja hallinta tukevat muuta oppimista ja kuinka tutkimukset kertovat äidinkielen ylläpitämisen hyödyistä.

”Että tutkimustuloksia, että on hyvä pitää yllä sitä omaa äidinkieltä.” (Jenni)

” (...) ja mitä parempi sun on oma äidinkieli sitä paremmin sä opit vieraita kieliä ja muita.” (Milla)

Äidinkielen opiskelun hyödyt ylettyivät opettajien mielestä siis myös laajemmalle oppimisen kannalta. Äidinkielen ylläpito ja hallinta tuki opettajien mielestä muuta oppimista ja oli näin ollen tärkeää. Vaikka opettajat kokivat äidinkielen opetukseen osallistumisen tärkeänä, kertoivat he, että käytännön syistä äidinkielen opetus ei kuitenkaan aina näyttäytynyt perheille prioriteeteista tärkeimpänä tai oppilaat eivät itse ymmärtäneet oman kielen opiskelun tarkoitusta, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

”Kaikki huoltajat ei ymmärrä tätä, et siin on joku pointti. Kaikki oppilaat ei ymmärrä tätä, ne on what, eiks meiän pitäny oppii suomee. Ja sit siin taas selitetään tätä että, et se on tosi tärkeetä et sä tiedät mikä se asia on äidinkielellä ja suomeks.” (Tiina)

Esimerkistä välittyy, että oman kielen opiskelun tarkoitus ei aina ole oppilaalle tai perheelle selvä, mutta että opettaja kokee molempien kielten osaamisen tärkeäksi. Opettajat kuitenkin kertoivat selvittäneensä perheille äidinkielen opiskelun tärkeyttä, jolloin perheet olivat usein asian ymmärtäneet. Suomen kielen opiskelu saatettiin kuitenkin perheen lisäksi myös opettajan näkökulmasta nähdä alussa tärkeimpänä tarkoituksena opiskelulle. Oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi ja oppilaan tunteminen menivät kahden opettajan mielestä äidinkielen opiskelun edelle ja äidinkielen opetus saattoi näyttäytyä tärkeänä vasta myöhemmässä vaiheessa opiskelua. Kaksi opettajaa koki, että äidinkielen opiskelu tulee kuvaan vasta kun elämä Suomessa ja opiskelu on alkanut rullaamaan, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

”Mut sanotaan et sit ku niil on se tasaantunu, ehkä semmoset kuherruskuukaudet kolmeneljä-viis kuukautta ni täs vähän rauhotuttu tähän et nyt on jääty vähän paikalle niin sit mä rupeen puhuu sit jos ne ei itse oo niinku tavallaan lähteny siihen, ni sit mä rupeen puhuu siit sydämen kielestä ja” (Elina)

Esimerkki kertoo siitä, että opettajat tunsivat valmistavan opetuksen prosesseja ja oppilaiden yksilölliset kehityskaaret, jolloin äidinkielen opetukseen osallistuminen ei näyttäytynyt aina tärkeänä, etenkin koulutaipaleen alkuvaiheessa. Oppilaan ja kielen oppimisen prosessien tunteminen vaikuttivat siihen, miten opettaja koki äidinkielen ja sen opetukseen osallistumisen. Yksilöllisen kehityskaaren tunteminen ja tukeminen näyttäytyivät myös Elinan suhtautumisessa siihen, millaisena oppilaiden omien kielten merkitys ja rooli näyttäytyvät suomen kielen käytössä ja millaiseksi oppilaiden suomen kieli kehittyy.

” Ja sitte kyllä mä sitä oman äidinkielen niinku, miten mä nyt sanoisin. Niillä on tapa ilmaista itseään sen oman kielensä kautta ja ne yrittää tietenkä. Yritetäänhän meki puhuu englantii niinku suomeks. Niin ni tavallaan et tavallaan siit tulee semmosta uutta suomen kieltä kuitenkin määrättyl taval se mitä ne tulee käyttämään. Ni mä en kato sitä niinku se ois parempaa tai huonompaa tai et mä yrittäisin kauheesti ohjata sitä et minkä tyyppist siit tulee.” (Elina)

Esimerkki kuvaa, kuinka oma kieli vaikuttaa suomen kielen käyttöön ja siihen, millaiseksi oppilaan suomen kieli muovautuu ja kuinka tämä on luonnollinen osa kielen kehitystä.

*Kielet opetuksessa.* Kaikki opettajat kokivat, että oppilaan oma kieli ja kulttuuri olivat merkityksellisiä. Valmistavan opetuksen pääpaino oli kuitenkin suomen kielen opiskelussa ja toisena tavoitteena oli kotoutuminen, kuten seuraavasta esimerkistä ilmenee.

”No, opetussuunnitelmassa se tavoite on että, et ne saa semmosen niinku funktionaalisen kaksikielisyyden eli, eli se oma kieli säilyy ja suomesta tulee niille ajattelun ja opiskelun väline.” (Tiina)

Esimerkki osoittaa, kuinka opetuksen tärkein tavoite on suomen opiskelu, mutta lisäksi tämän opettajan puheessa korostui funktionaalisen kaksikielisyyden merkitys. Opettajat ymmärsivät oman kielen merkityksen, mutta se ei näyttäytynyt erityisesti tietoisesti opetuksessa toteutettavana asiana.

”Jotenki ehkä ideaali ois se että käyttäis sitä suomen kieltä, et se ois niinku tasa niinkun vertanen tietyllä tavalla kaikille että mut ei se ihan käytännössä.(...) ”Mutta tietenki jos miettii tommosta niinku oppilaitten omia äidinkieliä, et kyllähän niitä sivuutetaan ja ne tulee sillä tavalla niinku täällä. Mutta että tietenki valmistavan opettajan tehtävä on enemmän opettaa sitä suomen kieltä ja valmistaa siihen niinku yleisopetuksen luokkaan.(...) Niin ni ei se, ei ehkä oo niin semmonen asia mitä, mitä niinkun ihan silleen järjestelmällisesti niinkun vaikka tekis tai muuta.” (Jenni)

”Niitä mä kyl pidän, siis just tällast iha perussanoista. Mut että mä en silleen, en mä oikeen tiedä et miten mä ehkä (epäselvää) mä sitä omaa äidinkieltä sitte mut et jotenki koska nyt kuitenkin siis, meil on vast sen verran uus siis Suomessa ja sit mä aattelen et se on kuitenkin tärkeetä oppii sitä suomee ja sit se on mun mielest sellast sanan kääntämistä lähinnä että.” (Roosa)

Opettajat kokivat suomen kielen opiskelun opetuksen tärkeimmäksi tarkoitukseksi. Opettajat toivat kuitenkin myös esiin sen, että omia kieliä sivuutetaan kenties opetuksessa, eikä valmistavan opetuksen opettajalla välttämättä ole tietoa siitä, miten äidinkieliä voisi tukea. Kaikki opettajat kertoivat kuitenkin käytänteistä, joissa oppilaiden omia kieliä ja taustoja tuotiin opetuksessa esiin. Osa opettajista pohti, ettei omien kielten tukeminen ole opetussuunnitelmassa kovastikaan esillä. Osa pohti sitä, että tukemista voisi kehittää itse enemmän ja tuoda kenties oppilaiden kieliä enemmän mukaan opetukseen, kuten seuraavaksi kerrotaan.

”että toki meni niinku joka vuosi aina niiden ympärillä päivittäin pyöritään mutta että, oisko se hyvä et tääl ois niinku just tyyliin jotain näkyvimpiä juttuja. On meil esimerkiks noi mitkä tuolla takana on tehty ni siinä on just että on itsensä esittely suomeksi ja omalla kielellä mutta” (Viivi)

Esimerkki osoittaa, että opettajat suhtautuivat oppilaiden kielten esiin tuomiseen positiivisesti ja pohtivat sitä, miten niitä voisi konkreettisesti tuoda opetukseen ja luokkatilaan. Luokissa oppilaat saivat käyttää omia kieliään ja opettajat korostivat tätä. Oman kielen käytössä koettiin oppilaiden samankielisyys hyödyllisenä, mutta toisaalta myös erikielisyys nähtiin positiivisena asiana suomen kielen opiskelun kannalta.

”Mut nyt on oikeestaan, tää tilanne on siinä mielessä ideaali et on paljon eri kieliä koska sitte se suomen kieli on se yhteinen mitä sitte, koska sit se vaikuttaa siihen oppimiseen ku he käyttää sitte vapaa-ajallaki” (Viivi)

Eri kielisyys nähtiin positiivisena asiana suomen kielen opiskelun kannalta, jolloin yhteisen kielen puuttuessa tartuttiin kommunikoidessa helpommin suomen kieleen. Oppilaiden ollessa eri kielisiä, olivat he opettajien mukaan myös itse kiinnostuneita toistensa kielistä, kuten seuraavissa esimerkeissä kuvataan.

” (...) mun mielestä sit toiset on aika uteliaita siit toisten kielestä (...) silleen kuitenkin niinku on kiinnostuneista niistä toisten kielistä (...) mä en oo sitä mitenkään käskeny että pitää sitten sanoa perässä mut (...) he aina niinku sanoo, (...) että ehkä semmosta lasten luontaista uteliaisuutta sitä toisen kieltä ja kulttuurii kohtaan.” (Viivi)

”Ja toisaalta myös oppivat toistensa kieliä. Että et siinä ei mun mielest hirveest opettajaa tarvii et sit yhtäkkiä osataanki jollain täysin tuntemattomilla kielellä niinku. Itselle alun perin. Ni osataanki sanoa erinäisiä sanoja.” (Jenni)

Esimerkit kertovat siitä, kuinka oppilaat haluavat oppia toistensa kieliä ja tuovat niitä myös itsenäisesti mukaan opetukseen. He oppivat toistensa kieliä ja laajentavat näin omaa kielitaitoaan.

Vaikka samankielisyys ja erikielisyys näyttäytyivät opetuksessa erinäisissä valoissa ja niiden merkitystä punnittiin, oli ymmärretyksi tuleminen opettajien mielestä tärkeintä. Se, että oppilas sai oman ajatuksensa jollain tapaa välitettyä, koettiin tärkeäksi, eikä silloin ollut merkitystä, millä kielellä asiansa kommunikoi, mikä ilmenee seuraavasta esimerkistä.

”Ni varsinki alkuvaiheessa, sitte ku mä kuitenkin ajattelen että tärkeintä on tulla ymmärretyksi ja niinku saada se. Tärkeintä on niinku selvitä siitä tilanteesta ja saada se asia.” (Milla)

Esimerkki osoittaa, että yhteisen kielen puuttuessa, on kuitenkin tärkeintä, että oppilas saa asiansa kerrottua jollakin tavalla. Toisaalta tämäkään ei aina onnistu, mikä ilmenee seuraavasta esimerkistä.

”Ja sit se on vaan, no se on niinku elämää (että asiaa ei saa kerrottua toiselle) ja sit mä toivon et se osaa sanoo sen (asian) sit joskus myöhemmin. (...) Niin et me voidaan se mikä hänenki mielestä on tärkeä. Joskus näkee naamasta että ois tosi tärkeä (asia kerrottavana) mut. Ei vaan pysty etenemään.” (Tiina)

Esimerkki kertoo siitä, kuinka joissakin tilanteissa oppilas ei välttämättä saa asiaansa kerrottua, vaikka haluaisi ja sitä yritettäisiin, koska yhteistä kieltä ei ollut. Tämä koettiin kuitenkin luonnollisena osana opetusta. Ymmärretyksi tulemisessa, kielten käytössä ja kommunikoinnissa nousi esiin myös englannin kielen käyttö. Moni oppilaista ymmärsi ja osasi englantia tai oli käynyt esimerkiksi aiemmin koulua englannin kielellä. Englannin kieli toimi usein kaikkien yhteisenä kommunikointikielenä ja jonkinlaisena välikielenä, jota opettajat sekä oppilaat käyttivät.

„No sanotaan et ensin me alkusyksystä ni, huomasin ku puhutaan täst varhennetust kielten opetuksesta, englannin kielestä ekalle luokille ni. Tervetuloa vaan kielirikasteiseen valmistavaan luokkaan jossa puhun heittämillä molempia kieliä ihan koko ajan” (Elina)

Esimerkki osoittaa, kuinka luonnollinen osa englannin kieli saattaa valmistavassa opetuksessa olla ja kuinka se toimii suomen kielen käytön rinnalla. Englannin käyttö riippui kuitenkin ryhmästä ja siitä, kuinka laajasti sitä ryhmässä osattiin. Opettajat eivät myöskään halunneet aina käyttää englantia, eikä se toiminut aina välikielenäkään, kuten alla olevasta esimerkistä välittyi.

” Et se on monella aika vahva. (...) Mutta usein huomaa että ku tulee jotain uusia käsitteitä niin ne ei ookaan englanniksikaan selvä. (...) Selviä. Ja sit täytyy vaan niinku peruuttaa tavallaan ja (...) ja tehä se sillä tavalla et ne ymmärtää sen suomeks.” (Tiina)

Englannin kielen taito on monella valmistavan opetuksen oppilaalla vahva, mutta toisaalta englannin käyttöön ei aina voida nojautua, kuten edellinen esimerkki osoittaa. Englannin kielen lisäksi opettajat kokivat myös oman kielitaitonsa hyödylliseksi. He halusivat kehittää sitä ja eräs opettaja pohti myös, mitä kieliä olisi hyvä osata.

”No, no mä nyt käytän englantia, ja x-kieltä, tai tai jotain niit kieliä mitä mä osaan niinku et esim joskus käytän, (...) niinku mä oon yrittäny opetella vähän venäjää, arabiaa jonkin verran ni sit mä niinku saatan google translatest kattoo niinku vaikka jotain näyttää” (Roosa)

”(...) elämäkokemuksen ja tiedon perusteella, niin mä pystyn auttamaan tietyissä tilanteissa mut en osaa yhtään aasialaista kieltä, en yhtään afrikkalaista kieltä. (...) Niin, kaikista niistä ois jotain hyötyä mut ei me nyt tietenkään voida ajatella et joku osaa niit kaikkii. (...) Ja tota. Et näillä mennään mitä meil on. (...) Ja toisaalta sen venäjän opiskelu ois ollu tosi järkevää. (...) Tai nykyään ois varmaan tosi järkevää osata kiinaa.” (Tiina)

Esimerkit osoittavat, että opettajien omasta kielitaidosta on opetuksessa ja kommunikoinnissa hyötyä, koska oppilaiden omiin kieliin voidaan näin myös vastata. Kielitaitoa olisi hyvä myös laajentaa, mutta toisaalta kaikkia kieliä on mahdotonta osata. Opettajan oman kielitaidon lisäksi eräs opettaja koki oman sosiaalisen pääomansa ja monikielisen lähipiirinsä hyödylliseksi työssään, kuten seuraava esimerkki kertoo.

” (...) mul on myöski mä oon sen kautta et mul on vaikka ollu harjottelijoita ni mul on jääny ihan ystäviksi sellasia niinku niistä ihmisistä niinku nytkin yksi x-niminen nainen laitto mulle tekstiviestin. Niinku niin tota, ihan että on niinku tavallaan jo siinä niinku omassa elämänpiirissä sellasia niinku monikielisiä ihmisiä ja” (Milla)

Monikielinen lähipiiri saatettiin kokea tärkeäksi resurssiksi ja pääomaksi valmistavan opettajan työssä ja oppilaiden kohtaamisessa. Erilaisten kielellisten resurssien osalta opettajien puheessa nousi vahvasti esiin kielellinen yhteistyö eri henkilöiden ja tahojen kanssa. Tarkastelen tätä yhteistyötä ja opettajien kokemuksia siitä tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

*Kielellinen yhteistyö.* Oman kielen tuki koettiin tärkeänä. Kaikki opettajat olivat tehneet yhteistyötä oppilaiden kanssa samaa kieltä käyttävien tahojen tai henkilöiden kanssa. Oman kielen yhteistyö saattoi käytännössä olla erilaista yhteistyötä äidinkielen opettajien, ohjaajien, tulkkien, avustajien ja harjoittelijoiden kanssa. Se saattoi lisäksi olla oppilaiden toisilleen antamaa oman kielistä tukea. Lisäksi perhe näyttäytyi yhtenä keskeisenä kielellisenä tukena. Oppilaiden näkökulmasta oman kielen tuki koettiin ymmärretyksi tulemisen tukena, mutta lisäksi opettajat kokivat, että oman kielen tuki toimi kielellisenä ja kulttuurisena tukena. Tuki koettiin tärkeänä suomen kielen opiskelun kannalta mutta myös laajemmalla tasolla. Saman kielisellä saattoi olla jotakin kielellistä ja kulttuurista pääomaa, jota opettajat arvostivat.

”Ja siinä tulee myös se kulttuurin tuntemus että, että tulee myös ehkä semmosia tiettyjä pointteja mitä ei ite tuu huomioduksi että (...) Että ne (saman kieliset avustajat) on kyllä semmosia kullaan arvosia sitte. (...) että jotenki tietää missä kuljetaan ja tuota niin, pystyy sitten aukasemaan vaikka matematiikassa semmosia asioita, mihin minä en ehkä itse pystys. Koska puuttuu, puuttuu se yhteinen kieli.” (Jenni)

Esimerkki kertoo, kuinka sama kieli saattoi myös mahdollistaa tiedon välityksen oppilaasta ja kuinka näillä henkilöillä on jotakin pääomaa, joka opettajalta puuttuu juuri yhteisen kielen puuttuessa oppilaan kanssa. Opettajat arvostavat

tätä kielellistä tukea. Oma kieli saattoi myös mahdollistaa tiedon välityksen opettajalle oppilaasta ja tämän oppimisesta, kuten Milla seuraavassa esimerkissä kuvailee.

”(...) sil oli siis vaikeuksia monessa mutta matemaattisia niinku ongelmia ni hän (kotikielen opettaja) sit siinä sitä koko ajan puhu sit sille omalla kielellä mutta sano kyllä siis ja nehän on sillai niinku korvaamaton apu että, että ne sanoo et joo, ei tää osaa, ei tää osaa laskee niinku kymmeneen omalla kielelläänkään tai niinku. Että selvästi tää ei niinku ymmärrä näitä käsitteitä omalla kielellään ja. Pystyy niinku sitten, saa niinku siihen itte jos miettii et onks tässä nyt jotain oppimisen vaikeutta vai miksi tää ei nyt jotain osaa ni, niist on siis paljon semmostaki tukee.” (Milla)

Millan esimerkistä välittyy, kuinka oma ja yhteinen kieli voi mahdollistaa myös lisätiedon saamisen oppilaan oppimisesta ja mahdollisista haasteista siinä. Yhteistyö äidinkielen opettajan kanssa oli Millan opetuksessa mahdollistanut oppimisen haasteiden tarkentamisen matematiikassa erään oppilaan kohdalla. Oman kielen tuki koettiin myös tärkeänä tunnekielen kannalta, mikä välittyy seuraavasta esimerkistä.

”Ni meil on varsinki tähän tämmöseen niinku tunteen kieleen, me tarvitaan niitä (monikulttuurisuusohjaajia) oikeesti.” (Elina)

Monikulttuurisuusohjaajan kielellinen pääoma ja yhteisen kielen merkitys tunteiden kielen kannalta oppilaiden kanssa kommunikoidessa korostuu edellä olevan esimerkin kautta. Samankielisyyden osalta myös samankielinen oppilas näyttäytyi opettajien puheessa tärkeänä. Oppilaat tulkkasivat, käänsivät ja tukivat toinen toisiaan kielellisesti ja tämä näyttäytyi myös opettajan kannalta helpottavana tekijänä opettamiselle, kuten seuraavasta esimerkistä välittyy.

”Kylhä se ku se ensimmäinen pitkää osaa ni kylhän se jeesaa ihan älyttömästi siinä se et on se oma kieli välissä (kun toiset kääntää)” (Elina)

Esimerkki osoittaa, kuinka arvokasta ja hyödyllistä opetuksen ja oppimisen kannalta on, kun oppilaat taitavat toistensa kieltä ja pystyvät näin tukemaan toisiaan. Se, miten hyvin osattiin kääntää, riippui kuitenkin myös oppilaiden iästä ja kielitaidosta. Saman kielisyys edisti kahden opettajan mielestä lisäksi sosiaalisia suhteita ja saman kielisen oppilaan kohtaaminen koettiin merkitykselliseksi, kuten seuraavat esimerkit kertovat.

”No on se tosi tärkeää koska kylhän se sit auttaa myös siihen suomen oppimiseen ja sitten myös, no he, onhan se myös sitte niinku iha sen kaverisuhteiden kannalta tärkeää koska siel voi sit puhuu” (Viivi)

”Ja sit ne puhu sitä kieltä koko, koko ajan. Ja sehän (että oppilas kohtasi oman kielisen oppilaan) oli ihan mahtavaa. Must se oli tosi kiva. (...) Et kerranki niil oli joku, joku joka autto siinä mitä ne ei tajunnu mitä me pelattiin tai leikittiin siin (...) Se oli tosi kiva.” (Tiina)

Oma kieli koettiin siis myös tärkeäksi kaverisuhteiden ja sosiaalisen kanssakäymisen kannalta, koska oppilaat pystyivät näin puhumaan toisilleen. Oman kielinen kaveri pystyi myös tukemaan toista kielellisesti pelaamisen ja leikin yhteydessä. Tiinan esimerkistä selviää, kuinka hänen ryhmänsä oppilas oli kohdannut saman kielisen oppilaan toisesta valmistavan opetuksen ryhmästä opettajien järjestämän vierailun yhteydessä ja hän koki tämän rikastuttavaksi kokemukseksi oppilaalle. Samankielisyys nähtiin hyödyllisenä ja tärkeänä, mutta toisaalta siihen liitettiin myös haasteita. Haasteet liittyivät usein siihen, että oppilaat käyttivät omia kieliään opetuksessa runsaasti, mitä opettajat eivät kokeneet aina hyvänä asiana. Tämä välittyi seuraavista esimerkeistä.

”Et sit on joissain tilanteis tottakai sit jos tulee jotain et pitää selittää joku asia ja toinen ymmärtää ni sit sen voi näin (selittää toiselle omalla kielellä) mut se et ne istuu vierekkäin ja koko ajan niinku niitten aivot on x-kielellä ja sit (...) must oo mitään järkee.” (Roo-sa)

”No siinähan on se haaste et sitte jos (...) Kuus oppilasta on semmosia jotka pystyy puhumaan keskenään yhteistä kieltä ja sitte ku ollaan vähän vilkkaitakin vielä ni välillä se on semmosia tunteja et tuntuu et siitä tulee se valtakieli.” (Jenni)

Vaikka samankielisyys koettiin usein hyödylliseksi, välittyi esimerkeistä, että opettajat kokivat runsaan oman kielen käytön luokassa paikoin haastavaksi. Tämä ilmeni useimmiten silloin, kun ryhmässä oli useampi samaa kieltä käytävä, jolloin oppilaat pystyivät kommunikoimaan keskenään yhteisellä kielellä. Toisaalta yksi opettajista ei kokenut, että oppilaiden oman kielen käyttäminen opetuksessa ja luokassa oli hänelle haaste, kuten seuraava esimerkki kertoo.

”Mä en oo kokenu sitä koskaan haasteeksi. Et kauheeta ne puhuu vain omaa kieltään.” (Elina)

Oppilaiden oman kielen käyttöön luokkatilanteissa saatettiin siis suhtautua eri tavoin, mikä välittyi edellisistä esimerkeistä. Vaikka kaikki opettajat totesivat, että oppilaat saavat omia kieliään käyttää, liitettiin niiden käyttöön myös haasteita.

Opettajien kokemuksissa äidinkielen tunnit nähtiin äidinkielen tukijoina ja äidinkielen opetuksen paikkana. Suurimmaksi osaksi opettajien oppilaat osal-



listuivat oman kielen opetukseen vapaa-ajallaan, mutta osa oppilaista ei käynyt äidinkielen tunneilla lainkaan. Opettajat kannustivat osallistumaan äidinkielen tunneille ja näin ollen kokivat äidinkielen opetuksen merkityksellisenä. Haasteellisena näyttäytyivät äidinkielen opetuksen järjestämisen käytänteet ja lisäksi esiin nousivat vanhempien ja perheiden näkemykset äidinkielen opetuksesta, kuten esimerkit osoittavat.

”Minä rohkasen. Minä, ensimmäiseen puoleen vuoteen jos ne sanoo minun lapsi osaa x-kieltä, minun lapsi ei mene x-kielen tunnille. Mä ymmärrän sen et ne ei halua sitä niinku ku ne lähtee tulemaan tuolta, ni on semmonen monesti semmonen tilanne et, ne haluaa nyt kokonaan jättää sen vanhan maailman, mist ne on lähteny.” (Elina)

”No, siitä informoidaan huoltajia sillon ku ne tulee mutta aika usein huoltajat ei oo halukkaita. Joko nei, joko ne ei ehdi opastaa lapsia, koska se oman äidinkielen opetus on jossain muualla kun meidän koulussa ja se on kouluajan jälkeen, niin (epäselvää) ehdi opastaa sitä lasta sinne tai sitte ne ajattelee että se on turvatonta että se lapsi menee sinne.” (Tiina)

”Mutta se, must se x-paikassa on ehkä järjestetty vähän liian monimutkasesti ja sit se on myöski hirveen vaikee esimerkiks löytää niit oman äidinkielen kurssi (...)” (Roosa)

Äidinkielen opetukseen osallistumisessa haasteiksi nousivat yhtäältä opetuksen käytännön järjestelyt koulun tasolla, mutta myös kaupunkien tasolla sekä perheiden näkemykset opetuksen tarpeellisuudesta. Opettajien kokemukset viittaavat siihen, että on kenties todennäköisempää, että oppilas osallistuu opetukseen, jos sitä järjestetään omalla koululla. Opetusta järjestetään usein koulun ulkopuolella ja myöhäisinä ajankohtina, jolloin opetukseen osallistuminen koettiin vanhempien mielestä liian haasteellisena. Lisäksi Elina pohti sitä, kuinka perheet saattoivat kokea, että äidinkielen opetusta ei koettu tarpeelliseksi, koska oppilas osasi kieltä jo. Uudessa elämäntilanteessa perheet saattoivat haluta keskittyä uuteen kieleen. Eroja koulujen välillä oli siinä, kuinka paljon oman kielen opetusta järjestetään kouluissa ja lisäksi siinä, miten yhteistyötä oman kielisten henkilöiden ja tahojen kanssa toteutetaan.

Opettajat toteuttivat yhteistyötä äidinkielen opettajien kanssa eri tavoin ja heidät koettiin tärkeinä tukina valmistavassa opetuksessa. Opettajat pohtivat muun muassa sitä, että yhteistyötä äidinkielen opettajien kanssa voisi olla enemmän, mutta resurssi- tai käytännönsyistä sekä yhteisen suunnitteluajan puuttuessa, ei yhteisopettajuuden toteuttaminen ollut kuitenkaan realistista.

”Ne pitäis saada vahvemmin ne oman äidinkielen opettajat meidän tähän perusopetukseen mukaan. (...) Mä olisin tosi tyytyväinen, mul, monii kertoi mietitty. Jos meil ois vaikka (...) se on niinku lukujärjestysteknisesti niin älyttömän vaikeesti suunniteltavissa oleva asia.” (Elina)

Esimerkki kuvaa, kuinka yhteistyötä äidinkielen opettajien kanssa pidetään tärkeänä ja sitä haluttaisiin toteuttaa, mutta kuinka sitä olisi käytännön syistä joutuksen haastavaa toteuttaa. Yhteistyön osalta nousi esiin myös yleisopetuksen opettajien kanssa tehtävä yhteistyö. Opettajat tekivät paljon yhteistyötä yleisopetuksen opettajien kanssa, sillä suurin osa oppilaista osallistui jollekin yleisopetuksen tunnille. Eräs opettajista toi kuitenkin myös esiin toiveen runsaammasta yhteisopettajuuden toteuttamisesta aineen opettajien kanssa, jolloin oppilaiden omia kieliä voitaisiin hyödyntää kääntämistyössä ja oppia näin suomea, kuten seuraavasta esimerkistä ilmenee.

”Ja sit mun mielest ois tosi kiva jos ois semmosta niinku että, että jotenkii niinku mun luokan kans vois mennä just jonneki, jonnekki oppitunnille ja sit niinku katottais niinku sit. Se aineopettaja opettais vaikka jonku asian ja sit sen jälkeen me voitais oppilaiden kans viel sanallistaa se uudestaan sit luokassa.” (Roosa)

Opettajat tekivät paljon yhteistyötä yleisopetuksen opettajien kanssa, mutta toisaalta Roosan esimerkki valottaa myös sitä, kuinka yhteistyötä voitaisiin käytännössä kehittää kielen oppimisen kannalta parempaan suuntaan.

Oman kielisen yhteistyön osalta kodin merkitys korostuu siinä, miten oman kielen opetukseen osallistutaan, mutta myös siinä, miten koti osallistuu koulutyöhön ja miten esimerkiksi identiteetistä puhutaan kotona. Tämä välittyi seuraavasta esimerkistä.

”Ja miten hän niinku muovaa. Koti vaikuttaa siihen (identiteettiin) ja tää tää koulukulttuuri vaikuttaa siihen mut että sit ku ne kasvaa ni se et miten ne kielet esimerkiks niinku hänen siinä omassa elämässä, mikä paino niillä on. Sit se, sit se niinku tulee tavallaan heistä itsestään.” (Tiina)

Tiinan esimerkistä välittyy, kuinka kieliin ja identiteettiin vaikuttavat sekä koulu että koti, mutta lopulta yksilö muovautuu itse sellaiseksi, kun lopulta on. Kodin rooli näkyi lisäksi siinä, miten opettajat liittivät perheitä mukaan koulutyöhön ja oppimiseen. Kodin pääoma äidinkielen osaamisessa ja tukemisessa tunnistettiin. Useampi opettaja toteutti esimerkiksi kotona vanhempien kanssa yhdessä tehtäviä kääntämistehtäviä.

" (...) Ja, varsinkin isompien oppilaiden kohdalla. Et sit sanotaan kolmasluokkalaiset ei ehkä tiedä sil omalla äidinkielellään mitä se tarkoittaa oikeesti mut ehkä se, ehkä se huoltaja on siel sit parempi selittämään sen sille lapselle sen käsitteen omalla äidinkielellä." (Tiina)

Esimerkki osoittaa, kuinka opettajat linkittävät kotia ja oppilaiden omia kieliä mukaan opetukseen ja suomen kielen oppimiseen. Oman kielen rooli suomen kielen oppimiselle koettiin siis tärkeänä. Tiinan esimerkki osoittaa, että kodin merkitys korostuu kielen ymmärtämisen kannalta erityisesti, jos oppilas ei itse opetuksen aikana osaa kääntää omalle kielelleen, jolloin kääntämistyö voidaan tehdä yhdessä perheen kanssa. Toisaalta vanhempien ja kodin roolia kielen oppimisen tukijoina ei korostettu mitenkään erityisen suuresti. Osa opettajista toi esiin, että vastuu kielen oppimisesta ja äidinkielen ylläpidosta jakautuu sekä koululle että perheelle.

"Ja se on mun mielest se tärkeä. Mä en pysty sitä kotona, ei ku siis koulussa kauheasti tukemaan mut tää ohjeistus on aina niinku se millä mä yritän (...) saada ne vanhemmat siihen työhön mukaan. (...) Ja mä sanon niille aina että opiskelkaa yhdessä suomea. Ja tavallaan opiskelkaa yhdessä sillon ku ne opiskelee vaik niit käsitteitä et ne selittää omalla äidinkielellä." (Tiina)

"Johonki niinku vielä tämmösen toiseen kouluun ja ilta-aikaan että se on niinku sit pitää antaa sitä vastuuta (...) myös sit sille kodille, että täällä tehdään koulussa mitä pystytään ja voidaan mutta, sitte tietenki koti tekee myös omia" (Viivi)

Esimerkit osoittavat, kuinka opettajat haluavat liittää kotia mukaan suomen kielen opiskeluun ja linkittävät näin oppilaiden omia äidinkieliä mukaan opetukseen. Kodin ja perheen äidinkielen osaaminen nähtiin resurssina kielen oppimiselle ja oman äidinkielen vahvistamiselle, koska opettaja ei välttämättä itse pysty oppilaan omaa kieltä tukemaan. Äidinkielen tukeminen liitettiin siis opettajien puheissa äidinkielen tunneille osallistumiseen, kotiin ja perheeseen. Äidinkielen opetukseen osallistumiseen liittyen Viivin esimerkki valottaa sitä, että vastuu oman äidinkielen ylläpidosta ja opiskelusta on myös kodilla.

Opettajien kokemuksissa äidinkielen tukemiseen liittyen nousivat esiin oppilaiden monimuotoisuus sekä kielellisellä että laajemmalla tasolla ja se, miten opettajat hahmottavat äidinkielen. Lisäksi opettajat pohtivat opetuksen arkea ja kielen opettamista sekä kielellistä yhteistyötä, joka tarkoitti erilaisten oman kielisten henkilöiden tai tahojen kielellistä tukea opetuksessa. Opettajien kokemukset äidinkielestä ja sen tukemisesta linkittyivät myös opetuksen käy-

tänteisiin ja seuraavassa luvussa tarkastelen tarkemmin opetuksen käytänteitä äidinkielen tukemiseen liittyen.

## 5.2 Oppilaan oman kielen tukeminen käytännössä

Oppilaan oman kielen tukemisen käytänteet muodostuivat kolmen yläluokan ympärille, joita ovat *opetuksen toteuttamisen käytänteet*, *opetuksen kehitys ja haasteet* sekä *oman kielinen resurssi ja tuki*. Ne muodostavat kuvan siitä, millaista tuki käytännössä on, millä eri tasoilla se tapahtuu ja millaisena se näyttäytyy.

*Opetuksen toteuttamisen käytänteet.* Opetuksen toteuttamisessa ja oppilaiden omien kielten kohtaamisessa näyttäytyi kolme eri tasoa: valmistavan opetuksen yleisten käytänteiden taso, opettajien käytänteiden taso sekä koulun käytänteiden taso. Opettajien toteuttamien käytänteiden kohdalla erityisesti kääntäminen toiselle kielelle ja kielten vertailu näyttäytyivät keinoina tuoda oppilaiden omia kieliä kuuluviksi ja näkyviksi opetuksessa. Käytänteet linkittyivät useasti suomen kielen opiskeluun ja toimivat näin tukena uuden kielen oppimiselle. Kääntäminen yhdistettiin myös kotitehtäviin, jolloin perhettä ja kotia tuotiin mukaan koulutyöhön. Vanhemmat pystyivät kääntämään kotona sanoja omalle kielelleen lastensa kanssa ja tämä nähtiin myös linkkinä oman kielen ylläpitämiseen. Lisäksi eräässä luokassa tehtiin kuvasanakirjoja, joissa oli myös oman kielinen käänнос mukana. Tällä pyrittiin myös saamaan perhettä mukaan, kun kirjoja voitiin tarkastella kotona yhdessä. Eräs opettaja kutsui kääntämistä lisäselvityksenä kielelle. Seuraavat esimerkit valottavat valmistavan opetuksen luokissa käytettyjä käytänteitä.

”et jos me vaikka opiskellaan, no vaikka vaatteita tai jotain tommosta opintokokonaisuutta ni sitte me usein sillä lailla käydään läpi niitä että mitä se tarkoittaa vaikka x-kielellä tai y-kielellä et he saa niinku sitte kertoa ja sitä samoin tää järjestäjä kuka on vuorossa ni hän esimerkiks sitte aina esittelee myös tämän, et tänään on torstai x.päivä ni sit hän lopuksi sanoo sen sillä omalla kielellään että tavallaan et huomioidaan kaikkia vaikka ja vaikka ei sitte tietenkään aina ymmärretä.” (Viivi)

” (...) kaikille jollaki tapaa perille ni sit ihan kaikki keinot on sallittua, ensiks suomeksi ja sit englanniks ja (...) Tai sitten jotain toista oppilasta jos tiedän että on samasta kieliryhmästä joku joka ei ymmärrä ni sitte (hyödyntää toisen oppilaan kielitaitoa).” (Jenni)

”Et ei varsinaist läksyy mutta kääntäkää vaikka äitin kaa että opeta äitille nää koska siis mullahan on työ opettaa myös se perhe puhumaan ja käyttämään sitä suomea tavallaan siinä samalla.” (Elina)

Esimerkeistä välittyy, minkälaisia käytänteitä opetuksessa esiintyy, joissa oppilaiden kielet kuuluvat ja näkyvät. Kääntäminen oli yleistä ja siihen liitettiin myös kotia mukaan. Lisäksi oppilaat saivat Viivin opetuksessa kertoa omalla kielellään koulupäivän ohjelmasta. Opettajat hyödynsivät myös oppilaidensa kielitaitoa ja pyysivät esimerkiksi saman kieliryhmän oppilaita kääntämään toisilleen. Kielten vertailu oli myös yleistä ja sanoja tarkasteltiin oppilaiden kielissä niiden yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien mukaan. Vertailua tehtiin muun muassa kielen rakenteista ja niihin saatettiin keksiä muistisääntöjä, kuten seuraavaksi kuvataan.

”Sit mä yritän niinku tuoda justiin niis rakenteis esiin sitä niinku erikieleist, et sun kielestä sanotaan näin ja ymmärrät sä niinku et tavallaan just hyödyntää sitä omaaki osaamista. Ja eri osaamista siinä niinku jotenki että miten niinku ne kielet tietyl taval poikkeet toisistaan rakenteellisesti ja miten ne sit niinku jotenki on yhteneväisiä.” (Roosa)

”(...) tulla muistisääntö siitä et ainiin meillä sanotaan pallo sininen ja nää sanooki toisinpäin. Ni siit muodostuu niinku sitte et sit on punanen auto ja vihree. (...) Tiäksä tämmösii mä käytän tosi, niinku viikottain vähintään.” (Elina)

Oppilaiden omia kieliä vertailtiin usein niiden rakenteiden eroavaisuuksien ja yhtäläisyyksien osalta. Lisäksi Elina toteutti vertailun pohjalta muistisääntöjen keksimistä suomen kielen oppimiseksi. Vertailun ja kielten kääntämisen lisäksi opettajilla oli erilaisia yleisiä tapoja tuoda oppilaiden omia kieliä ja taustoja mukaan opetukseen, joita on kuvattu alla.

”Nii ja sit me ollaan, tietysti me kuunnellaan aina, nyt meil oli just tota viimekski ni esimerkiksi niinku semmonen, ne sai jokainen niinku tota, soittaa niinku oman niinku lempimusiikkia niinku just omalla äidinkielellä ni sit muutki kuuli sitä niinku milt se niitten kieli kuulostaa.” (Roosa)

”Tuemme oppilaan äidinkieliä myös käymällä sellaisissa kirjastoissa, joista voi lainata kirjoja oppilaan omilla kielillä. Nämä kirjat lainataan oppilaan omalla kortilla, jotta ne voidaan viedä myös kotiin. Tätä ei tapahdu kaikkina vuosina, sillä jos sekä joku oppilas että hänen perheensä ovat lukutaidottomia, on vähän ikävää mennä lainailemaan kirjoja, joita ei kukaan osaa lukea. Silloin ohjaamme muut perheet itse käymään kirjastossa” (Tiina)

Oppilaiden kieliä ja taustoja tuotiin esiin muun muassa etsimällä kuvia oman maan kansallispuvusta ja esittelemällä niitä, tekemällä esitelmiä omasta kielestä sekä käymällä kirjastossa ja lainaamalla kirjoja oppilaan omalla kielellä. Eräs opettajista kertoi lisäksi verkostoitumisesta ja vierailun järjestämisestä toisen valmistavan luokan kanssa. Vierailun aikana saman kieliset oppilaat pystyivät kommunikoimaan keskenään omalla kielellään.

"Meil oli yhen toisen koulun valmistavan opetuksen ryhmät ja kaks opettajaa kylässä yhen päivän. Ni niiden mielest se oli tosi kivaa. Ja sitte, sit mä huomasin se oli kivaa, semmonenki oppilas jolla ei oo täs meiän ryhmässä eikä meiän koulussa ketään oppilasta joka osaa samaa kieltä ku hän, niinku hänen äidinkieltä. Ni sit ku ne toiset tuli kylään ni siel oliki semmonen lapsi joka osas sitä samaa kieltä ku. hän. Ja sit ne puhu sitä kieltä koko, koko ajan. Ja sehän oli ihan mahtavaa. Must se oli tosi kiva." (Tiina)

Esimerkki kuvaa, kuinka vastavuoroinen vierailu toisen valmistavan opetuksen ryhmän kanssa oli mahdollistanut kahdelle oppilaalle oman kielen käytön ja kielellisen tuen leikkiessä ja pelatessa.

Opettajien käytänteissä näkyi lisäksi oman kielitaidon hyödyntäminen, mikä välittyi seuraavasta esimerkistä.

"(...) Et kyllä mä käytän englantia, sitten pystyn puhumaan myös niinku x-kieltä et välillä on ollu x-taustasia oppilaita ni, ni sitte on myös x-kielillä auttanu." (Jenni)

Esimerkki valottaa sitä, kuinka opettajat käyttävät omia kielitaitoresurssejaan, mutta lisäksi englannin kielen käyttö näyttäytyy opetuksessa yleisenä. Tämä selvisi myös usean opettajan puheesta. Englanti toimi usein välikielenä, jota suurin osa oppilaista ymmärsi ja osasi.

"Mutta sitten niinku, no tietenki aika moni osaa englantia ja haluaa niinku käyttää ja varmistella asioita ni kyl mä niinku ainaki alkuvaiheessaa siinä sitte autan myös. (...) mutta kuitenkin mä esimerkiks silleen tehtävissä sit huomioin että pystyy jokainen sit käyttämään sitä omaaki kieltä" (..) "Et mä niinku käytin aluks vähän molempia kun tota sit kuitenkin niinkun, oli, kuitenkin lapset hirmu innokkaasti halus oppii sitä kieltä enkä mä sitä x-kieltä tai y-kieltä pysty yhtään auttamaan. Ja sit taas he huomas et he pystyy puhumaan, ni. Mua nauratti oikein, ku jengi sano et mite sä pystyt ki lennost niinku lauseen keskelt vaihtaa toiseen kieleen." (Elina)

Oppilaan omalla kielellä opettaja ei useinkaan voinut auttaa, joten englannin kielen käyttäminen oli opetuksessa yleistä. Oppilaat käyttävät myös mielellään itse englantia. Englannin kielellä saatettiin lisäksi selvittää tilanteita, jotka vaativat yhteisen kielen käyttöä ja ymmärtämistä.

"Ja esimerkiks jos sattuu olemaan poissa sellasia oppilaita jotka ei sitä englantia ymmärrä ni silloin tämmönenki tapaus on esimerkiks helpompi et vaihetaan siihen englantiin. Ja käsitellään tämmönen vaikee asia." (Tiina)

Esimerkistä käy ilmi, että tietyt tilanteet vaativat yhteistä kieltä, jolloin opettajat saattavat kokea tarpeelliseksi vaihtaa englannin kielen käyttöön, jotta esimerkiksi konfliktitilanteet saadaan selvitettyä mahdollisimman pian.

Opettajien käyttämissä käytänteissä myös erilaiset sovellukset näyttävät merkityksellisinä. Useimmiten käytössä olivat erilaiset kääntämiseen liitty-

vät sovellukset. Eräs opettajista kertoi lisäksi, että heillä oli tapana keskustella keväisin identiteetistä, kielistä ja kulttuureista. Oppilaat saattoivat kokea itsensä vahvasti jonkin maan kansalaiseksi, mutta identiteettiin liittyvät aiheet herättivät myös kysymyksiä.

” (...) ja tota, ja me keskustellaan täst asiasta usein sillai kevätpuolella koska joskus heille tulee eteen tää kysymys tai ehkä rupee itse miettimään että totaa, pitääks mun olla sitä, tai oonks mä sitä tai oonks mä tätä ja me keskustellaan että ihminen saa itse valita sen mitä hän on.” (Tiina)

Identiteetistä ja kielistä saatettiin siis myös käydä keskustelua ryhmässä ja nämä teemat saattoivat herättää kysymyksiä oppilaissa. Useampi opettaja kertoi lisäksi opiskelevansa oppilaidensa kieltä. Työkokemuksensa kautta opettajat olivat kerryttäneet kielitaitoaan ja osasivat esimerkiksi sanontoja oppilaidensa kielillä. Lisäksi he pyysivät oppilaitaan opettamaan heille kieliään. Kun opettaja käytti oppilaidensa kieliä, olivat reaktiot tähän yleisesti aina innostuneita.

”Ni sit mä saatan sanoo niille että, se on tietysti kauheen hauskaa sitte ku opettaja tietää mikä on tota x-kielillä banaani tai jotakin ni.” ”Et jotenki haluan niinku sitä semmosta heille sitä että, arvostavasti puhua siitä heidän kielestään ja opiskelen jos he haluaa opettaa mua ja. Niin. Siis onhan se niille sitte tosi niinku, kyllä mä ajattelen et se on niinku heille se tämmönen, no kunnianosoitus on nyt vähän vahva sana mutta että kunnia sillä lailla että toi on, tai ainaki se niinku lämmittää mieltä et toi on kiinnostunu mun kielestä ja niinku se on tärkeätä et mitä mä osaan ja (...)” (Milla)

”Mut yhtälailla joskus mä käytän sitä et me niinku käydään ne vaikka ne samat sanat ja lapset on opettanu mulle x-kieltä. Et mä osaan aika paljon jo sitä esimerkiks niiltä kahelta vuodelta mis mul oli pelkkiä x-kielisiä. (...) Ja se laps arvostaa mua ihan hirveesti.” (Elina)

Kun opettaja käytti ja opiskeli oppilaidensa kieliä, olivat oppilaiden reaktiot yleensä positiivisia ja opettajat pitivät tärkeänä, että tällaisia käytänteitä toteutettiin. Opettajat reflektoivat lisäksi omia kielten oppimisen kokemuksiaan ja samaistuivat näin oppilaidensa tilanteisiin.

” Et kylhän, jos miettii niinku omaaki kielten oppimista ni kyllähän se oma äidinkieli on ollu siinä aika oleellisena osana että on vaikka sanastoa oppinu ja (...)” (Elina)

Oman äidinkielen merkitys oppimiselle koettiin tärkeänä, koska se oli ollut tärkeää itsellekin uusia kieliä opiskellessa.

Käytänteitä ja inspiraatiota opetukseen haettiin valmistavan opetuksen verkostoista ja ryhmistä, mutta opetuksen suunnittelu ja inspiraation hakeminen koettiin myös melko itsenäiseksi työksi.

”Niin, no joskus on jotain koulutuksia ja semmosia et toki mä varmaan aina kerran vuodessa johonki osallistun mutta ehkä se sitte, jotenkin, no ehkä ne syntyy mun mielestä vähän tässä aina kun näkee millanen ryhmä on ni sitte et mihin tarttua. (...) joskus on ollu jotain mielenkiintosa lukemiseen liittyviä ja sen opettamiseen mutta ehkä se on vähän semmosta itsenäistä tiedon etsintää.” (Viivi)

”Sitte on myös tämmönen valmistavien opettajien tuota x-ryhmä mikä on tämmönen epävirallinen ryhmä, mutta se on ollu hyvä ryhmä kanssa. Et sieltä on tuota saanu asioita selvitettyä aika nopealla systeemillä tai jos tarvii jotain vertaistukee, et miten ootte tämmösessä tilanteessa toiminu ni sieltä on kans sitte.” (Jenni)

Opetuksen tason käytänteiden lisäksi koulun tasolla tapahtuvat käytänteet näyttäytyivät merkityksellisinä sille, miten oppilaiden omat kielet olivat mukana koulutyössä. Eräessä monikielisessä koulussa toteutettiin varhaista integrointia, jolloin koulun oppilaat olivat tottuneet uusiin oppilaisiin. Oman kielen tuki oli normalisoitunut koulun käytänteisiin ja oppilaat toimivat tulkkeina ja tukena uusille oman kielisille, valmistavan opetuksen oppilaille, kuten seuraavasta esimerkistä selviää.

” (...) ja kuuluukin että sinne tulee, ni heti ku mennään esittelee, teille tuli uus oppilas, se on valmistavan luokan. Ne heti kiittää sen (...) niinku minä en etsi et puhuuko teistä joku x-kieltä vaan ne itse sanoo et aha sä puhut siis x-kieltä, tuu tänne. Et se on niinku niinku (...) Et meiän aikuisten ei tarvi enää niinku tavallaan ottaa ne on tottunu tekemään sen itse ja näin. (...) ja sit se näyttää et täs on paikka ni hän voi nää ekat tunnit jeesaa sua omalla kielellä.” (Elina)

Koulun tasolla saattoi siis näyttäytyä automatisoitunut, oppilaiden itse toteuttama tapa tukea uutta oman kielistä oppilasta. Koulun tason käytänteissä näkyi lisäksi äidinkielen opetuksen järjestäminen. Äidinkielen opetusta järjestetään kouluista ja kunnista riippuen eri tavoin. Opettajat kannustivat oppilaitaan osallistumaan opetukseen, mikä välittyy seuraavasta esimerkistä.

”No tota, mä en esimerkiks meiän opetussuunnitelmassa löytäny hirveesti äidinkielen tukemisesta. Muutaku se et me kannustetaan sitä perhettä osallistumaan jos sitä äidinkieltä opetetaan tääl kaupungissa nii osallistumaan sinne.” (Tiina)

Esimerkki viittaa siihen, että äidinkielen opetus on pääasiallinen käytänne tukea oppilaan omaa äidinkieltä ja siihen opettajat kannustavat.

Opetuksen ja koulun käytänteiden lisäksi opettajien käytänteissä näkyivät valmistavan opetuksen yleiset käytänteet. Niiden osalta painotettiin sitä, että opetuksen tarkoituksena on suomen kielen opiskelu.

”No, suomen kieli on se meiän opetusasia. Ei mikään muu.” (Elina)



Suomen kielen opiskelu on valmistavan opetuksen päätarkoitus, mutta kielen käytön suhteen oltiin joustavia. Vaikka opetus tapahtui suomeksi ja opettajat haluavat suomea käyttää, tuetaan oppilaiden yksilöllistä kehitystä ja tämä näkyy siinä, että oppilaat saivat käyttää omia kieliään tai itselleen luonnollisinta kieltä. Opettajat käyttivät itse ja antoivat oppilaidensa käyttää kieliä joustavasti, kuten alla olevat esimerkit kuvaavat.

*”Sit ne saa käyttää sitä kieltä mikä heille on niinku jotenki sitte, et tavallaan sit et ei kuitenkaa pakoteta siihen semmoseen niinku suomen kieleen. Et just mä, näitki oppilait jotka puhuu englantia koko ajan, ni sanon niinku et yritä nyt puhua sitä suomee, puhukaa olkaa hyvä. Mut et en mä niit pakota siihen koska jos heist oikeesti tuntuu se silleen niinku vaikeelta vielä ni.” (Roosa)*

*”Ni varsinki alkuvaiheessa sitte ku, mä kuitenkin ajattelen että tärkeintä on tulla ymmärretyksi ja niinku saada se. Tärkeintä on niinku selvitä siitä tilanteesta ja saada se asia.” (Milla)*

*”Sit on tietysti jos täst englannist nyt puhutaan niin tota jotkut lapset, sanotaan tässä vuosien varrella, ei ollenkaan rupee puhumaan suomea ja silloin se. Vaan esimerkiks vaikka ne ymmärtäis mitä mä sanon niin ne aina vastaa englanniks niin silloin mä oon ajatellu et se on heidän selviytymisstrategiansa.” (Tiina)*

Vaikka valmistavan opetuksen painopisteenä on suomen kielen opiskelu, kuvaavat esimerkit sitä, kuinka kielen käytön suhteen ollaan joustavia ja ymmärretyksi tuleminen on usein kaikista tärkein tavoite, jolloin opetuksessa ei aina pidättäydytä suomen kielessä.

Joustaminen näyttäytyi myös siinä, jos tiedettiin, ettei oppilas ollut jäämässä Suomeen pitkäksi aikaa, jolloin tämän annettiin käyttää omaa kieltään tai englantia, mikä välittyi seuraavasta esimerkistä.

*”No silloin jos me, jos me puhutaan sen kaa se asiaa selväksi et oke et sä et oo täällä kun tämän yhden vuoden, mä ymmärrän sua ja usein silloin siin on niinku vanhemmat mukana täs keskustelussa. Et silloin sä harjottelet sitä mitä sä harjottelet, sä harjottelet ymmärtämään suomea, usein ne osaa vaikka tuottaa suomen kieltä vähän kirjallisesti.” (Tiina)*

Esimerkki osoittaa, että opettajat suhtautuivat kielen opiskeluun ja käyttöön tilanne- ja oppilaskohtaisesti. Suomen kielen opiskelu ja käyttö saattoi esimerkiksi näyttäytyä tarpeettomana, jos oppilas ei ollut jäämässä Suomeen pidemmäksi ajaksi, jolloin tämän annettiin käyttää myös muita kieliä kuin suomea. Opetuksen käytänteiden kuvailun yhteydessä esiin nousivat myös erilaiset haasteet ja opetuksen kehittäminen. Näitä tarkastelen seuraavaksi tarkemmin.

*Opetuksen kehitys ja haasteet.* Yleinen opetukseen liittyvä haaste oli ryhmien monimuotisuus kielten osalta, joka puolestaan heijastui kommunikointiin. Jos yhteistä kieltä ei ollut, kommunikointi saattoi olla hyvinkin haasteellista.

”Että, niitten kohalla sit aina taas niinku mieltii et mikä se, mikä se tapa sitte opettaa on. Että, että jos joku, jotkut sanat tulee toisella kielellä ja sitte jotkut sanat toisella kielellä ja sitte on paljon sanoja, millä ei oo oikeen mitään kieltä.” (Jenni)

Kielten heterogeenisyys näyttäytyi paikoittain haasteellisena opettamisen kannalta, erityisesti niissä tilanteissa, kun mitään yhteistä kieltä ei ollut tai jos oppilaan sanavarasto oli alueittain vahva eri kielillä. Opettajat kokivat omasta kielitaidostaan olevan hyötyä, mutta toisaalta totesivat, että kaikkia kieliä oli mahdotonta osata. Haasteellisena näyttäytyi lisäksi se, että valmistava opetus koettiin opetuksen toteuttamisen osalta melko vapaamuotoiseksi, mikä välittyi Millan esimerkistä.

”Ku kyllä tässä niinku, vaikka nyt niin monta vuotta ollu vielä ni aika, ku joutuu kuitenkin oman työnsä vähän niinku luomaan tyhjästä että ei oo mitään niinku oppikirjaa minä, millä alotettais tai alotetaas tästä.” (Milla)

Valmistavan opetuksen toteuttaminen näyttäytyi opettajien puheessa paikoin melko vapaamuotoisena. Useammassa koulussa toimi vain yksi valmistavan opetuksen ryhmä, jolloin opettajat saattoivat kokea haasteellisena sen, että ideoita ja materiaaleja ei voinut jakaa, eikä varsinaista vertaistukea ollut työtiimin muodossa. Varsinaisesti tätä ei liitetty äidinkielen tukemiseen, mutta opetuksen toteuttamiseen ja käytänteisiin kylläkin, mikä välittyi alla Viivin esimerkistä.

”et se ois just itelleki kiva et ois sit niinku just valmistavan luokan opettajien kanssa ku ennenhän meillä oli vähän aikaa se et oli kaks opettajaa ni sit saiki sitä vertaistukea. (...) ja pysty niinku, ja ihan materiaaleja vaihtamaan ja sit ideoita puolin ja toisin et ois niinku hyvä et just välillä ainaki pystys vaikka toisten koulujen vastaavien opettajien kanssa tapaamaan, ni se ois ihan (...) niinku hyvä mut toki aika resurssit ja kaikki muutki sit” (Viivi)

Opetuksen käytänteiden ja toteutuksen osalta valmistavan opetuksen suunnittelu tapahtui pääasiallisesti valmistavan opettajan toimesta. Opettajat totesivat, että ideoiden ja materiaalien vaihtamiseksi olisi toivottavaa, ja että opettajilla voisi olla yhteisö, jossa jakaa käytänteitä tai järjestää tapaamisia muiden opettajien kanssa. Toisaalta eräs opettajista, Milla, totesi oman koulun valmistavan

opetuksen opettajien yhteisön jakavan tietoutta, mutta koki, etteivät koulutukset olleet tarpeeksi kohdistettuja.

*”Et meillä niinku, tuntuu monesti et kun on joku kouluttaja ni se on aaaa, vau että tommosta hienoo ja niinku. Et se on jo niinku hyvin vuorovaikutteista ja vastavuorosesti annetaan toisillemme (muille koulun valmistavan opetuksen opettajille) et jos on jotain koulutuksia.” (Milla)*

Millan esimerkistä selviää, että valmistavan opetuksen opettajien yhteisö yleensä jakaa tietoutta, mutta koulutuksista ei saanut niin paljon irti. Yhteisön puuttuminen toisissa kouluissa viittaa siihen, että myöskään käytänteitä ei tällöin pystytä jakamaan samalla tavalla, kuin jos koulussa on useampi valmistavan opetuksen ryhmä ja opettajien yhteisö. Yhteisön ja tuen tarve näyttäytyi lisäksi siinä, että opettajat saattoivat kokea riittämättömyyttä yksilöllisen tuen antamisessa, mikä välittyy seuraavasta esimerkistä.

*”(...) ku tähän on semmosta jatkuvaa eriyttämistä ja sellasta, mut niinku. Et miten aina suuntaa sen oman tuen ja kenelle ja sit monesti on kuitenkin tilanne et on jopa yksin täällä luokassa, meil on avustaja tietyn määrän mut et niinkun tällä hetkellä ei oo oikeestaan mitään resurssiopettajan tai laaja-alaisen erityisopettajan tunteja.” (Viivi)*

Viivin esimerkki valottaa sitä, kuinka valmistavalta opettajalta vaaditaan jatkuvaa eriyttämistä ja aina tukea ei pysty yksilöllisesti antamaan, mikä näkyy sitten opetuksen toteuttamisessa ja käytänteissä.

Myös oppilaiden omien kielten käyttöön opetuksen aikana liittyi haasteita. Haasteet liittyivät useimmiten siihen, että oppilaan oman kielen käyttö oli runsasta opetuksen aikana, jolloin opettaja joutui rajoittamaan sitä. Kaikki opettajat kuitenkin painottivat, että omaa kieltä sai käyttää. Opetuksen tarkoituksena oli kuitenkin opiskella suomen kieltä, jolloin oman kielen käyttämisen tilanteet saattoivat näyttäytyä haasteellisina, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

*”Ja sit mä oon istuttanu esimerkiks ne x-kieliset ei istu vierekkäin koska muuten se koko ajan siis puhuu sitä omaa äidinkieltä. Niin ne ei ajattele ollenkaan niinku sitä suomee.” (Roosa)*

*”Siitä heiän keskenään puhumasta kielestä. Ja siinä kohtaan sitten kyllä rajotanki sitä että hei että, niinku sanoin ki että, että nyt jätetään tämä kieli ja puhutte sitä välitunnilla.” (Jenni)*

Opettajat saattoivat kokea omien kielten käytön haasteelliseksi tilanteissa, joissa oppilaat puhuivat vain omia kieliään eikä suomea, jolloin opettajat rajoittivat niiden käyttöä. Näissä tilanteissa saatettiin esimerkiksi vaihtaa oppilaiden is-

tumajärjestystä tai kehottaa puhumaan omaa kieltä välitunnilla. Oman kielen käyttöä rajattiin siis, mutta sitä ei kielletty. Toisaalta Elina koki, että omaa kieltä sai käyttää, mikä välittyi seuraavasta esimerkistä.

*”Tai esimerkiksi että kielletään lasta puhumaan omaa kieltä ja mil ei sais kysyäkään asioita omassa luokassa. (...) Silleen et what.” (Elina)*

Edelliset esimerkit valottavat, kuinka omien kielten runsasta käyttöä voi opettaja joutua rajoittamaan, mutta toisaalta niitä saa myös vapaasti käyttää. Tätä perusteltiin useimmiten sillä, että opetuksen tarkoituksena on opiskella suomen kieltä mutta myös sillä, että opettaja ei tällöin ymmärrä oppilaidensa puhetta. Eräs opettajista kertoi myös jonkin kielen nousevan joka vuosi valtakieleksi. Haasteet oman kielen käytössä liittyivät yhtäältä niiden runsaaseen käyttöön, mutta toisaalta opettajien puheesta ilmeni myös, että aina oppilaiden äidinkielet eivät ole selviä edes opettajille, kuten esimerkki kuvaa.

*”Että, esimerkiksi jos on semmosii tilanteita että ois nyt niinku pakko selvittää tälle lapselle jotain jollaki kielellä mitä mä en osaa ja me ruvetaan kaivamaan sitä tuolta kaiken maailman googlasta sun muusta ja ja sit käyki ilmi et ku me käännetään se niinku joten jollekki muulle kielelle ni se laps ei ymmärräkkää mitä se tarkoittaa.” (Tiina)*

Oman kielistä käännoistä oli esimerkiksi saatettu hakea yhdessä, ja opettaja olikin tajunnut, että kieli ei ollutkaan oppilaan vahvin tai oppilas ei sitä ymmärtänyt. Tämä kertoo siitä, että haasteet omiin kieliin liittyvät toisaalta niiden käyttöön, mutta myös siihen, että tilanteet, joissa opettaja haluaa oppilaiden kieliä tuoda esiin ja hyödyntää, eivät näyttäytyä aina yksiselitteisinä. Omien kielten lisäksi englannin kieli saattoi muuttua käyttökieleksi, kuten esimerkit osoittavat.

*”Just nää jotka niinku halus puhuu vaan koko ajan sitä englantiin ni eihän sit, niinku ei ne jotenkaa, ei ne vaa sit ehkä ihan. Ehkä just sen (suomen kielen taitotason) saavuttaa joo mut et ainakaa yhtää sen niinku enempää kyl.” (Roosa)*

Englannin kieli saattoi muuttua käyttökieleksi, jolloin opettaja rajoitti sen käyttöä. Roosan kommentista selviää, että englannin runsas käyttö saattoi haastaa myös suomen kielen taitotason saavuttamista.

Oman kielen ja englannin kielen käytön haasteiden lisäksi erilaiset konfliktitilanteet koulun arjessa saattoivat näyttäytyä haasteellisina yhteisen kielen puuttuessa. Nämä tilanteet liitettiin usein tunnekieleen, jolloin oma kieli ja sen

käytön tarve näyttäytyivät tärkeinä. Tilanteita ei välttämättä pystytty heti selvittämään, kun yhteistä kieltä ei ollut, kuten esimerkki kuvaa.

”Et meil on ollu jotain kiusaamistilanteita ja sellasia ni sit on oikeesti niinku eihän se, sit on vaa pakko tilata ne tulkit ja, ja sit niis taas kestää jonki aikaa ja sit vähän niinku et niitten tällasten juttujen niinku selvittäminen jotka liittyy sen senseen tunnekielen käyttöön ni.” (Roosa)

Esimerkki osoittaa, kuinka konfliktitilanteissa tunnekielen, yhteisen kielen ja oman kielen käytön tarpeen merkitykset korostuvat ja kielen ymmärtäminen ja käyttäminen näyttäytyvät tärkeinä. Konfliktitilanteiden selvittämiseen saateetaan tarvita kielituki, jolloin tilanteiden purkaminen ja selvittäminen tapahtui vasta myöhemmin eikä välttämättä paikan päällä.

Omiin kieliin liitettiin siis erilaisia haasteita ja samalla opettajat toivat myös erilaisia valmistavan opetuksen kehityskaaria esiin. Opetuksen kehittämisen ja toivottavien käytänteiden osalta pohdittiin muun muassa resurssikysymyksiä- äidinkielen opetuksen järjestämistä sekä yhteistyötä, kuten seuraavista esimerkit kuvaavat.

”Että, et vois in aatella ja uskon että ehkä se suunta onki se että tuota niin kouluavustajissa on myös niitä ketkä puhuu omana äidinkielenään jotain toista (...)Toista kieltä. Että uskosin että se on ihan hyvä suunta. Tietenki ideaali ois myös se että, että niitä oman äidinkielen tunteja ois ehkä siellä omassa koulussa, mutta en tiedä, kuinka utopistinen se taas on.” (Jenni)

”Joku semmonen et mul ois esimerkiks osan aikaa jostain, leikitään et mul on, mä oisin luokanopettaja, ympäristöopin jakso. Mul ois osan siitä ympäristöopin jaksosta samanlaisopettajana kotikielen opettaja, joku niistä isoimmista ryhmistä.” (Elina)

Valmistavan opetuksen kehittämiseen oppilaiden omien kielten näkökulmasta opettajat toivat esiin yhteistyön lisäämisen oman kielisten henkilöiden kanssa sekä äidinkielen opetuksen järjestämisen omalla koululla. Resurssikysymykset tulivat kuitenkin usein vastaan näitä kehityskaaria pohtiessa. Äidinkielen opetuksen järjestämistä pohtiessa nousi muun muassa esiin se, että opetusta ei järjestetty omassa koulussa ja osa opettajista koki, että tiedottaminen äidinkielten opetuksesta ei ollut tarpeeksi selvää.

”Niin, no sit si, se ois mun mielest hyvä et jos se, saatais järjestyä x-paikan tasol jotenki siis sillä taval et ne ois ensinki niinku nähtävillä niinku siis vanhemmille se et tavallaan et ne ois jotenki, et missä ne kurssit pidetään ja, et ne ois ehkä. No mä en tiedä, se voi olla vaikee järjestää, mut ne ois jotenki siis sillä taval niinku helpommin vaikka et ne ei ois hirveen myöhään illal tai et ne ois kuitenkin niinku kattos, et mistä, mistä tulee minkäki ryhmän oppilaita ja yrittää sijoittaa sellasiin paikkoihin niitä.” (Roosa)

Oman äidinkielen opetuksen käytännön järjestelyt saatettiin kokea haastavina ja Roosa pohti muun muassa tiedottamisen selventämistä. Lisäksi hän toi esiin itsenäisen opiskelun mahdollisuuden ja erilaisten alustojen ja sovellusten hyödyntämisen, jolloin oppilaat saattaisivat osallistua tunneille.

*Oman kielinen tuki ja resurssi.* Oman kielinen tuki näyttäytyi tärkeänä käytänteissä. Oman kielen tukijoina toimivat äidinkielen opettajat, monikieliset ohjaajat ja -tulkit sekä oman kieliset avustajat ja kieliharjoittelijat. Lisäksi oman kieliset oppilaat toimivat tukena omalle kielelle ja oppimiselle ja myös koti ja vanhemmat liitettiin omaan kieleen ja sen ylläpitämiseen. Oman kieliset tukijat toimivat lisäksi tiedonvälittäjinä ja heidät koettiin tärkeinä tunnekielen kannalta. Avustajat ja äidinkielen opettajat tulkkasivat myös perheille ja toimivat näin myös tukena kodin puoleen. Jokainen opettajista toi esiin niin sanotun oman kielisen resurssin ja niiden koettiin olevan korvaamattomia tukia opetuksessa, kuten esimerkit kuvaavat.

”Heil (oman äidinkielen opettajat) on kuitenkin pedagogisii vahvuuksii sit taas niinkun sen kulttuurisen identiteetin kautta niihin oppilaisiin ja niiden oppilaiden niinku oppimiseen.” (Elina)

”No no ois se mun mielestä hieno asia että tai siis ainakin niinku kokeilla koska mul ei oo siitä kauheesti kokemusta et okei meil on, öö täällä koulus kyllä esimerkiks x-kieltä puhuva avustaja ja sitte on yksi opettaja joka puhuu y-kieltä ni oon mä heidän kanssaan tehny joissain tilanteissa tehny yhteistyötä, esimerkiksi jos kodissa ei ymmärretä suomea eikä englantia eikä mitään semmosta kieltä mitä mä osaisin. Ni sitte esimerkiks jos on joku tiedote jostain semmosesta mikä pitää, saada se ymmärrys kotiin ni site he. On niinku auttaneet.” (Viivi)

” (...) monikulttuuritulkkieja. Uskon että se on ainaki semmonen hyvä niinku sarka että, että jotenki niinku löytyy sitä, niille oppilaille niitä, semmosta oman kielistä tukea ja nyt on ollu kouluavustajana ollu tosiaan nainen, joka puhuu x-kieltä.” (Jenni)

Esimerkeistä välittyä, kuinka yhteistyö äidinkielen opettajien, oman kielisten avustajien ja monikulttuurisuustulkkien kanssa on yleistä ja heidän kielellinen pääomansa ja osaamisensa oppilaiden omissa kielissä näyttäytyy tärkeänä oppilaiden mutta myös valmistavan opetuksen opettajan kannalta. Äidinkielen tai kotikielen opettajat saattoivat toimia myös sijaisina, kuten seuraava esimerkki kuvaa.

”Meiän oma kotikielen opettaja, yks niistä tai itseasias toinenki, x-kielen opettaja, y-kielen opettaja. He on itte tehny joskus valmistavaa opetusta kanssa. Mä käytän heitä mun niinku sijaisena.” (Elina)

Elina toi esiin, että hänen sijaisenaan toimi usein äidinkielen opettaja ja hän koki tämän sen kannalta hyödylliseksi, että oman kielinen sijainen pystyi kohtaamaan oppilaat eri tavoin ja lisäksi välittämään erilaista tietoa oppilaista juuri oman kielen vuoksi. Oman kielisessä yhteistyössä tärkeänä näyttäytyivät myös tunnekieleen liitetyt tilanteet, joissa tunteita ja ajatuksia haluttiin ilmaista.

”Se (monikielinen ohjaaja) oli siin tunnilla mukana ku mä selvitin sitä asiaa suomeks ja, ja tota sit sen jälkeen se keskusteli siit samasta asiasta sillä niiden lasten omalla äidinkielellä ja keskusteli siitä ja se oli ihana katsoa miten, miten eläväistä se keskustelu oli toisin kun sillon ku minä keskustelen asiasta koska me ei. Meil ei ollu sitä yhteistä kieltä.(...) Ne sai puhua omalla äidinkielellään, ne sai tuoda sen oman asiansa esille siinä oman tavallaan näkökulmansa ja semmosen. Ja, ja tota, se oli hieno tyyppi se omakielinen, eiku se monikielinen ohjaaja ja jos tulee samanlaisii tilanteita, mä pyydän uudelleenki.” (Tiina)

”Ni meil on varsinki tähän tämmöseen niinku tunteen kieleen, me tarvitaan niitä (ohjaajia) oikeesti. Pitää antaa kehittyä omalla kielellä niiden tunteiden ilmasun jotta me voidaan kääntää toiselle kielelle.” (Elina)

Tunteet, niiden kehittyminen ja tilanteet, joissa tunteita ja omia ajatuksia tuodaan esiin, liitettiin opettajien puheessa usein omaan kieleen ja sen käytön tarpeeseen. Näissä tilanteissa merkityksellisinä näyttäytyivät monikieliset ohjaajat ja oppilaiden omia kieliä taitavat henkilöt, jotka tukivat kommunikaatiota ja tunteiden ilmaisua. Esimerkiksi konfliktitilanteen ratkaisussa monikielinen ohjaaja oli mahdollistanut sen, että oppilaat olivat voineet ilmaista omia tunteitaan ohjaajalle omalla kielellään ja tilanne oli pystytty selvittämään käyttämällä omaa kieltä ja ohjaajan tukea.

Kielellisen tuen osalta myös oppilaat ja heidän toimintansa näyttäytyivät tärkeinä. Oppilaat käyttivät muun muassa itsenäisesti erilaisia kääntämisen sovelluksia, olivat uteliaita toistensa kielistä ja käyttivät omia kieliään itseohjautuvasti sekä hakivat myös tukea itse. Oppilaat tukivat toinen toisiaan kielellisesti, kuten esimerkit kuvaavat.

”Vahvastikin ja sitten toinen on se et ne yhtälailla tos valmistavas luokas koska sinne tulee tasasesti ja heidät itsekin on otettu vastaan ja siellä isoski luokas heidät. Ni sitte jos ne havaitsee esimerkiksi et nyt näist mun x-kielisist, siel on yks vähän heikko joukossa. Ni, ne pyrkii ne muut äkkiä aina kääntämään sen x-kielelle.” (Elina)

” (...) välillä just jos on samasta kieliryhmästä tulevia ni pystyy aina sillä lailla vähän auttamaan.” (Viivi)

” (...) näin ja toisaalta sitte oppilaat ehkä tottuu siihen ja voi olla silleen et he hakevat myös. Hakeutuvat myös sen ihmisen luokse joka pystyy auttamaan että ja väli, välil sitten tämä ihminen niinkun tulee kertomaan että tuolla toisella oppilaalla on nyt sulle asiaa tai hän kysyy jotain tiettyä asiaa tai (...).” (Jenni)

Esimerkit osoittavat, kuinka oppilaat tukevat oman kielistä oppilasta, erityisesti tilanteissa, joissa toinen oppilas ei ymmärrä jotakin sanottua, jolloin häntä tuetaan kääntämällä asia omalle kielelle. Tällaisia käytänteitä toteutettiin usein itseohjautuvasti, kuten esimerkistä välittyy.

" (...) ihan itseohjautuvastiki, vaikka välitunnillaki saattaa että hyppynaru on x-kielillä se ja se. Että he niinku kuitenkin haluaa niinku tavallaan ehkä, no ei nyt opettaa toisille, mutta pitää sitä sillä lailla läsnä täällä sitä omaa kieltä myös." (Viivi)

Esimerkissä opettaja kertoo oppilaiden oman kielisen tuen itseohjautuvuudesta ja halusta pitää omia kieliä läsnä. Oppilaat olivat lisäksi itse kiinnostuneita toistensa kielistä, kuten seuraava esimerkki valottaa.

"Ja sitte välillä oon huomannu et oppilaat saattaa ite kysellä et jos joku on vaikka tota, jonka kotikieli on vaikka x-kieli tai joku muu vastaava mis on erilaiset kirjaimet saattaa. (...) Et voitko kirjoittaa mun nimen niillä. Kirjaimilla, et tekevät ihan luontaisesti sitte." (Jenni)

Esimerkki osoittaa, kuinka oppilaat ovat myös itse kiinnostuneita ja uteliaita toistensa kielistä ja haluavat oppia niitä. He tuovat siis myös itse omia ja toistensa kieliä mukaan opetukseen. Laajemmalla tasolla äidinkielen opetus koettiin oman kielen tukijaksi. Opettajat eivät nostaneet äidinkielen opetusta suoranaisesti esiin oman kielen tukijana, mutta oman kielen pääasiallinen opetuspaikka ja tuki oli äidinkielen opetus.

"Siis oman äidinkielen opettajat suurin osa (tukevat äidinkieltä)." (Elina)

Esimerkki kuvaa, kuinka opettajat kokivat, että äidinkielen opetuksen ja tukemisen paikka on pääsääntöisesti äidinkielen opetus ja -opettaja. Äidinkielen opetuksen lisäksi perheen ja kodin merkitys oman kielen tukijoina nousi esiin. Koti ja vanhemmat otettiin esimerkiksi mukaan kääntämistyöhön ja kotitehtävien tekoon, jolloin oppilaan oma kieli liitettiin opetukseen. Toisaalta kodin ja perheiden tilanteet saattoivat olla erilaisia ja aina kotia ei voitu liittää mukaan koulutyöhön ja oman kielisen tuen antamiseen, kuten Tiinan esimerkki osoittaa.

"Koska ykskään ei pärjää ilman sitä (kodin tukea). Et ne, et ne perheet. Jos on kotona luku-aidottomia aikuisia niin niin ne lapset oppii niinku sata kertaa hitaammin kaiken. (...) Koska mä en voi, mä en pysty pyytämään niitä vanhempia tekemään sitä. Tosin ne on sit niinku ehkä muutenki niiden perheiden tilanne on muutenki vaikeampi että mä en voi edes olettaa että ne yhdessä tekee jotain kotitehtäviä." (Tiina)



Kodin merkitys lapsen ja oppilaan tukemisessa koettiin tärkeäksi. Kielen kannalta kotia halutaan liittää mukaan kääntämistyöhön, mutta aina perheiden tilanteet eivät kuitenkaan mahdollista tätä ja tällöin oman kielen linkki oppimisessa saattaa jäädä pois. Perheiden tilanteet ja esimerkiksi vanhempien luku- ja kirjoitustaidottomuus saattoivat haastaa oman kielen hyödyntämistä ja tukemista opetuksessa.

Kodin tuen osalta nousi esiin myös se, että äidinkielen opetukseen osallistuminen vaatii kodilta paljon ja usein käytännön haasteet esimerkiksi opetuksen ajankohtaan ja paikkaan liittyen vaikuttivat siihen, että oppilas ei osallistunut äidinkielen opetukseen. Esiin nousi kuitenkin myös se, että perhe ei aina halunnut lapsensa osallistuvan oman äidinkielen opetukseen, kuten Viivin esimerkki valottaa.

”No se on ehkä just haaste että jos joku perhe ei niinku halua et lapsi vaikka käy siellä oman äidinkielen tunneilla ja sit hänellä ei oo sitä, vaikka just luku- ja kirjoitustaitoa sillä omalla kielellä ni sit se on tavallaan, vähän on itellä semmonen tunne et mitähän sille omalle äidinkielelle käy mutta et eihän siinä silleen ketään voi pakotta menemään” (Viivi)

Oman äidinkielen tunneille osallistumista saattoivat siis haastaa käytännön syyt, mutta kuten Viivin esimerkki osoittaa, eivät perheet myöskään aina halunneet lapsensa osallistuvan opetukseen, jolloin oman kielen ylläpito ja hallinta saattoi vaikeutua.

Tutkimuksen tuloksista voidaan yleisesti todeta, että valmistavaa opetusta kuvastaa monimuotoisuus, joka heijastuu opetuksen arkeen ja käytänteisiin. Itsessään äidinkielen ja oman kielen määrittely näyttäytyi valmistavan opetuksen kontekstissa haastavana. Äidinkieli ei ole yksiselitteisesti määriteltävissä, sillä valmistavan opetuksen oppilaat ovat usein monikielisiä. Aina opettajakaan ei tiedä, mikä oppilaan vahvin kieli on. Omien kielten tukeminen määräytyi opettajien puheen mukaan. Tämä tarkoitti sitä, että omien kielten tukemiselle ei ole yhtä määritelmää, jolloin kielten tukeminen muodostui sen pohjalta, miten opettajat sen kokivat ja miten he sitä toteuttivat. Oppilaiden omat kielet ja niiden merkitys koettiin tärkeiksi, mutta pääpaino opetuksessa oli kuitenkin suomen kielen opiskelussa. Käytänteiden osalta kielten kääntäminen ja vertailu nousivat esiin. Lisäksi saman kielinen tuki näyttäytyi tärkeänä. Opettajat kohta-

sivat lisäksi haasteita omiin kieliin liittyen ja esiin nousivat myös erilaiset toiveet työn osalta tulevaisuudessa. Seuraavassa luvussa tarkastelen näitä tutkimuksen tuloksia tarkemmin.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemuksia oppilaiden omien kielten tukemisesta valmistavassa opetuksessa sekä käytänteitä tukemiseen liittyen. Tulosten perusteella opettajien kokemukset oppilaiden omien kielten tukemisesta kertovat äidinkielen moninaisuudesta. Oppilaiden äidinkieli näyttäytyy moniulotteisena, se ei ole aina yksiselitteisesti käsitettävissä ja oppilaiden monikielisyys on yleistä. Opettajat tiedostavat äidinkielen merkityksen ja tukemisen, mutta se ei ole valmistavan opetuksen päätavoite. Opettajat nostavat kuitenkin oppilaiden omia kieliä esiin opetuksessa. Kielten vertailu ja kääntäminen sekä oman kielinen tuki ja yhteistyö näyttäytyivät oman kielen tukemisen käytänteissä tärkeinä. Tutkimustulokset vahvistavat myös sitä, että valmistavan opetuksen pääasiallinen painopiste on suomen kielen opiskelussa ja kotoutumisessa ja näin todetaan myös opetussuunnitelmassa (PeVaOPS 2015, 5–13).

Tutkimuksessa haastateltujen opettajien mukaan oppilaiden kaksikielisyys ja monikielisyys olivat yleisiä. Oppilaan äidinkielen moniulotteisuudesta kertoo myös se, että aina oma kieli tai kielet eivät ole niitä, mitä niiden olettaisi olevan esimerkiksi oppilaan taustan perusteella. Kuten Halonen (2010) toteaa, voi ihminen määritellä äidinkieltänsä siksi, mistä on kotoisin, mihin kieleen samastuu, mitä kieltä hän osaa parhaiten tai mitä hän käyttää eniten. Myös Latomaa (2007, 38) nostaa esiin, että monikielisen oppilaan äidinkieltä voi olla haastavaa määritellä ja se saattaa vaihdella tilanteista riippuen. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella aina opettaja ei myöskään tiennyt, mikä oppilaan vahvin kieli on. Lisäksi opettajat puhuivat tilanteista, joissa oppilaalla ei esimerkiksi saattanut olla kirjoitus- tai lukutaitoa omassa äidinkielessään. Englannin kieli saattoi myös usein olla oppilaan vahvin kieli ja useilla myös aikaisempi koulunkäynnin kieli.

Haastatellut opettajat puhuivat kuitenkin sydämen ja tunteiden kielestä, joita omat kielet edustavat. Tämän perusteella voitaisiin sanoa ihmisellä olevan

jonkin kielen tai kieliä, jotka hän tuntee omakseen. Tulokset vertautuvat myös Mäkelän (2007, 14–15) ajatuksiin siitä, että äidinkieli edustaa usein tunteiden ja sydämen kieltä. Opettajat tiedostivat omalta osaltaan äidinkielen merkityksen ja kannustivat oppilaitaan ja näiden perheitä osallistumaan äidinkielen tunneille. Osa toi myös esiin sen, että oman kielen opiskelu tukee muiden kielten opiskelua, kuten tutkimuksissa on todettu (ks. Cummins 1981; Thomas & Collier 2003 ks. Mäkelä 2007, 13–15). Suurin osa opettajien oppilaista osallistui äidinkielen opetukseen, mutta eivät kaikki. Opetukseen osallistumiseen liittyi haasteita, jotka liittyivät usein käytännön järjestelyihin. Opetusta saatettiin järjestää koulun ulkopuolella varsinaisen koulupäivän jälkeen, mikä näyttäytyi haasteellisena sekä opettajien että perheiden näkökulmista. Käytännön syyt olivat yksi tekijä, mutta lisäksi opettajat kokivat, että oman kielen opiskelun merkitystä ja tarkoitusta ei aina ymmärretty. Youssef (2007, 369–371) toteaaakin käytännön syiden, kuten opetuksen ajankohdan haastavan opetukseen osallistumista ja vaikuttavan esimerkiksi oppilaan motivaatioon ja keskittymiseen.

Osa opettajista kertoi myös, että oman äidinkielen opiskelu otettiin esiin vasta valmistavan opetuksen myöhemmässä vaiheessa. Se näyttäytyi ajankohtaisena vasta, kun kotoutumisen ja suomen kielen opiskelun vauhtiin oli jo päästy tai kun siirryttiin yleisopetukseen. Opettajat perustelivat tätä sillä, että alkuvaiheessa suomen kielen opiskelu on vanhemmille tärkeintä, eikä oman kielen opiskelu näyttäydy prioriteettina. Lisäksi äidinkielen opiskelu ei välttämättä näyttäydy tärkeimpänä asiana oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta. Tutkimuksissa (Piippo 2016) on nostettu esiin, kuinka toisaalta perheen ja kodin vastuu äidinkielen ylläpitämisessä on suuri, mutta samalla äidinkielen opettajat kokevat, että ajoittain vastuu siirtyy paljolti opettajille. Resursien puitteissa äidinkielen opetusta ei voida välttämättä järjestää omassa koulussa, mikä myötäilee myös aikaisempia tutkimustuloksia (Sunni & Latomaa 2012 ks. myös Janhonen- Abruquah, Paavola & Layne 2016, 247). Mukailleen erään opettajan ajatuksia, voisi opetuksen järjestämisen muotoja pohtia lisää ja kehittää esimerkiksi itsenäistä opiskelua sekä hyödyntää teknologiaa itsenäisen opiskelun mahdollistamiseksi. Opettajat painottivat kuitenkin sitä, että oman kielen opiskelu on vapaaehtoista. Koulukohtaiset erot nousivat myös esiin opet-

tajien kokemuksissa sekä käytänteissä ja näkyivät muun muassa juuri äidinkielen opetuksen järjestämisen käytänteissä mutta myös koulun kielellisessä moninaisuudessa.

Yhteiskunnallisen ulottuvuuden tuloksiin tuo kenties se, kuinka monikulttuurisuus ja -kielisyys tai monimuotoisuus tulisi kohdata. Opettajat tiedostivat ja painottivat oman kielen merkitystä, mutta toisaalta myös sitä, että oppilaat ovat yksilöitä ja usein myös monikielisiä. Valmistavan opetuksen opettajien on todettu omaavan asiantuntijuutta kielitietoisesta ja toiminnallisesta pedagogiikasta (Lankinen 2019). Osa opettajista toi esiin, etteivät he halua erityisesti korostaa oppilaidensa kieliä ja taustoja, vaan ne kulkevat luonnollisesti mukana opetuksessa ja oppilas halutaan kohdata yksilönä. Kielen käytön näkökulmasta tämä saattoi näyttäytyä esimerkiksi kielen käytön vapaudessa ja oppilaiden yksilöllisessä kohtaamisessa, jossa äidinkielen opiskelu ei aina näyttäydy tärkeänä ja oppilaiden annetaan käyttää eri tilanteissa eri kieliä. Tässä voidaan nähdä yhtymiä aiempaan tutkimukseen opettajien kulttuurisesta kompetenssista ja kulltuurisensitiivisistä opetuksesta (Gay 2010; Soilamo 2008), mutta toisaalta myös siihen, että interkulttuurinen kompetenssi saatetaan myös ymmärtää tasa-arvon ideaalin toteuttamisena, jossa oppilaiden kielellisiin ja kulttuurisiin eroihin ei haluta kiinnittää huomiota (Virta & Tuittu 2013, 119).

Kuten myös Warinowski (2017, 245–246) nostaa esiin, tulisi ihmisen itse saada määritellä oma identiteettinsä. Tämä nousi esiin myös tässä tutkimuksessa, jossa eräs opettajista toteaa, että identiteettikeskusteluissa oppilaiden kanssa, hän itse painottaa sitä, että oppilaat itse saavat määritellä itsensä, identiteettinsä sekä kielensä. Tämä voisi merkitä tässä kontekstissa sitä, että oppilas itse määrittelee itselleen tärkeimmät ja vahvimmat kielensä. Erään opettajan mukaan valmistavan opetuksen oppilaita voisi kuvailla maailmankansalaisiksi, joiden kielellinen identiteetti on monikielinen. Pollock & Van Reken (2010, 5–13) kutsuvat maailmankansalaisia kolmannen kulttuurin lapsiksi (Third culture kids). Valmistavan opetuksen oppilas vaikuttaisi tämän tutkimuksen pohjalta olevan usein monikielinen, jolloin hänen kieliresurssinsa voivat olla laajat. Monikielisyyttä ja kielellisiä resursseja tulisikin pystyä hyödyntämään ja tuomaan enemmän esiin kouluissa (Kalliokoski 2009, 438).

Tutkimuksen tulokset kertovat myös siitä, että äidinkielen tukeminen vaikuttaisi olevan äidinkielen opetuksen, perheen ja kodin vastuulla ja tämä näytetään haasteellisena sen kannalta, jos oppilaan kielitaito ei aina kohtaa perheen kielitaidon kanssa. Perheen ja kodin merkitys lapsen ja nuoren oman äidinkielen ylläpidon ja kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta on suuri ja esimerkiksi vanhempien ja lasten yhteisten keskustelujen on todettu olevan tärkeitä näiden kannalta (Ribelius 2007, 142–143).

*Oman kielen tukemisen käytänteet.* Oppilaiden äidinkielen tukemisen käytänteiden osalta tulokset kertovat, että opettajat käyttävät opetuksessa kääntämistä ja kielten vertailua, joissa oppilaiden oma kieli tulee esiin. Opettajat määrittävät tukemisen olemuksen myös näiden käytänteiden kautta. Käytänteistä, joissa oppilaat kertovat omasta kielestään ja kulttuuristaan, kerrottiin myös. Näitä toteutettiin koko koulun tasolla ja omissa ryhmissä. Käytänteisiin kuului esimerkiksi esitelmien pitäminen omasta kielestä, kansallispukujen esitteleminen ja oman maan lippujen piirtäminen sekä päiväohjelman kääntäminen omalle kielelle.

Lisäksi erilaiset kääntämisen sovellukset olivat käytössä ja niihin tartuttiin. Kääntäminen toimi usein suomen kielen opiskelun tukena, mutta se yhdistettiin myös oman kielen ja kodin liittämiseen mukaan opiskeluun, jota toteutettiin esimerkiksi vanhempien kanssa yhdessä tehtävien kääntämisharjoitusten muodossa. Oman kielen tuki tapahtui myös oppilaiden itsensä toteuttamana. Oppilaiden itse käyttämien käytänteiden osalta voitaneen todeta, että niiden painopiste on luokkatovereille kääntämisessä ja toisten auttamisessa. Andonov (2013, 305–306) toteaa, että valmistavassa opetuksessa käydään usein merkitysneuvotteluja, joilla selvitetään ja syvennetään ymmärrystä. Tässä tutkimuksessa selvisi myös, että oppilaat kääntävät ja tuovat omaa kieltään esiin myös itseohjautuvasti. Opettajat toivat myös esiin kielen merkityksen sosiaalisten suhteiden kannalta. Omien kielten käyttöä jouduttiin ajoittain myös rajoittamaan. Vaikka kaikki opettajat toivat esiin, että omia kieliä saa käyttää, eivät oman kielen käyttötilanteet näyttäytyä aina mustavalkoisina, jolloin opetta voi kokea, että kielen käyttöä tulee rajata.

Useampi opettaja kertoi myös opiskelevansa itse oppilaidensa kieliä ja tämän herättävän iloisia reaktioita oppilaissa. Lisäksi omaa kielitaitoa hyödynnettiin opetuksessa. Tämä koettiin tärkeäksi, koska sillä viestittiin, että opettaja on kiinnostunut oppilaidensa kielistä ja taustoista.

Kielen käytössä esiin nousi myös englannin kielen käyttö, joka toimi useimmissa ryhmissä välikielenä, jota sekä opettajat että oppilaat käyttivät. Englannin kielen käytön merkityksen on todettu valmistavassa opetuksessa linkittyvän sosiaalisten suhteiden luomiseen ja ryhmään liittymiseen (Ahlholm 2015, 93–112). Se näyttäytyi tässä tutkimuksessa luontevana tapana kommunikoida tilanteissa, joissa kaikille yhteistä kieltä ei ollut. Englannin kielen käyttöön liitettiin kuitenkin haasteita, erityisesti, jos kieltä käytettiin luokassa runsaasti. Opettajat käyttivät omia kielitaitoresurssejaan mahdollisuuksien mukaan ja kokivat kielitaidosta olevan työssä hyötyä.

Keskeisenä käytänteissä nousi lisäksi esiin yhteistyö. Yhteistyön osalta oman kielinen yhteistyö näyttäytyi tärkeänä. Avustajat, äidinkielenkielen opettajat, monikulttuurisuustulkit ja -ohjaajat toimivat oman kielisenä tukena oppilaille mutta myös opettajan tukina. Opettajat kokivat oman kielisen yhteistyön ja tuen tärkeänä sekä kielellisellä että laajemmalla tasolla. Tuki toimi suomen kielen oppimisen tukena, mutta lisäksi opettajien puheesta voitaneen todeta, että oman kielisellä tuella on jotakin erityistä pääomaa, joka koetaan arvokkaaksi. He myös välittivät tietoa oppilaista, johon opettaja ei välttämättä pääsyt kiinni ja tämä liitettiin yhteisen kielen puuttumiseen. Äidinkielen opettajien kanssa tehtävään yhteistyön on todettu olevan tärkeää niin kielen oppimisen kannalta, mutta myös laajemmalla tasolla kulttuurin tukijana ja välittäjänä (Youssef 2017, 373–375; Latomaa 2007, 336–337).

Erityispedagogisesta näkökulmasta yhteistyö näyttäytyy tärkeänä, sillä eräs opettaja toi esiin, kuinka yhteistyö äidinkielen opettajan kanssa oli mahdollistanut tiedon välittämisen oppilaan haasteista valmistavan ryhmän opettajalle juuri yhteisen kielen johdosta. Kyttälä, Sinkkonen ja Hautala (2011, 6-7) nostavat esiin oppimisvaikeuden ja kielellisen tuen tarpeen tunnistamisen haasteen valmistavan opetuksen kontekstissa, jossa näiden kahden erotteluun tulisi kiinnittää huomiota.

Oman kieliset henkilöt toimivat myös tulkkeina konfliktitilanteissa ja ratkaisivat niitä. Heidät koettiin tärkeiksi tunnekielen kannalta. Yhteistyöhön suhtauduttiin positiivisesti ja osa opettajista myös toivoi ja pohti yhteistyötä ja yhteisopettajuutta äidinkielen opettajien kanssa. Kaksikielisen opetuksen, jossa molemmat kielet ovat läsnä opetuksessa, on todettu tukevan oppilaan kaksikielisyttä (Gort & Pontier 2012). Tätä tukee lisäksi myös se, että kaksikielisen opetuksen on todettu tukevan taitotason saavuttamista tietyillä oppimisen osa-alueilla, jolloin eroja toisen kielen oppilaiden ja ensikielen oppilaiden välillä ei välttämättä synny. (Collier 1986, 526–527.) Resurssikysymykset ja aikatauluttaminen nousivat kuitenkin haasteiksi yhteistyön toteuttamisessa.

Aiempi tutkimus (Khezri 2016; Youssef 2007, 373–375) viittaa lisäksi siihen, kuinka äidinkielen opettajia voidaan pitää kulttuurien välisinä tuntijoina omien taustojensa vuoksi, mikä heijastuu myös yhteistyön hyvään toteutumiseen kodin kanssa. Tämän tutkimuksen valossa näyttäytyy edelliseen nojaten kiinnostavana se, kuinka äidinkielen opettajien ja valmistavan opetuksen opettajien yhteistyö rakentuu. Yhteistyötä arvostetaan, toteutetaan ja toivotaan opettajien osalta enenevässä määrin, mutta samalla se ei jokaisessa koulussa ja resurssien puitteissa ole aina mahdollista. Haasteeksi yhteistyön osalta koettiin lisäksi se, ettei valmistavan opetuksen opettajalla ole useinkaan yhteisöä, jolta voisi saada ideoita opetukseen.

Yleisellä tasolla omien kielten tukeminen vaikuttaisi nojaavan paljon äidinkielen opetukseen ja opettajien toteuttamaan oman kieliseen yhteistyöhön. Toisaalta opettajat nostivat oppilaidensa kieliä opetuksessa esiin eri tavoin ja oppilaat toimivat myös toistensa kielellisenä tukena. Oppilaiden kielellisten resurssien aktiivisen hyödyntämisen on todettu tukevan laajalla tasolla oppilaan kielen käyttöä ja oppimista (Nteliogou, Fannin, Montanera & Cummins 2014, 8–9). Yhteistyön toteuttaminen erityisesti äidinkielen opettajien kanssa näyttäytyi kuitenkin paikoin haastavana. Mäkelä (2007, 14) nostaa esiin, kuinka äidinkielen tukeminen on tärkeää. Tämän tutkimuksen valossa suurin osa opettajien oppilaista osallistui äidinkielen opetukseen, mutta osallistumista haastivat opetuksen järjestäminen ja käytännön syyt sekä perheiden haluttomuus lapsensa osallistumisesta opetukseen. Opettajat nostivat esiin ajatuksen siitä,



kuinka osallistumista voisi helpottaa opetuksen järjestäminen koululla ja esimerkiksi itsenäisen opiskelun mahdollisuuden kehittäminen. Äidinkielen opetukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja on tuotu ilmi, kuinka tämä asettaa opetuksen eri asemaan muihin aineisiin verrattuna (Tainio 2019).

Tutkimus vahvistaa myös sitä, että äidinkieli ja sen määritelmä tulisi nähdä laajempänä kokonaisuutena, joka ei kytkeydy yhteen kieleen. Perusopetuksen opetussuunnitelma (Pops 2014, 26) korostaa myös monikielisuuden, kulttuurisen moninaisuuden ja kielitietoisien opetuksen näkökulmia. Toisaalta aiemmat tutkimukset viittaavat siihen, ettei monikielisten oppilaiden kielellisiä resursseja hyödynnetä tarpeeksi (Kalliokoski 2009, 438).

Maahanmuuttajien määrä on kasvussa myös Suomessa, jolloin kysymykset maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestyksestä ja kotoutumisesta näyttävät tärkeinä (Laakso 2017, 27–32; Martin 2016; Portin 2017, 11–13). Lisäksi monikielisen ja kielitietoisien pedagogiikan toteuttamisen näkökulmasta näyttävät erityisesti valmistavan opetuksen käytänteet tärkeinä (Lankinen 2019). Omalla kielellä ja sen ylläpidolla vaikuttaisi aikaisemman tutkimuksen perusteella olevan rooli siinä, miten ihminen oppii ja menestyy koulussa (Cummins 1981; Thomas & Collier 2003; ks. myös Mäkelä 2007, 13–15). Näistä näkökulmista oppilaiden omien kielten tukeminen ja yhteistyö oman kielisten kanssa näyttävät tärkeinä ja äidinkielen opettajien osaamista voitaisiin kenties hyödyntää enemmän monikielisuuden näkökulmasta. Tämä tukisi valmistavassa opetuksessa, mutta myös yleisopetuksessa opiskelevia suomea tai ruotsia toisena käyttäviä ja opiskelevia oppilaita.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu näyttää laadullisen tutkimuksen luonteen vuoksi moniulotteisena. Pyrkimyksenä on kuvailla ja käsitteellistää tutkittavien kokemuksia mahdollisimman tarkasti, mutta tiedostaa tutkijan jatkuva vuorovaikutus tutkimuksensa kanssa. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 188–189.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuitenkin tarkastella uskottavuuden, vahvistettavuuden, siirrettävyyden sekä varmuuden

pohjalta (Eskola & Suoranta 1998, 153–154). Uskottavuudella viitataan siihen, miten hyvin tutkittavien ja tutkijan tulkinnat ja käsitteellistäminen ovat yhteneväisiä tutkittavien kanssa. Varmuus viittaa siihen, että tutkimuksessa on otettu huomioon myös ennakoimattomat tekijät. Vahvistavuudella tarkoitetaan sitä, että toisissa tutkimuksissa on tehty samoja tulkintoja kuin tutkijan omassa. (Eskola & Suoranta 1998, 153–154.) Aikaisemmat tutkimukset vahvistavat tutkimukseni tuloksia, mutta vahvistavuutta tarkasteltaessa tulee huomioida, että tutkimukseni aihetta on selvitetty verrattain vähän.

Luotettavuuden arvioinnissa tärkeänä näyttäytyy lisäksi tutkimuksen kokonaisuuden mahdollisimman tarkka kuvaaminen (Eskola & Suoranta 1998, 154–155). Olen kuvannut tutkimukseni eri vaiheet tarkasti ja avannut tutkimuksen toteutuksen, analyysin vaiheita ja tulokset tarkasti. Analyysin tarkka kuvaaminen on tärkeää analyysin arvioitavuuden ja toistettavuuden kannalta (Eskola & Suoranta 1998, 156–157).

Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä ei useinkaan ole tehdä yleistyksiä, vaan tutkimuksen kohteena on yleisimmin jokin ilmiö ja halu ymmärtää sitä syvällisemmin (Alasuutari 1994, 203). Voidaan kuitenkin puhua tulosten siirrettävyydestä. Siirrettävyydellä tarkoitetaan yleistämistä, joka tosin ei ole ymmärrettävissä laadullisen tutkimuksen kontekstissa sellaisenaan, koska todellisuus näyttäätyy ihmisille eri tavoin. (Eskola & Suoranta 153–154.) Tutkimukseni otos koostui kuudesta opettajasta. Tuloksista pystyttiin löytämään jonkinlaisia yhtymiä ja valmistavan opetuksen kenttä on lisäksi verrattain melko pieni, jolloin kuuden opettajan otos ja tutkimuksen tulokset voivat myös näyttäätyä luotettavina laajemmalla tasolla. Toisaalta tulokset viittaavat myös siihen, että koulun toimintatavat saattavat vaikuttaa siihen, miten esimerkiksi omia kieliä tuetaan ja opetetaan kouluissa, jolloin tulokset voivat olla eriäviä eri koulujen ja paikkakuntien välillä. Koska tutkimuksen kohteena olivat käytänteet, voivat myös ne erota opettajasta ja koulusta riippuen.

Aineiston keruun osalta hyvä haastattelurunko tukee luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2009, 65–67). Haastattelurunko rakentui teemojen ympärille ja alakysymykset olivat kohdennettuja, mutta joustavia. En kuitenkaan toteuttanut varsinaista esihaastattelua, mikä luo rajoituksen tutkimukseeni.

Valitsin aineistonkeruumenetelmäkseni puolistrukturoidun teemahaastattelun, joka sopi tutkimukseni tarkoitukseen ja mahdollisti sen, että haastateltavat pystyivät kertomaan vapaasti ajatuksistaan, jolloin heidän ajatuksiaan ei myöskään johdateltu liikaa (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47–48). Yksilöhaastattelu vahvisti sitä, ettei haastateltavien ajatuksia johdatellut kenenkään muun ajatukset ja haastateltava sai kertoa rauhassa ajatuksiaan (Hirsjärvi & Hurme 2009, 61–63). Haastattelutilanne on kuitenkin aina vuorovaikutustilanne, johon vaikuttavat erilaiset tekijät. Haastateltavat saattavat esimerkiksi vastata sen mukaisesti, mikä on sosiaalisesti suotavaa tai unohtaa mainita jonkin oleellisen asian, mikä tulee huomioida tutkimuksen kokonaiskuvan osalta. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 34–35.) Koska haastattelu on vuorovaikutustilanne, syntyy se myös yhdessä. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 189).

Aineiston osalta luotettavuuden kohdalla voidaan pohtia sen kattavuutta ja riittävyttä. Tutkijan ei tule kerätä liian laajaa aineistoa, mutta analyysin kannalta sen tulisi olla riittävän suuri, jotta poiminnat aineistosta eivät jää satunnaisiksi. (Eskola & Suoranta 2008, 156.) Aineiston luotettavuudessa voidaan tarkastella muun muassa sitä, miten litterointi ja luokittelu on toteutettu (Hirsjärvi & Hurme 2009, 185). Tutkimukseni litteroinnin osalta kaikki haastattelut on muutettu kirjalliseen muotoon samalla tyylillä ja myös luokittelu on toteutettu mahdollisimman tarkasti ja kattavasti.

Analyysin tarkka raportointi on luotettavuuden kannalta tärkeää. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin luotettavuuteen liittyy haasteena se, että aineisto tulisi kohdata sellaisenaan, ilman teorian vaikutusta analyysiin ja luokitteluun. (Kyngäs ym. 2011, 138–140.) Työstin analyysia kauan ja palasin sen vaiheisiin useamman kerran, jolloin se ei esimerkiksi syntynyt ensimmäisen tulkinnan perusteella. Analyysin vaiheet litteroinnista luokkien muodostamiseen on lisäksi kuvattu tarkasti. Vahvistin tätä myös nostamalla esiin esimerkkejä pelkistettyjen ilmausten redusoinnista. (Kyngäs ym. 2011, 140.)

Tutkimuksen raportoinnissa luotettavuutta voidaan arvioida sen perusteella, miten aineisto on koottu ja analysoitu (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Olen kuvannut aineiston keruun ja analyysin yksityiskohtaisesti. Tutkimuksen tulokset on esitetty analyysiin pohjautuen ja luotettavuutta lisäävät haastatteluista

esiin nostetut lainaukset. (Kyngäs ym. 2011, 138–140). Pohdinta rakentuu tulosten pohjalle ja siinä on punnittu tutkimuksen antia monipuolisesti viitaten aiempiin tutkimustuloksiin.

Jatkotutkimuksen kannalta kiinnostavana saattaisivat näyttäytyä itse oppilaiden kokemukset siitä, miten he äidinkielen opetuksen ja kielen tukemisen kokevat sekä myös perheiden näkökulmat asiasta. Kuten Kalliokoski (2009, 438) toteaa, tulisi oppilaiden kieliresursseja hyödyntää kouluissa. Oman tutkimukseni valossa muodostuu kiinnostavaksi se, miten oppilaiden omia kieliä ja muita kieliresursseja hyödynnetään valmistavassa opetuksessa tarkemmin suomen tai ruotsin kielen opiskeluun. Tästä näkökulmasta myös kielellistä yhteistyötä eri opettajien, ohjaajien ja avustajien välillä kielellisistä sekä muista näkökulmista voitaisiin selvittää tarkemmin ja tutkia, millaisena esimerkiksi äidinkielellä tuettu opetus saattaisi näyttäytyä oppimistulosten kannalta. Lisäksi mielenkiintoisena näyttäytyi se, että eri kouluissa integrointia toteutettiin eri tavoin. Omasta tutkimuksestani ja aikaisemmista tutkimuksista (Ahlholm 2015, 93–112) käy myös ilmi, että valmistavassa opetuksessa englannin kieltä käytetään sekä opettajien että oppilaiden toimesta. Englannin kielen käyttöä, merkitystä yhteisenä kielenä ja roolia valmistavassa opetuksessa sekä kielen oppimisessa voisi siis mahdollisesti selvittää tarkemmin.

Tutkimuksen perusteella monikielinen pedagogiikka, sen käytänteet ja oppilaiden omat kielet näyttävätyivät tärkeinä. Lankinen (2019) on nostanut esiin, kuinka valmistavan opetuksen opettajia voidaan pitää monikielisen, kielitietoisen ja toiminnallisen opetuksen toteuttamisen asiantuntijoina ja näistä näkökulmista valmistava opetus näyttävätyy hedelmällisenä monikielisen pedagogiikan pohtimisen, ymmärtämisen ja käytänteiden kannalta.

## LÄHTEET

- Ahlholm, M. 2015. Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resursseina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. Jyväskylä: AFinLA, 93–112.
- Ahlholm, M. & Lankinen, N. (toim.). *Vastaantulo – Meeting in the middle 2017 – 2019*. Valmistavaa opetusta tutkivan ja kehittävän hankkeen blogi. Helsingin yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/>. Luettu 15.4.2020.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alba, R., Logan, J., Lut, A. & Stults, B. 2002. Only English by the third generation? Loss and preservation of the mother tongue among the grandchildren of contemporary immigrants. *Demography* 39 (3), 467–484.
- Alisaari, J. & Rakkolainen-Sossa, S. 2016. Kokonaisvaltaista kotoutumista vauvasta vaariin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 7(3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2016/kokonaisvaltaista-kotoutumista-vauvasta-vaariin>.
- Alsaawi, A. 2019. Translanguaging in the case of bilingual university students. *International Journal of English Linguistics* 9 (6), 281–286. doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3476846>.
- Andonov, L. 2013. Valmistavan opetuksen vuosimerkitysneuvotteluja kielestä ja identiteetistä. *Kasvatus* 44 (3), 299–312.
- Butzkamm, W. 2003. We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma. *Language Learning Journal* 28 (1), 29–39.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. 2001. Towards trilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4 (1), 1–10.
- Collier, V.P. 1989. How long? A Synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly* 23 (3), 509–531.
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., Sandhu, P. & Sastri, P. 2005. Affirming Identity in Multilingual Classrooms. By welcoming a student's home language into the classroom, schools actively engage English language learners in literacy. *Educational Leadership* 63 (1), 38–43.
- Cummins, J. 1981. The Role of primary language development in promoting educational success for language minority students. California State Dept of Education, Sacramento. Office of Bilingual Bicultural Education. (toim.) *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. California State Department of Education, 2–62. Saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED249773.pdf>
- de la Campa, J. & Nassaji, H. 2009. The Amount, purpose, and reasons for using L1 in L2 Classrooms. *Foreign Language Annals* 42 (4), 742–759. doi:10.1111/j.1944-9720.2009.01052.x

- Denzin, N. K. 2002. The interpretive process. Teoksessa A.M. Huberman & M.B. Miles (toim.) *The Qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks California: Sage Publications.
- Dewaele, J.-M. & van Oudenhoven, J. P. 2009. The effect of multilingualism/multiculturalism on personality: No gain without pain for Third Culture Kids?. *International Journal of Multilingualism* 6 (4), 443–459.
- Dufva, H., Suni, M., Aro, M. & Salo, O.-P. 2011. Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 5 (1), 109–124.
- Dufva, H. & Pietikäinen, S. 2009. Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli* 29 (1), 1–14.
- Elonen, T. 2013. Inklusiivinen valmistava opetus Martinlaakson koulussa Vantaalla. *Kieli, koulu ja yhteiskunta*, 4 (1). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2013/inklusiivinen-valmistava-opetus-martinlaakson-koulussa-vantaalla>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Esteban, M.P.S., Martí, A.S. 2014. Beyond compulsory schooling: Resilience and academic success of immigrant youth. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 132, 19–24.
- Fergus, S. & Zimmerman, M.A. 2005. Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health* 26 (1), 399–419.
- Forsell, T., Hiltunen, P., Pihlava, M. & Alisaari, J. 2016. Oppilaan kotoutumisen tukeminen valmistavassa opetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 7 (3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2016/oppilaan-kotoutumisen-tukeminen-valmistavassa-opetuksessa>
- Garcia, O. & Sylvan, C. E. & Witt, D. 2011. Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. Special issue: Toward a multilingual approach in the study of multilingualism in school contexts. *The Modern Language Journal* 95 (3), 85–400.
- García, O. & Wei, L. 2014. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, U.K.: Palgrave Macmillan.
- Gay, G. 2010. *Culturally responsive reaching. Theory, research, and practice*. New York: Teachers College.
- Gort, M. & Pontier, R. W. 2012. Exploring bilingual pedagogies in dual language preschool classrooms. *Language and Education* 27 (2), 1–23.
- Halonen, M. 2010. Äidinkieli, ensikieli, oma kieli. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 1(5). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2010/aidinkieli-ensikieli-oma-kieli>
- Hammarberg, B. 2001. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (toim.). *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 21–41.

- Harju-Luukkainen, H., Kuukka, K., Paavola, H. & Tarnanen, M. 2015. Vähemmistöjen asema koulutuksessa. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.) Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 8:2015. Helsinki: Valtioneuvosto: 58–66.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M., Vettenranta, J. 2014. Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012-tutkimuksessa. Jyväskylä ja Helsinki: Jyväskylän yliopisto, Opetus ja kulttuuriministeriö.
- Hassinen, S. 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Helsinki: Finn Lectura.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Ikonen, K. 2007. Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. Teoksessa S. Latomaa (toim.) Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 41–56.
- Ikonen, K. (toim.) 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa- opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus.
- Immonen-Oikkonen, P. & Leino, A. 2010. (toim.) Monikulttuurinen koulu yhteisö. Oppaat ja käsikirjat 2010:8. Helsinki: Opetushallitus.
- Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi -hanke. <https://www.ikihanke.fi>
- Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi. Tietosuojailmoitus. [https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/hankkeet-projects/iki/iki\\_tietosuojailmoitus.pdf](https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/hankkeet-projects/iki/iki_tietosuojailmoitus.pdf)
- Janhunen-Abruquah, H., Paavola, H. & Layne, H. 2016. Kriittisiä näkemyksiä monikulttuurisuuskasvatukseen. Kasvatus 3, 245–251.
- Jokikokko, K. 2010. Teachers' intercultural learning and competence. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514263705.pdf>
- Kalliokoski, J. 1995. Koodinvaihto ja keskustelun moniäänisyys. Virittäjä 99 (1), 2. Saatavilla: <https://journal.fi/virittaja/article/view/38761>
- Kalliokoski, J. 2009. Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa ja monikielisessä maailmassa. Virittäjä 113 (3). Saatavilla: <https://journal.fi/virittaja/article/view/4211>
- Khezri, S. 2016. Luottamusta rakentamassa – Monikulttuurisen kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys lapsen kasvatuksessa ja identiteetin vahvistumisessa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 7(3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2016/luottamusta-rakentamassa-monikulttuurisen-kodin-ja-koulun-valisen-yhteistyon-merkitys-lapsen-kasvatuksessa-ja-identiteetin-vahvistumisessa>.

- Kirjavainen, T. & Pulkkinen, J. 2017. Takaako samanlainen tausta samanlaisen osaamisen? Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden osaamiserot Pisa 2012-tutkimuksessa. *Kasvatus* 48 (3), 189–202.
- Kirsch, C. & Aleksić, G. 2018. The effect of professional development on multilingual education in early childhood in Luxembourg. *Review of European Studies* 10 (4) doi:10.5539/res.v10n4p148
- Kirsch, C., Aleksić, G., Mortini, S. & Andersen, K. 2020. Developing multilingual practices in early childhood education through professional development in Luxembourg. *International Multilingual Research Journal*, 1-19. doi: 10.1080/19313152.2020.1730023
- Korpilahti, P. 2007. Lapsen monet. Reitit kaksikieliseksi – haasteita ja mahdollisuuksia. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis*. Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 26–35.
- Kuukka, K. & Metsämuuronen, J. 2016. Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kuukka, I., Rapatti, K. 2009. (toim.) *Yhteistä kieltä luomassa*. Suomea opetteleva opetusryhmässäni. Helsinki: Opetushallitus.
- Kyngäs, H., Elo, S., Pölkki, T., Kääriäinen, M. & Kanste, O. 2011. Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede* 23 (2), 138–148.
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M. & Hautala, S. 2011. Oppimisvaikeuksien tunnistaja vai kielenopettaja? Pohdittavana valmistavan luokan opettajan kelpoisuus. *NMI Bulletin* 21, 4–8.
- Kütük, H. & Badawieh, M. 2007. Miten kulttuuria ja kulttuurien vertailua opetetaan? Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis*. Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 104–108.
- Laakso, H. 2017. Vieraskieliset perusopetuksessa. M. Portin. (toim.) *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla*. Raportit ja selvitykset 2017: 10. Helsinki: Opetushallitus: 27–36.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Lankinen, N. 2019. Pedagoginen kameleontti ja eriyttämisen maailmanmestari – Valmistavan ryhmän opettajan työnkuva ja pätevyys. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10 (3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/pedagoginen-kameleontti-ja-eriyttamisen-maailmanmestari-valmistavan-ryhman-opettajan-tyonkuva-ja-patevyys>.
- Latomaa, S. 2007. Kotikielestä äidinkieleen ja kaksikielisyyteen. S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis*. Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 36–40.
- Latomaa, S. 2007. Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen -opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. Teoksessa S. Pöyhönen & M-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kie-*



- likoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 317-368.
- Lehtonen, H. 2015. Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/155659/tyylitel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Liinamaa, T. 2014. Merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemus lastentarhanopettajakoulutuksen ohjatussa harjoittelussa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44197/978-951-39-5807-7\\_vaitos19092014.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44197/978-951-39-5807-7_vaitos19092014.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Lintu, E. & Kinossalo, M. Oppilaan identiteetin rakentumisen tunnistaminen perusopetuksen valmistavassa opetuksessa. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186408\\_oppilaan\\_identiteetin\\_rakentamisen\\_tunnistaminen\\_perusopetukseen\\_valmistavas.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186408_oppilaan_identiteetin_rakentamisen_tunnistaminen_perusopetukseen_valmistavas.pdf). Luettu 15.4.2020.
- Martin, M. 2016. Monikielisyys muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 7 (5). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2016/monikielisyys-muutoksessa>
- Moate, J. 2017. Language considerations for every teacher. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 8(2). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2017/language-considerations-for-every-teacher>
- Mäkelä, T. 2007. Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? Teoksessa S. Latomaa. (toim.) *Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 14–15.
- Nissilä, L. Matkalla monokulttuurisuudesta intrakulttuurisuuteen. Teoksessa P. Immonen-Oikkonen & A. Leino (toim.) *Monikulttuurinen koulu yhteisö. Oppaat ja käsikirjat 2010:8*. Helsinki: Opetushallitus, 21–39.
- Nchindila, B. 2017. Investigating benefits of mother tongue instruction in multilingual Africa: The role of content and language integrated learning. *Journal for Language Teaching* 51 (2), 11–33.
- Norton, B. 1997. Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly Language and Identity* 31 (3), 409–429.
- Norton, B. 2016. Identity and language learning: Back to the future. *TESOL Quarterly* 50 (2), 475– 479.
- Nteliogou, B.Y., Fannin, J., Montanera, M. & Cummins, J. 2014. A multilingual and multimodal approach to literacy teaching and learning in urban education: A collaborative inquiry project in an inner city elementary school. *Frontiers in Psychology* 5, artikkeli 533, 1–10. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00533.
- Opetushallitus. 2016. Oma kieli –oma mieli. Oppilaan oma äidinkieli. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/179673\\_oma\\_mieli\\_oma\\_kieli\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/179673_oma_mieli_oma_kieli_1.pdf). Opetushallitus. Viitattu 21.4.2020.

- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.  
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>. Opetushallitus. Viitattu 27.4.2020
- Opetushallitus. 2017. Perusopetuksen valmistava opetus. Opetushallitus 4:2017. Saatavilla:  
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen-valmistava-opetus.pdf>
- Opetushallitus. 2015. Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2015:49. Saatavilla:  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen\\_valmistavan\\_opetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf). Opetushallitus. Viitattu 21.4.2020.
- Papatheodorou, T. 2007. Supporting the mother tongue: pedagogical approaches. *Early Child Development and Care* 177 (6–7), 751–765.
- Patton. M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3.painos. Thousand Oaks: Sage.
- Perusopetuslaki. 21.8.1998/628, §5. Saatavilla:  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L2P5>.
- Perustuslaki. 11.6.1999/731, §17. Saatavilla:  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P17>.
- Piippo, J. 2017. Näkökulmia oman äidinkielen opetukseen: opettajien olennainen osuus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 8 (4). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2017-1/nakokulmia-oman-aidinkielen-opetukseen-opettajien-olennainen-osuus>
- Piippo, I. & Portaankorva-Koivisto, P. 2019. Monikielinen käsitteenoppiminen valmistavassa opetuksessa, esimerkkinä matematiikka. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10 (3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/monikielinen-kasitteenoppiminen-valmistavassa-opetuksessa-esimerkkina-matematiikka>.
- Pollock, D.C. & Van Reken, R.E. *Third culture kids. Growing up among worlds*. Boston: Nicholas Brealey.
- Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2011. *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Portin, M. 2017. Vieraskieliset ja raportin tausta. Teoksessa M. Portin (toim.) *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla*. Raportit ja selvitykset 2017:10. Helsinki: Opetushallitus, 11–13.
- Qu, S. Q. & Dumay, J. 2011. The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management* 8 (3), 238–264.
- Ribelus, A. 2007. Koulun ja kodin yhteistyöstä. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kallis*. Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 140–144.
- Rakkolainen-Sossa, S. 2016. Kasvatuskumppanuuden hengessä – Kansainväliset perheet ja varhaiskasvatus monikielisten lasten kehitystä tukemassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 7 (3).

Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2016/kasvatuskumppanuuden-hengessa-kansainvaliset-perheet-ja-varhaiskasvatus-monikielisten-lasten-kehitysta-tukemassa>.

- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Sanz, C. 2000. Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics* 21, 23–44.
- Sert, O. 2005. The Function of code switching in ELT classrooms. *Internet TESL Journal* 11 (8), 1–6.
- Slioor, I. 2010. Kulttuuritulkkina koulussa. Teoksessa P. Immonen-Oikkonen & A. Leino (toim.). *Monikulttuurinen kouluyhteisö. Oppaat ja käsikirjat 2010:8*. Helsinki: Opetushallitus, 55–57.
- Soilamo, O. Opettajan monikulttuurinen työ. 2008. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja.
- Stolt, E. 2007. Kulttuurimentorit maahanmuuttajaoppilaiden tukena. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaan kallis*. Helsinki: Opetushallitus, 145–148.
- Suni, M. 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Akateeminen väitöskirja. *Jyväskylän Studies in Humanities* 94. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18556/9789513932091.pdf>
- Swain M., Lapkin, S., Rowen, N. & Hart, D. 1990. The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, Culture and Curriculum* 3 (1) 65–81. doi: 10.1080/07908319009525073
- Tainio, L. 2019. Toinen kieli ja oma äidinkieli perusopetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10 (3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/toinen-kieli-ja-oma-aidinkieli-perusopetuksessa>.
- Tainio, L. & Kalliokoski, A. (toim.) 2019. Kulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä – opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Teiss, K. 2007. Varhaislapsuuden merkitys oman äidinkielen ylläpitämisessä ja kaksikieliseksi kehittämisessä. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaan kallis*. Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 16–25.
- Tietosuoja laki. 5.12.2018/1050. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050>
- Timonen, L. & Kantelinen, R. 2017. Moninaiset oppijat, moninaiset opettajat – opettajan uudet osaamisvaateet. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 8(4). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2017-1/moninaiset-oppijat-moninaiset-opettajat-opettajan-uudet-osaamisvaateet>.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu Laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla:  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Saatavilla:  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf)
- Ullakonoja, R. & Dufva, H. 2016. Toisen ja vieraan kielen ääntämisen oppimisen haasteet. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 26 (2), 4–18.
- Ullakonoja, R., Nieminen, L., Haapakangas, E-L., Huhta, A & Alderson, J. C. 2012. Kaksikieliset oppilaat suomea ja venäjää kirjoittamassa: Minun rakkaus väri – valeasininen ja violetti. Teoksessa L. Meriläinen, Kolehmainen, L & T. Nieminen (toim.) *Monikielinen arki. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 70. AFinLAn vuosikirja 2012*. Jyväskylä: AFinLa, 113–134.
- Voipio-Huovinen, S. 2016. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotoutumisen ja osallistumisen mahdollisuuksia perusopetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 7(3). Saatavilla:  
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2016/maahanmuuttajataustaisten-oppilaiden-kotoutumisen-ja-osallistumisen-mahdollisuuksia-perusopetuksessa>.
- Yazici, Z., Ilter, B. G., Glover, P. 2010. How bilingual is bilingual? Mother-tongue proficiency and learning through a second language. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 259–268.
- Varto, J. Laadullisen tutkimuksen metodologia. 1992. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virta, A. & Tuittu, A. 2013. Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen, & K. Nyyssölä (toim.) *Maailman osaavin kansa 2020. Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013:8*. Helsinki: Opetushallitus.
- Väestöliitto. Maahanmuuttajat. Saatavilla:  
[https://www.vaestoliitto.fi/tieto\\_ja\\_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/](https://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/)
- Warinowski, A. 2017. Monikulttuurisuuskasvatuksen yksinapaisuudesta moninaisuuteen. *Kasvatus* 48 (3). 242–248.
- Yli-Jokipii, M., Aksinovits, L., Salin, R. & Hautakoski, T. 2020. Oman äidinkielen osaaminen – hyödyntämätön resurssi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (2). Saatavilla:  
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/oman-aidinkielen-osaaminen-hyodyntamaton-resurssi>

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, 369–378.

# LIITTEET

## Liite 1 Tutkimustiedote

### TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

5.11.2019

*Hyvä opettaja,*

Nimeni on Sara Seppälä ja opiskelen erityispedagogiikkaa Jyväskylän yliopistossa. Teen pro gradu -tutkielmaani, jonka aiheena on '*Oppilaan äidinkielen tukemisen käytänteet peruskoulun valmistavassa opetuksessa*'. Tutkimukseni rekisterinpitäjänä toimii Jyväskylän yliopisto. Kerään haastatteluaineistoa tutkielmaani varten ja lähestyn tällä tiedotteella opettajia ja kouluja tutkimukseen osallistumisen tiimoilta.

### Tutkimuksestani

*Sinua pyydetään mukaan pro gradu -tutkielman tutkimukseen*, jossa selvitän yksilöhaastattelun muodossa peruskoulun valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia oppilaiden äidinkielen tukemisesta opetuksessaan. Lisäksi haastattelussa on tarkoituksena selvittää oppilaan kielinoppimisen tukemisen käytänteitä. Tarkoituksena on kuulla opettajien kokemuksia tukemisesta ja selvittää, millaisia käytänteitä äidinkielen tukemiseksi on. Pro gradu -tutkielmani on osa Jyväskylän yliopiston IKI-hanketta. Hankkeesta lisää alla.

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska tutkimuksen kohteena on peruskoulun valmistava opetus ja valmistavan opetuksen ryhmän opettajan kokemusten kuuleminen ja kartoittaminen. Tutkimukseen osallistuvan henkilötiedot eikä koulun yhteystiedot ole tunnistettavissa ja käytän tutkielmassani haastateltavista tunnistekoodia.

### Hankkeesta

Teen tutkielmani itsenäisesti, mutta se on osa Jyväskylän yliopiston IKI-hanketta. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että haastatteluaineisto jää hankkeelle ja hankkeen tietosuojailmoituksen sisällöt koskevat myös omaa tutkimustani. IKI-hanke, eli Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi on Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama kärkihanke, jonka tarkoituksena on tukea meneillään olevaa kielikasvatuksen kehitystyötä, tarkastelemalla erityisesti olemassa olevia innovatiivisia käytänteitä. Hankkeessa tutkitaan, kehitetään, laajennetaan ja jaetaan toimivia innovatiivisia kielikasvatuksen käytänteitä varhaiskasvatuksesta yläkouluun. (ks. <https://www.ikihanke.fi>.) IKI-hankkeessa havainnoidaan kieleen/kieliin liittyviä käytänteitä ja toimintaa koulussa ja varhaiskasvatuksessa sekä **haastatellaan** opettajia. (<https://www.ikihanke.fi>.) Hankkeen tarkoituksena on kerätä konkreettisia työkaluja opettajille ja kehittää yhteisöjen käytänteitä. Tutkimustietoon perustuen kehitetään kielikasvatusta ohjaava pedagoginen kartta ja avoin, jakoon menevä työkalu, jolla yhteisöt voivat kehittää ja soveltaa käytänteitä ja materiaalia. (<https://www.ikihanke.fi>.)

Tutkimukseni on siis osa hanketta ja hanke kehittää käytänteistä työkalua ja julkaisee käytänteitä esimerkiksi verkkosivuillaan ja koulutuksissa. Opettajien, koulujen ja yhteisöjen suorat tunnistetiedot kuten nimet tai paikannimet häivytetään julkaistavista tiedoista eikä tähän tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden tai koulun tunnistetietoja julkaista oman tutkimukseni

eikä hankkeen osalta missään yhteyksissä. Lainauksia haastatteluista voidaan julkaista, tunnistetiedot on tällöin poistettu. Käytänteiden julkistamisen osalta ei haastateltavan tai koulun anonymiteettiä voida kuitenkaan taata täysin, jos jokin haastateltavan käytänne on harvinainen tai tunnistettavissa. Minun lisäksi hankkeen työntekijät käsittelevät henkilötietoja ja koulujen yhteystietoja sekä haastatteluaineistoa. Tarkempaa tietoa tietosuojasta on lähettämässäni tietosuojailmoituksessa.

Hanketta koordinoi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos ja lisäksi mukana ovat Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos sekä Åbo Akademin Vaasan yksikkö. Hankkeeseen liittyvää aineistoa kerätään vuosina 2019-2021 mukana olevien kuntien sivistystoimen/koulutoimen antamalla luvalla. (<https://www.ikihanke.fi>)

### Tutkimukseni kulku

Toteutan tutkimukseni haastattelemalla yhteensä 6-8 peruskoulun valmistavan opetuksen opettajaa. Kyseessä on yksilöhaastattelu ja toteutan ne marras-joulukuun aikana 2019. Otan itse yhteyttä mahdollisiin haastateltaviin puhelimitse. Haastattelun tarkoituksena on selvittää opettajien kokemuksia ja ajatuksia oppilaiden äidinkielen tukemisesta ja siihen liittyvistä käytän-teistä peruskoulun valmistavassa opetuksessa. Haastattelu rakentuu minun ennalta määrittelemieni teemojen ympärille, mutta on luonteeltaan vapaa. Haastattelurungosta voidaan siis myös tarvittaessa poiketa. Haastattelun ajankohta ja paikka voidaan sopia haastateltavan oman aikataulun mukaan ja voin tulla tekemään haastattelun myös koululle. Haastattelu kestää noin 30-60 minuuttia. Haastattelu äänitetään ja muutetaan haastattelun jälkeen kirjalliseen muotoon. Aineisto siirretään haastattelun päätteeksi hankkeen ja Jyväskylän yliopiston haltuun. Se ei siis jää minulle, mutta pääsen siihen käsiksi tutkielmani tekemistä varten. En luovuta tutkimukseen osallistuvien henkilötietoja tai yhteystietoja ulkopuolisille. Minun lisäksi hankkeen työntekijät käsittelevät opettajien ja koulujen yhteystietoja sekä haastatteluaineistoa. Käytän haastateltavista ja kouluista tunnistekoodia ja pseudonyymejä, eli käytän haastateltavista keksittyjä peitenimiä. Valmiissa tutkielmassani on haastateltavien sitaatteja. Huolehdin parhaani mukaan siitä, että tutkimuksestani haastateltavaa tai hänen kouluaan ei voida tunnistaa. Haastattelussa mahdollisesti mainitsemien käytänteiden osalta ei haastateltavan tai koulun anonymiteettiä voida kuitenkaan taata täysin, jos jokin haastateltavan käytänne on harvinainen tai tunnistettavissa.

Analysoin kirjalliseen muotoon muutetun haastatteluaineiston ja sen pohjalta valmistuu opinnäytetyö.

Tutkimukseeni osallistumista varten tarvitsen suostumuksen haastateltavalta opettajalta sekä koululta. Kaupungin tutkimuslupa on saatu hankkeen kautta. Lähetän haastateltavalle ja koululle tämän tutkimustiedotteen, suostumuslomakkeen sekä tietosuojailmoituksen ennen haastattelua, jotta niihin voi tutustua etukäteen. Kaikki lomakkeet täytetään ennen haastattelua. Haastateltavan lomakkeet käydään haastateltavan kanssa läpi haastattelun yhteydessä, jolloin ne myös allekirjoitetaan.

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen, milloin tahansa.

### Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Voin halutessanne lähettää teille tutkielmani sen valmistuttua. Tutkielma julkaistaan Jyväskylän yliopiston verkkosivuilla. Tutkimusaineistoni jää hankkeen haltuun. Hanke kehittää käy-

tännön työkaluja kielikasvatuksen käytänteisiin liittyen ja julkaisee niitä. Hankkeesta lisää <https://www.ikihanke.fi>.

### Tutkittavien vakuutusturva

Tutkittavan on hyvä olla tietoinen siitä, että Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen. Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla. Tapaturman lisäksi korvataan vakuutetun erityisen ja yksittäisen voimanponnistuksen ja liikkeen välittömästi aiheuttama lihaksen tai jänteen venähdysvamma, johon on annettu lääkärinhoitoa 14 vuorokauden kuluessa vammautumisesta. Korvausta maksetaan enintään kuuden viikon ajan venähdysvamman syntymisestä. Voimanponnistuksen ja liikkeen aiheuttaman venähdysvamman hoitokuluina ei korvata magneettitutkimusta eikä leikkaustoimenpiteitä.

*Vastaan mielelläni lisäkysymyksiin. Yhteystietoni löytyvät alta.*

*Kiitos!*

*Ystävällisin terveisin*

Sara Seppälä

**Liite 2** Opettajan suostumuslomakkeen pohja

## OPETTAJAN OSALLISTUMINEN

**Pro gradu- tutkielman haastatteluun ja Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi - hankkeeseen (IKI-hanke)**

### **Tutkimuksestani**

Tämä pro gradu -tutkielma kulkee nimellä 'Oppilaan äidinkielen tukemisen käytänteet peruskoulun valmistavassa opetuksessa'. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus, jossa aineiston keruu tapahtuu **haastattelemalla** 6-8 peruskoulun valmistavan opetuksen opettajaa heidän kokemuksistaan oppilaan äidinkielen tukemisen käytänteistä. Lisäksi haastattelussa on tarkoituksena selvittää oppilaan kielenoppimisen tukemisen käytänteitä. Haastattelu rakentuu teemojen ympärille ja on luonteeltaan vapaa. Haastattelu kestää noin 30-60 minuuttia ja ajankohta sovitaan opettajan aikataulun mukaan. Haastattelu äänitetään ja muutetaan kirjalliseen muotoon ja se siirretään kaikkien haastattelujen päätteeksi nauhurilta hankkeen haltuun. Haastateltavat tai koulu eivät tutkimuksessani ole tunnistettavissa ja käytän heistä tunnistekoodeja ja pseudonyymejä, eli haastateltavista käytetään tutkimuksessani keskittyjä peitenimiä. Valmiissa tutkielmassani siteeraan opettajien haastatteluja. Huolehdin parhaani mukaan siitä, että tutkimuksestani haastateltavaa tai hänen kouluaan ei voida tunnistaa. Täyttää anonyymiteettiä ei voida kuitenkaan täysin taata, jos haastateltavan mainitsema käytänne on harvinainen tai tunnistettavissa.

**Hankkeesta**



Teen tutkielmani osana IKI-hanketta ja tutkimukseni aineisto jää hankkeen haltuun. Aineisto ei jää minulle, mutta pääsen siihen käsiksi omaa tutkielman tekoani varten. Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi (eli IKI) on Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama kärkihanke, jonka tarkoituksena on tukea meneillään olevaa kielikasvatuksen kehitystyötä tarkastelemalla erityisesti olemassa olevia innovatiivisia käytänteitä. Hankkeessa tutkitaan, kehitetään, laajennetaan ja jaetaan toimivia innovatiivisia kielikasvatuksen käytänteitä. (<https://www.ikihanke.fi>) IKI-hankkeessa havainnoidaan ja selvitetään kieleen/kieliin liittyviä käytänteitä ja toimintaa koulussa ja varhaiskasvatuksessa. Hanke kehittää avointa työkalua ja julkaisee kielikasvatuksen käytänteitä. Opettajien ja koulujen suorat tunnistetiedot kuten nimet tai paikannimet häivytetään julkaistavista tiedoista, eikä tähän tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden tai koulun tunnistetietoja julkaista oman tutkimukseni eikä hankkeen osalta missään yhteyksissä. Lainauksia haastatteluista voidaan julkaista, tunnistetiedot on tällöin poistettu. Täyttä anonymiteettiä ei voida käytänteiden julkistamisessa kuitenkaan täysin taata, jos haastateltavan käytänne on harvinainen tai tunnistettavissa. (IKI-lähde)

Hanketta koordinoi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos ja lisäksi mukana ovat Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos sekä Åbo Akademin Vaasan yksikkö. Hankkeeseen liittyvää aineistoa kerätään vuosina 2019-2021 mukana olevien kuntien sivistystoimen/koulutoimen antamalla luvalla. (<https://www.ikihanke.fi>)

Pyydämme nyt Teiltä oheisen suostumuslomakkeen myötä suostumustanne osallistumisesta tutkimukseen. Pyydämme Teitä myös tutustumaan tutkimuksen tietosuojailmoitukseen ja tutkimustiedotteeseen, joissa kuvataan tarkemmin tutkimuksen toteutus, eettiset periaatteet ja aineiston käsittelyn menettelytavat.

**Pyydän Teitä ystävällisesti täyttämään liitteenä olevan suostumuslomakkeen haastattelun yhteydessä.**

**Kiitän lämpimästi yhteistyöstä! Vastaan mielelläni mahdollisiin kysymyksiinne.**

Sara Seppälä

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

**SUOSTUMUS HAASTATTELUUN JA IKI-HANKKEESEEN**

Minua on pyydetty osallistumaan pro gradu- tutkielmaa varten tehtävään haastatteluun ja *"Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi"* - hankkeeseen (IKI) liittyvään tutkimukseen.

Olen perehtynyt tätä tutkimusta koskevaan tiedotteeseen sekä hankkeen tiedotteeseen (<https://www.jyu.fi/iki>) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumisesta. Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

**Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin. Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.**

## 1. Osallistuminen tutkimukseen

**Haastattelu:** Halukkaita opettajia haastatellaan niin, että he voivat kertoa kokemuksistaan op-  
pilaiden äidinkielen tukemisesta valmistavassa opetuksessa ja siihen liittyvistä käytänteistä.  
Haastattelu järjestetään opettajalle suotuisana ajankohtana teemahaastatteluna ja se äänitetään  
sekä litteroidaan. Haastatteluaineistoa käytetään tutkimustarkoituksiin.

**Haluan osallistua haastatteluun:**

Kyllä     En

**Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti  
tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kuvattuihin asioihin.**

\_\_\_\_\_  
*Allekirjoitus*

\_\_\_\_\_  
*Päiväys*

\_\_\_\_\_  
*Nimen selvennys*

***Suostumus vastaanotettu***

\_\_\_\_\_  
*Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus*

\_\_\_\_\_  
*Päiväys*

\_\_\_\_\_  
*Nimen selvennys*

---

## Liite 3 Haastattelurunko

### Taustatietoa

- Opettajan opetustausta/oma tausta
- Millainen opetusryhmä? Sen kielelliset piirteet?
- Miten ja mitä opetetaan? Lukujärjestys, sisällöt ja materiaalit. Miten opetus rakentuu?
- Kuinka paljon opiskellaan ryhmässä, miten integrointi toimii yleisopetukseen/aineittain?
- Äidinkielen opetuksen toteutus?

### Valmistava opetus ja opetuksen periaate

- Oma pedagogiikka ja opetusfilosofia? Millaisena näet ja koet valmistavan opetuksen opetusfilosofian?
- Miten kieltä käytetään opetuksessa, millaista kielen käyttö on? Opettajan ja oppilaiden kielen käytön erittely
- Millaisena koet valmistavan opetuksen tarkoituksen kielellisestä näkökulmasta? Mihin kieli sijoittuu/miten määrittelet kielen opetuksessa/mikä sen asema/rooli on?
- Miten näet äidinkielen vs. suomen kielen roolit opetuksessa?
- Millaisia tavoitteita opetuksellasi on yleisesti sekä kielellisesti? Millaisia tavoitteita on oppilaiden äidinkielen osalta?
- Mitä toivot, että oppilaat saavat opetukselta yleisesti ja kielellisesti?

### Kieli- ja kulttuurikysymykset

- Miten käsität kielen, kielitaidon, kielellisen ja kulttuurisen identiteetin?
- Millaisia tietoisia valintoja olet opetuksessasi tehnyt kieleen liittyen?
- Äidinkielen merkityksen käsittäminen: miten käsität äidinkielen yleisesti, sen merkityksen ihmiselle?
- Miten oppilaiden äidinkieli näkyy ja kuuluu luokassa oppilaiden aloitteesta? Entä opettajan aloitteesta?
- Minkälaisena paikkana koet yleisesti valmistavan opetuksen/roolin äidinkielen ja kielellisen identiteetin tukemiselle? Miten suhteutat oppilaiden äidinkielen ja valmistavan opetuksen toisiinsa?

### Vuorovaikutus

- Millaista vuorovaikutus ryhmässäsi on?
- Millaisena koet itsesi ja vuorovaikutuksen roolin äidinkielen tukemisessa? Kuvaile jotakin konkreettista vuorovaikutustilannetta opetuksessasi, jossa oppilaan äidinkieli tulee esiin

- Voiko arvioida, milloin oppilaan äidinkieltä ja kielellistä identiteettiä tuetaan vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta? Miten koet tämän? Konkreettisia esimerkkejä tästä?
- Millaisena kuvailisit vuorovaikutuksen merkitystä äidinkielen tukemisessa?
- Mitä sinulta vaaditaan vuorovaikutuksen näkökulmasta, jos pohditaan äidinkielen tukemista?

### **Käytännön työ**

- Miten käsität äidinkielen tukemisen? Mikä oma roolisi opettajana on äidinkielen tukemisessa? Miten koet tämän suhteutettuna omaan ryhmääsi?
- Millaisena näet äidinkielen roolin ja tukemisen muun oppimisen kannalta?
- Miten kuvailisit äidinkielen tukemista osana opetustasi?
- Millaisia taitoja/ osaamista tarvitaan kielellisesti moninaisen ryhmän opettamisessa ja oppilaan äidinkielen ja kieli-identiteetin tukemisessa?
- Onko joitain tyypillisiä tilanteita, joissa tukemista voi toteuttaa?
- Kuvaile opetusmateriaalia ja luokkatilaa äidinkielen tukemisen näkökulmasta
- Millaisia haasteita olet kokenut äidinkielen tukemisessa?
- Oletko kokenut, että jokin tukemisen muoto on toiminut, miten? Miksi koet niin?

### **Yhteistyö**

- Teetkö toiminnassasi yhteistyötä jonkun kanssa tai toteuttaako joku muu saman tyyppistä toimintaa?
- Millaista yhteistyö on?

### **Jatkumo/kehittäminen**

- Miten kehittäisit omaa toimintaasi? Mitä voitaisiin yleisellä tasolla kehittää äidinkielen tukemisen käytänteiden tunnistamiseksi ja käyttöön ottamiseksi?
- Miten koet oman opettajuutesi/ ammatillisuutesi kehityksen kielikasvatukseen ja äidinkielen tukemiseen liittyen?
- Koetko, että jokin voisi tukea sinua opetustyössäsi, jotta voisit toteuttaa toimintaasi paremmin äidinkielen ja kielellisen identiteetin tukemisen osalta?
- Millaisia käytännön vinkkejä antaisit opettajalle, joka haluaisi ottaa käyttöön käytänteitä tai kehittää omiaan?
- Mistä saat inspiraatiota, tietoa ja taitoa äidinkielen tukemiselle? Mistä sitä voisi saada?