

MONIKIELISYYS LUOKAN RIKASTUTTAJANA
Etnografinen tapaustutkimus kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisessa alkuopetuksen
luokassa

Ronja Pomykal

Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta
Kevätlukukausi 2021
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pomykal, Ronja. 2021. Monikielisyys luokan rikastuttajana – etnografinen tapaustutkimus kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisessa alkuopetuksen luokassa. Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian laitos, 73 sivua ja 4 liitettä.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten monikielisyys ilmenee tavallisessa alkuopetuksen luokassa, jossa lähes puolet luokan oppilaista on kaksi- tai monikielisiä. Pääpaino tutkimuksessa oli oppilaiden kokemuksissa, mutta myös luokanopettajan asettamat raamit luokassa tapahtuvalle vuorovaikutukselle on otettu tutkimuksessa huomioon. Tutkimuksen tarkoituksena on myös osaltaan laajentaa ymmärrystämme monikielisyydestä ja rikkoa yksikielisyyden normia kouluyhteisöissä.

Tutkimus on laadullinen etnografinen tapaustutkimus, jonka aineisto kerättiin ensin havainnoimalla luokkaa ja sen jälkeen haastattelemalla sekä luokanopettajaa että luokan 10 oppilasta. Analyysi perustuu dialogiseen analyysiin ja sen avulla tuloksia pystyttiin tarkastelemaan useamman eri osallistujan näkökulmasta, huomaten erilaisia merkityksiä eri yksilöiden välisissä vuorovaikutussuhteissa. Dialogisen analyysin avulla kieli oli mahdollista nähdä sekä oppilaiden sisäisenä vuoropuheluna että osana luokassa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Tutkimuksessa monikielisyyttä tarkasteltiin luokanopettajan sekä kantasuomalaisten ja monikielisten oppilaiden näkökulmasta

Tulosten mukaan monikielisyys ilmeni luokassa monitahoisena ilmiönä. Se nähtiin kuitenkin ensisijaisesti luokan voimavarana ja rikastuttajana. Oppilaat suhtautuivat monikielisiin oppilaisiin ja eri kielten läsnäoloon luokassa positiivisesti tai neutraalisti. Myös luokanopettaja arvosti kielitietoista opetusta ja näki monikielisyyden osana koulujen tulevaisuutta. Oppilaiden sisäinen vuoropuhelu itsestään kielten oppijoina ja käyttäjinä oli pääosin positiivista, mutta erityisesti monikieliset oppilaat näkivät heihin kohdistuvat odotukset liian suurina. Kantasuomalaiset oppilaat eivät arvioineet itseään suhteessa toisiin tai toisten heihin asettamiin odotuksiin. Oppilaiden tarve kuulua joukkoon ja olla osa luokan yhteisöä oli myös suuressa roolissa tuloksia.

Avainsanat: monikielisyys, kielitietoisuus, etnografia, koulutus, dialogisuus, kielet yhteisöissä

SISÄLLYS

1	
1. JOHDANTO	5
2	
2. KIELIYMPÄRISTÖ	7
2.1. Kielellinen vuorovaikutus	8
2.2. Dialogisuus Bakhtinin mukaan	9
3	
3. MONIKIELISYYS	11
3.1 Kielelliset repertuaarit	11
4	
4. KIELI KOULUYHTEISÖSSÄ	14
4.1. Kielten opetus koulussa	15
4.2. Kieli opetuksen välineenä	16
4.3. Kieli opetuksen kohteena	17
4.3.1. Vieraana kielenä englanti	19
4.4. Tavoitteena kielitietoinen koulu	20
5	
5. TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
6	
6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	23
6.1 Tutkimuskohde	24
6.2 Kenttätyö	25
6.3. Aineiston analyysi	30
6.3.1. Analyysin kulku	32
6.4. Eettisyys	35
7	
7. TUTKIMUKSEN TULOKSET	38
7.1. Luokan kieliympäristö opettajan näkökulmasta	40
7.2. Kantasuomalaiset oppilaat	44
7.3. Monikieliset oppilaat	50
8	
8. POHDINTA	58
8.1. Tulosten tarkastelu	58
8.2. Tulosten pedagoginen tarkoituksenmukaisuus	61
8.3. Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset	63
8.4. Jatkotutkimusaiheet	65
9	
9. JOHTOPÄÄTÖKSET	66
L	
Lähteet:	68
Liitteet	74

1. JOHDANTO

Monikielisyys on nykyisin kaikkialla ja kaikkien ulottuvilla. Olemme kaikki tekemisissä useiden kielten kanssa päivittäin niin koulussa, matkoilla, ystävien seurassa kuin sosiaalisessa mediassakin. Olemme siis jokainen monikielisiä ja käyttämämme kielet sekoittuvat erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Piippo, Vaattovaara & Voutilainen 2016, 204–205). Runoilija, kirjailija ja suomentaja Pentti Saarikoski opiskeli useita kieliä, koska hänen mielestään yhtä kieltä katsoo terävämmin toisen kielen kautta. Monikielisyys hän kiteyttää lauseeseen: ”Maailma ei hengittäisi, jos kieliä olisi vain yksi, kielet ovat ihohuokosia, miltään kieleltä ei saa tukkia suuta” (1983, 109).

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) korostaa monikielisyys on olevan nykyaikaa ja kielitietoisuuden osa opetusta. Tämä tutkielma perustuu ajatukseen, että jokaisella oppilaalla on oikeus tulla nähdyksi ja sen takia on merkityksellistä, miten kielellisiltä ja kulttuurisilta taustoiltaan eroavat oppilaat usein nähdään ongelmana ja koulumaailman hidasteena. Cummins (2001, 20) mukaan kouluyhteisön tukiessa lasten eri taustoista lähtöisin olevia resursseja voimme koko yhteiskuntana kasvaa sekä kulttuurisesti, kielellisesti että älyllisesti.

Kielen käyttöä ja vuorovaikutteisuutta on tutkittu pitkään. Aiemmin kahden kielen rinnakkainen läsnäolo on kuitenkin nähty oppijalle vahingollisena, mutta nykytutkimuksin on todistettu, että kahden tai useamman kielen hallinnasta on käyttäjälleen paljon hyötyä (Dufva, Aro, Suni & Salo 2011b, 27). Cummins (2007; 2017) tuo esiin monikielisten oppilaiden kyvyn ajatella luovasti. Monikielisten oppilaiden herkkyyks vuorovaikutukselle ja sen eri vivahteille voi edesauttaa heitä saavuttamaan paremman kommunikaatiotason, joka voidaan opettajan johdolla kääntää myös koko luokan voimavaraksi. (Cummins 2007.) Monikielisyys avaa yksilölle uusia erilaisia mahdollisuuksia ymmärtää ja oivaltaa maailmaa. Moate (2016) korostaa, miten eri kielten rakenteet ja ilmaisut kuvaavat maailmaa ja siihen liittyviä kokemuksia eri tavoin. Tiedon saanti ja itsensä kehittäminen uudella tavalla on mahdollista, kun eri kielten asettamat rajoitteet tunnistetaan. (Moate 2016, 5.)

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja dialoginen analyysi pohjautuvat kirjallisuudentutkijan Bakhtinin ja hänen tutkijakollegansa Vološinovin ajatuksiin kielen dialogisuudesta. Bakhtin (1986) korostaa, että kieli on useamman henkilön välillä tapahtuvaa eikä sitä voida irrottaa kontekstista. Ensisijaisesti se on puhuttua ja

spontaanissa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa. Sen kautta yksilö reflektoi myös itseään suhteessa muihin. Vološinov (1990, 90–93) tuo esiin kirjoitetun kielen epäkohtia ja toteaa, ettei kielentutkimusta tulisi käydä pelkän kirjoitetun kielen pohjalta. Dialogisesti tarkasteltuna kielen ymmärtämistä on alkuperäisen kontekstin ja merkityksen ymmärtäminen (Dufva, 2014.).

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan puhuttua kieltä sen luonnollisessa ympäristössä. Tarkoituksena on selvittää, miten monikielisyys ilmenee tavallisessa yleisopetuksen alkuopetuksen luokassa. Tutkimus kohdistuu siihen, miten monikieliset näkevät omat ensikielensä ja niiden käytön osana kouluyhteisöä: millaisia odotuksia heillä on muita kohtaan ja millaisena he kokevat heihin kohdistuvat odotukset. Sisäinen vuoropuhelu ja vuorovaikutus muihin muodostavat kokonaisuuden, jonka kautta monikielisyys luokassa ilmenee. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten kantasuomalaiset ja suomalainen luokanopettaja suhtautuvat luokassa käytettäviin kieliin ja monikielisiin oppilaisiin. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää monikielisyyden ilmentymiä muuttuvassa koulumaailmassa.

Kieli usein ensisijaisesti nähdään vain kielellisten muotojen ja sääntöjen järjestelmänä ja erillisinä koodeina (Dufva, ym. 2011b). Vološinov (1990, 90) kuvaa kielen oppimista kuitenkin virtaan astumisena ja uuden äärelle asettumisena. Kielen käyttö on dynaaminen prosessi toimintaa ja tekemistä (Dufva ym. 2011b, 31). Kielellinen repertuaari on kirjo yksilön käytössä olevista kieliresursseista. Kielenkäyttäjän kielelliset resurssit eivät kuitenkaan rajoitu vain yhteen kieleen vaan kielitaito kehittyy merkityksellisessä ja konkreettisessa toiminnassa. (Piippo ym. 2016, 204–205.)

Tässä tutkielmassa tarkastellaan luokkayhteisössä tapahtuvaa vuorovaikutusta ja sen erilaisia ilmenemismuotoja osana koulun toimintaa ja oppilaiden arkea. Tutkijana olin myös itse osa tätä vuorovaikutusta ja luokan yhteisöä. Oma kiinnostukseni monikielisyyteen ja sen tutkimiseen on lähtenyt liikkeelle englanti vieraana kielenä ja suomi toisena kielenä -opinnoistani. Kiinnostuksen kohteisiini lukeutuu kielitietoisen opetuksen nostaminen opetuksen keskiöön ja monikielisyyden tukeminen osana opetusta. Olen myös itse asunut ulkomailla vieraiden kielten keskellä ja tälläkin hetkellä elän monikielisessä ympäristössä.

Tutkimuksen metodiksi on valittu etnografinen lähestymistapa (Knoblauch 2005, Tuomi & Sarajärvi 2018), koska sen avulla saadaan mahdollisimman autenttista tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja ympäristöstä. Tarkemmin sanottuna metodi on fokuoitu etnografia, jota Wall (2014) kuvaa metodina lyhyemmän ajanjakson ja tarkempien

tutkimuskysymysten menetelmäksi. Se on valittu tähän tutkimukseen myös siksi, että sen tarkoituksena on tutkia sosiaalisia tilanteita. Tässä tutkimuksessa sosiaaliset tilanteet nähdään kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta ensisijaisen tärkeinä. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin monikielisyyttä kulttuurisena ilmiönä ja selventää sen merkitystä koulu yhteisölle ja laajemmin koko koulupolitiikalle. Tutkimus kohdistuu luokan marginaaliryhmään eli monikielisiin oppilaisiin ja yhteisönä nähdään alkuopetuksen luokassa toimivat henkilöt.

Etnografinen tutkimus voi parhaimmillaan edistää ymmärrystä yhteisön toiminnasta globaalissa maailmassa (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 22–23). Suomenkielisissä kouluissa on aiemmin ajateltu, että koulussa puhutaan suomea, niin suomen kielen kuin matematiikankin tunneilla. Tutkimuksellani haluan tehdä näkyväksi sen, että oppilailla on suomen lisäksi käytössään muitakin kieliä tai kielten palasia. (Cummins 2015; Lehtonen 2013.)

Aineisto on kerätty havainnoimalla koulussa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja haastatteleamalla luokan monikielisiä ja kantasuomalaisia oppilaita sekä luokanopettajaa syksyllä 2020. Aineisto on analysoitu mukaillen dialogista analyysimenetelmää (Sullivan 2012), koska sen avulla saadaan selville, miten monitahoisesta ilmiöstä monikielisyys ja luokassa tapahtuva vuorovaikutus koostuu. Dialoginen analyysimenetelmä pohjautuu Bakhtinin (1993) tutkimukseen ja teoriaan kolmikantamallista. Tämän mallin avulla aineistoa on voitu tutkia suhteessa oppilaiden sisäiseen vuoropuheluun ja heidän kokemuksiinsa.

Tutkimus koostuu teoriaosuudesta, jossa ensin esitellään kielen vuorovaikutuksellista merkitystä. Tämän jälkeen kielellinen vuorovaikutus keskittyy monikielisyyteen, kielellisiin repertuaareihin ja yksikielisyyden vinoumaan. Viimeisenä teoriassa kuvataan koulussa tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja koulun roolia monikielisten oppilaiden elämässä. Tutkimuksen metodi ja analyysimenetelmä esitellään luvussa 6 ja tulokset luvussa 7. Analysoitua aineistoa esitellään tarkemmin luvussa 8, jossa palataan myös tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Samassa luvussa tuodaan esiin tutkimuksen luotettavuus, yleistettävyyys ja jatkotutkimusaiheet. Viimeisessä luvussa tuodaan esiin tutkimuksen johtopäätökset.

2. KIELIYMPÄRISTÖ

Dialogisesta näkökulmasta tarkasteltuna sanoilla ja ilmauksilla ei ole yhtä kirjaimellista perusmerkitystä, vaan ne saavat merkityksensä vasta ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Bakhtin 1981, 78–100). Dialogiseen ajatteluun perustuva tutkimus Bakhtinin (1993, 12) mukaan tulkitsee kielen lähtökohdaksi havainnoinnin. Vološinov (1990) jakaa näkemyksensä Bakhtinin kanssa ja lisää, ettei kieltä voida irrottaa sen sosiaalisesta ja kulttuurisesta taustasta ja siihen liittyvistä merkityksistä. Yksilöt eivät saa ensikieltään valmiina opittavana järjestelmänä vaan he liittyvät osaksi oman yhteisönsä kielellistä vuorovaikutusta. Oman ensikielensä kautta he luovat oman mielensä ja identiteettinsä. (Vološinov 1990, 90–93.) Ensikieli, yhteisön omana kielenä tai murteena, on väline, jolla lapsi yhdistyy osaksi vanhempien etnistä kulttuuria ja taustaa. Kielen kautta koettu kulttuuri ohjaa ajatteluamme. Ympäristö ja historialliset tapahtumat muokkaavat kulttuuria ja luovat näkökulmia, joiden läpi ihmiset hahmottavat maailmaa. Ihmisen on mahdollista nähdä ja ymmärtää vain se, jonka hänen kulttuurinen ja kielellinen ajatusmaailmansa pystyy vastaanottamaan. (Talib 2002, 35.)

Tässä tutkielmassa kuvailen vuorovaikutuksen ja kieliympäristön merkitystä kielen omaksumisessa. Kieliympäristöä tarkastelen erityisesti toisen ja vieraan kielen osalta. Käsitteet tutkielmassani ovat ensikieli, toinen kieli ja vieras kieli. Ensikielellä tarkoitan oppijan ensimmäistä kotoa omaksuttua kieltä tai kieliä, joita hän käyttää ja osaa eniten. Toinen kieli tarkoittaa äidinkielen eli ensikielen jälkeen kohdeympäristössä omaksuttua kieltä. Tässä tutkielmassa toisella kielellä tarkoitan maahanmuuttajataustaisten oppijoiden suomen kielen taitoa ja opetusta. Kun käsittelen ensimmäisen tai toisen kielen oppimista käytän sanaa omaksuminen, koska se korostaa kielen sosiaalista rakennetta ja tiedostamatonta oppimista. Omaksumisella haluan myös korostaa Krashenin (1981, 40) esiin tuomaa seikkaa siitä, että kielen omaksuminen tapahtuu luonnollisessa ympäristössä, ei formaalissa opetuksessa tai instituutiossa.

2.1. Kielellinen vuorovaikutus

Omaan ensikieleen sosiaalistuminen ei pysähdy lapsuuteen tai koulussa alkavaan muodolliseen kielenopetukseen, vaan kehitymme kielenkäyttäjinä omaksuen erilaisia kielen käytön tapoja läpi koko elämämme. Oman kulttuurimme jäsenenä meillä on myös aina käsitys siitä, mitä käytettävä kieli kussakin vuorovaikutustilanteessa tarkoittaa. Ilmaiseimme tunteita, otamme käyttöömme erilaisia rooleja ja rakennamme identiteettiä suhteessa kulttuurimme kieleen ja sen piirteisiin. (Piippo ym. 2016, 206–208.)

Puhunta eli puhuttu lausuma on sosiaalista toimintaa ja vasta toisen ihmisen kautta se saa merkityksensä. (Vološinov 1990, 92.) Bakhtin (1986, 93–95) mukaan jokainen hetki on ainutlaatuinen ja niin on myös jokainen lausuma merkitykseltään ainutlaatuinen. Mikään lausuma ei ole vain yksi, muusta riippumaton yksilö. Lausumissa on aina mukana monia ääniä. (Bakhtin 1986) Saeed (2003, 230–235) esittää, että kielellä on siis aina sosiaalinen funktio, jonka mukaan me kieltä käytämme. Kielen tarkoituksena on kommunikatio toisten ihmisten kanssa eikä se silloin tarkoita pelkkää kielioppia tai äänteiden peräkkäistä toistoa. (Saeed 2003.)

Käytän tutkielmassa käsitettä ensikieli, sillä terminä äidinkieli ei ole ongelmaton. Sen on yksiselitteisesti ajateltu tarkoittavan yksilön kielistä vahvinta, varhaislapsuudessa omaksuttua ja näin ollen myös äidiltä perittyä kieltä. Yksilön eniten käyttämä ja äidinkieleksi koettu kieli voi kuitenkin muuttua muun muassa kieliympäristön vaikutuksesta. (Honko & Mustonen, 2018b, 22.) Kieltä omaksuessa lapsi oppii ymmärtämään kielen rakenteen ja käyttötarkoituksen sille sopivassa kontekstissa. Kieli on työkalu, ei esitys täydellisestä muodostetusta kieliopillisesta lauseesta. (Dufva 2014.) Cumminsin (2001) mukaan kielen ymmärrys juontaa juurensa vanhempien tavasta käyttää kieltä lastensa kanssa. Ensisijaisen tärkeää on tietysti se, miten paljon aikaa vanhemmilla on selittää ja kuvailla lapselle ympäröivää maailmaa sekä se, miten paljon vanhemmat tukevat lapsensa ensikielen oppimista. (Cummins 2001.)

Tätä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa kielen käyttöä voisi Dufvan (2014, XX) mukaan kutsua *kielelliseksi osallisuudeksi*. Jokainen vuorovaikutukseen osallistuva tulee osaksi yhteisön toimintaan ja oppii yhteisön tavan käyttää kieltä. (Dufva 2014.) Piipon ym. (2016) mukaan kieltä tulisi aina tarkastella kokonaisvaltaisesti, ymmärtäen, että se liittyy myös laajempaan yhteiskunnalliseen viitekehykseen. Kielen avulla voimme sekä korostaa että syrjiä tiettyä kieliryhmää ja heidän mahdollisuuksiaan integroitua osaksi yhteiskuntaa. Kieli on siis ilmiönä sekä psykologinen, yhteiskunnallinen että sosiaalinen.

(Piippo ym. 2016, 45–50.) Saeedin (2003) mukaan ollaksemme osa aktiivista vuorovaikutusta tulee meidän ymmärtää, miten kielellä kysytään kysymyksiä, tehdään ehdotuksia tai tervehditään muita. Kieli on aina sidoksissa kulttuuriin ja näin ollen kieltä omaksuessamme tai opiskellessamme tulee meidän myös ymmärtää näiden erilaisten toimintojen kulttuurinen merkitys. (Saeed 2003, 230.)

Kieli, aika ja paikka määrittävät kulttuuria. Kulttuuri rakentuu samaa kieltä puhuvien ihmisten asenteiden, arvojen ja uskomusten ympärille. Nämä henkilöt jakavat kielellisen ympäristönsä, jolloin kulttuurilla tarkoitetaan ihmisten välisiä vuorovaikutussuhteita (Alho, Lehtonen, Raunio & Virtanen 1994, 69.) Kulttuuri ei koskaan ole tyhjiö, vaan osa historiallista, sosiaalista, poliittista ja taloudellista kokonaisuutta. Kulttuuria ei ole ilman yksilöitä, koska se ei koskaan ole säännösteltyjä arvoja tai käyttäytymistä vaan aktiivista ja jatkuvasti muuttuvaa. (Nieto 2010, 135–136.)

Kielellinen vuorovaikutus ei ainoastaan tarkoita yhtä yhteisössä käytettyä kieltä ja vuorovaikutuksen tapahtumista yhdellä kielellä. Dufvan (2011) mukaan kielen monimuotoisuus kattaa kaikki kielelliset ilmiöt yhteiskunnassa eli siihen kuuluvat myös eri kielten ja murteiden läsnäolo. Kieli on itsessään monikielinen, koska se muovautuu eri tilanteiden mukaan ja sille oleellista on myös yhteiskunnallinen muutos (Dufva 2011, 115–117.) Yksilökeskeisten näkemysten vastapainoksi dialoginen näkökulma korostaa kielellisen tiedon synnyn ja käytön sosiaalista luonnetta. Se tarjoaa näkökulman, jossa kieli ymmärretään dynaamisesti toimintana, tekoina ja tapahtumina. (Dufva ym. 2011a, 24.) Toiset ihmiset vaikuttavat keskeisesti siihen, miten yksilö ottaa haltuun ympäröivää kieltä. Yksilö tukeutuu ympärillä olevien henkilöiden kielellisiin ja kognitiivisiin resursseihin. (Vološinov 1990, 104–105).

2.2 Dialogisuus Bakhtinin mukaan

Sullivanin (2012, 2) mukaan Bakhtin (1981) näkee dialogisuuden hyvin käytännöllisestä ja toiminnallisesta näkökulmasta (Sullivan 2012, 2). Hänen mukaansa vuorovaikutuksen tutkiminen lähtee ajatuksesta, että jokainen puhuva yksilö ja kirjoitettu teksti on sidoksissa sekä kulttuuriimme että aikaan, jossa elämme. Yksilöt ja tekstit ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa ja syntyvät aina suhteessa tiettyyn kontekstiin.

Kulttuurimme ja aika, jossa elämme voi kuitenkin linkittyä myös tulevaan tai menneeseen ja saada sieltä vaikutteita. (Bakhtin 1981.)

Yhteinen jaettu todellisuus muodostuu Bakhtinin (1981) mukaan silloin, kun yksilöt reagoivat toistensa kielellisiin ilmauksiin, vaikuttavat toistensa toimiin, pohtivat ja jakavat yksilöllisiä kokemuksiaan. Bakhtin (1986, 93) korostaa, että sana ottaa huomioon kuulijansa ja hänen vastauksensa. Dialogisuus eli vuorovaikutteisuus on aina osa ihmisyyttä, joka edellyttää vastatuksi, kuulluksi ja huomatuksi tulemisen. Sanalle tai ihmiselle ei Bakhtinin mukaan (1986, 127) ole mitään kauheampaa kuin jäädä vaille vastausta, koska sana haluaa tulla kuulluksi, se etsii ymmärtävää vastausta.

Tässä tutkimuksessa dialogisuutta tarkastellaan useasta eri näkökulmasta. Bakhtin (1993) kehitti kolmikantamallin, jossa vuorovaikutus nähdään aina kolmesta suunnasta. Ensimmäinen kolmikantamallin näkökulma on yksilön sisäinen vuoropuhelu eli hänen tapansa nähdä itsensä osana yhteisön vuorovaikutusta. Se ei kuitenkaan koskaan ole vain sisäinen prosessi, vaan se on suhteessa myös muihin. Toinen kolmikantamallin näkökulmista on yksilön kokemus odotuksista, joita muut yksilön mielestä häneen asettavat. Kokemukseni siitä, miten muut minut näkevät muokkaa myös sitä, miten minä näen itseni. Viimeinen näkökulma on sisältä ulospäin suuntautunut vuorovaikutus eli yksilön oma suhtautuminen muihin: miten minä näen muut, miten suhtaudun heihin ja mitä heiltä odotan. (Sullivan 2012.)

3. MONIKIELISYYS

Suomi on kaksikielinen maa, jonka kansalliskieliä ovat ainoastaan suomi ja ruotsi (PL 731/1999, 17§). Kaksi- ja monikieliset perheet, joissa ensikieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame, ovat Tilastokeskuksen (2020) mukaan viimeisen parinkymmenen vuoden aikana lisääntyneet merkittävästi. Kielten levinneisyyttä arvioidaan kielitilastoilla. Niiden perusteella tehdään kielipoliittisia päätöksiä (Honko & Mustonen 2018b, 25). Tämän takia on tärkeää, että tilastot ja niiden arviointimenetelmät ovat ajantasaisia ja antavat todellista kuvaa Suomessa asuvien henkilöiden kielitaustoista. Tilastollisesti tarkkaa tietoa on kuitenkin saatavilla niukasti, koska Tilastokeskus merkitsee Suomeen syntyvälle tai muuttavalle henkilölle vain yhden äidinkielen, joka ei ota huomioon kielten diversiteettiä. (Latomaa & Suni 2010, 51.)

Honko ja Mustonen (2018b, 26–27) tuovat ilmi, miten yksilötasolla monikielisyyttä on pidetty uhkana lapsen kielelliselle kehitykselle ja sen on ajateltu johtavan kielelliseen vajavaisuuteen. (Honko & Mustonen 2018b.) Nykyisten tutkimusten valossa voidaan kuitenkin todeta, että jokainen meistä on monikielinen, sillä monikielisyys voidaan ajatella tarkoittavan myös yksilön kykyä vaihdella murteita, puhetyylejä ja kielirekisteriä tilanteesta riippuen (Garcia & Wei 2014). Tässä tutkielmassa monikielisyydellä tarkoitetaan sekä yksilön kykyä käyttää eri kielirekistereitä että yhteisön eri kielikäytänteitä.

3.1 Kielelliset repertuaarit

Kielellinen repertuaari on tietojen, taitojen ja ajattelun pääoma, jota kielenkäyttäjä voi hyödyntää (Honko & Mustonen 2018b, 27). Dufva (2011b, 31) tuo ilmi, miten yksilön repertuaaria voidaan kutsua myös kielitaidoksi. Sen kehittyminen voidaan ymmärtää yhteisössä säännöllisesti käytettyjen kielimuotojen, esimerkiksi murteiden tai kielen eri rekistereiden hallintana. Lehtosen (2015, 52) mukaan kielelliset repertuaarit koostuvat erilaisista kielellisistä resursseista, jotka ovat yhteydessä puhujan eri kielirekistereihin ja tapaan puhua. Monipuolisessa kieliympäristössä kielellinen repertuaari on Blommaertin

(2010, 8) mukaan yhdistelmä eri kielen osasia (engl. bits of language). Tämän termin Lehtonen (2015) on suomentanut muotoon *kielen palaset* ja hänen mukaansa ne sisältävät sanoja ja fraaseja, joilla yksilö voi todentaa kielen eri vivahteita ilmaistakseen itseään kokonaisvaltaisesti.

Tässä tutkielmassa käytän termiä *kieleily* (engl. languaging), jolla pyrin kuvaamaan kielen jatkuvaa muutosta osana ihmisten luonnollista vuorovaikutusta. Tämän englanninkielisen termin on tietävästi ottanut käyttöön Maturana (1995), joka määritteli sen tarkoittavan seuraavaa: ”Languaging is a manner of living in doing things together in the particular domain of consensual doings in which the languaging is taking place through the flow of the interactions of the participants. We humans being exist in language, and as we language we can say nothing outside of language” (Maturana 1995). Myös Lehtonen (2015, 299) suosii kieleily termin käyttöä, koska siinä ei viitata erillisiin kieliin tai niiden lukumäärään.

Limittäiskieleily (engl. translanguaging) on useiden kielten sekoittumista yhdeksi käytössä olevaksi kieleksi. Sen mukaan jokaisella yksilöllä on oma kielitaitonsa ja kieliresurssina, joita hän käyttää luovasti osana normaalia vuorovaikutusta. (Garcia & Wei 2014, 18–22.) Termillä limittäiskieleily korostan yksilöiden tapaa limittää eli käyttää eri kielten palasia osana luonnollista vuorovaikutusta. Kaksi- tai monikielisillä lapsilla kielitaito ei ole vain kahden erillisen kielen rinnakkaista yksikielisyyttä, vaan se on hybridikielisyyttä, jossa eri kielten palaset sekoittuvat keskenään. (Latomaa & Suni 2010, 151–154.) Keskeistä kielten limittymisessä kuitenkin on se, että kaikkia kieliä arvostetaan tasavertaisesti. Tarkoituksena on luoda yhteisö, jossa kaikkia kielen palasia voidaan hyödyntää limittäin vuorovaikutuksessa eikä keskustelutilanteessa vallitse yksikielisyyden normi. (Blommaert 2010.) Monikielisessä ympäristössä puhujien kielet sekoittuvat luontevasti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Piippo ym. 2016, 204–205).

Limittäiskieleilyssä kieliä ei nähdä toisistaan erillisinä koodeina eikä kieliä ole rakenteellisesti ollenkaan olemassa (Garcia & Wei 2014, 18). Lehtosen (2015, 209) mukaan toisistaan erilliset kielet ovat ainoastaan olemassa ideologisina, sosiaalisina ja historiallisina konstruktioina. Tässä tutkielmassa kielellinen repertuaari tarkoittaa siis opettajan tai oppilaan käytössä olevia kaikkia kieliä ja kielen rekistereitä. Opettajien ja oppilaiden kielelliset resurssit ovat ne kielten palaset, joita he pystyvät käyttämään opetuksensa ja oppimisensa tukena.

3.2. Kyky toimia eri konteksteissa

Monikielisillä puhujilla kielellinen repertuaari on yksikielisiä puhujia rikkaampaa, sillä heillä on useampia näkökulmia ilmiöihin, tapahtumiin ja arvoihin sekä mahdollisuus tulkita asioita ja ilmiöitä monipuolisemmin (Honko & Mustonen 2018b, 27). Cummins (2001) toteaa myös monikielisyyden kehittävän yksilöiden kykyä ajatella moniulotteisemmin, koska heillä on käytössään useamman kielen ymmärrys ja resurssit. Useat tutkimukset ovat siis todistaneet, että yksikielisten kielitietoisuus, kyky oppia uusia kieliä, kielen opiskelu strategiat ja metakieliset kyvyt ovat heikommat verrattuna monikielisiin yksilöihin (De Angelis & Dewaele 2011, 5).

Monikielisen henkilön taidot eivät ole samat kaikissa hänen osaamisissaan kielissä, sillä kieliä käytetään eri konteksteissa ja eri tarkoituksiin. Käyttämämme kieli ja kielirekisteri riippuvat sosiaalisesta kontekstista eli siitä missä tilanteissa ja kenen kanssa kommunikoimme. Grosjean (2008) kuvailee tätä täydentävyysperiaatteeksi (engl. complementary principle). Täydentävyys periaatteella hän tarkoittaa monikielisen yksilön kykyä käyttää eri kieliään eri tarkoituksiin, eri konteksteissa ja eri ihmisten kanssa. Harvoin monikielinen yksilö edes tarvitsee kaikkia osaamiaan kieliä samanaikaisesti tai osaa kääntää tietyn aihepiirin sanat kaikille osaamilleen kielille. Monikielisyyden rikkautena onkin kyky valita sanoja eri kielistä, jotka kaikki täydentävät toisiaan. (Grosjean 2008, 22–25.)

Grosjean (2008, 24) pitää myös tärkeänä huomauttaa, että yksilö oppii ne kielet ja kielenkäyttötavat jotka ovat hänelle itselleen tarpeellisia. Mikäli kirjoitus- tai lukutaito jollain kielellä ei ole tarpeellista hän ei myöskään harjoita, eikä opi näitä taitoja. Myös kielen käyttäjämäärät voivat vahvistaa kielen käyttöön ottoa tai sen tarkoituksenmukaisuutta. Toisaalta hän kuitenkin toteaa, ettei monikielisyyds välttämättä tarkoita erityistä taitoa kääntää tai tulkita tekstiä eri kielillä. (Grosjean 2008, 26.)

4. KIELI KOULUYHTEISÖSSÄ

Lisääntyvä maahanmuutto ja kulttuurisesti sekä kielellisesti moninaiset luokat ovat lisänneet koulujen monikielisyyttä. Enää ei voida lähteä liikkeelle siitä ajatuksesta, että kaikki koulun oppilaat tulevat samanlaisista kielellisistä taustoista. Opetussuunnitelma (2014) on ainakin osittain vastannut ongelmaan ja korostaa kielitietoista koulua. Ensimmäisen vieraan kielen opetus on myös monissa kouluissa varhennettu alkamaan jo ensimmäiseltä luokalta ja toisen kotimaisen kielen opetus alkaa nyt kuudennelta luokalta. Lehtonen (2015) toteaaakin väitöskirjassaan, että tulevaisuudessa monikielisyys on luontevaa. Tämä ilmenee vuorovaikutustilanteissa oppi- ja välitunneilla sekä ruokalassa. Listaus koulun kielivalinnoista on vain yksi koulujen monikielisyyden ilmentymä. (Lehtonen 2015, 13.)

Monikielisyyttä lisää globalisaatio, muuttoliikkeen vahvistuminen ja teknologian kehittyminen (Kalliokoski ym. 2015, 4). Dufvan (2014) mukaan tämä johtaa kielenkäytön muotojen ja kielenkäyttäjien resurssien monimuotoistumiseen. Kielen opetuksen tarkoituksena on saada lapset ja nuoret ymmärtämään eri kielten eroavaisuudet rikkautena. Moate (2016, 5) korostaa, että opetus antaa oppijoille mahdollisuuden nähdä omaa maailmaa ja omia kokemuksia pidemmälle, ja edesauttaa heitä näin menestymään paremmin myös koko maailman näkökulmasta.

Kaikkien luokan oppilaiden kielelliset resurssit tulisi aina olla potentiaalisesti läsnä luokan vuorovaikutustilanteissa (Kalliokoski 2015, 8). Cummins (2001) pitää erityisen tärkeänä, ettei lapselle anneta vaikutelmaa, että hänen tulisi jättää ensikielensä ja kulttuurinsa koulun ulkopuolelle. Koulun tapa suhtautua monikielisyyteen kielteisesti tai välinpitämättömästi viestii oppilaille, ettei heidän asemansa yhteiskunnassa ole sama kuin kantaväestön. Tämä voi suunnata oppilaat myös kieltämään oman monikielisen identiteettinsä kehittymisen. Ei siis riitä, että opettajat passiivisesti hyväksyvät lasten kielellisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden. (Cummins 2000). Koulutuksen tarkoituksena tulisikin Latomaan (2010, 151) mielestä olla oppilaiden oman äidinkielensä opettelu sekä lasten kieli-identiteetin tukeminen.

4.1. Kielten opetus koulussa

Opetuksen tulisi Piipon ym. (2016, 45–50) mukaan perustua ajatukselle, että me kaikki olemme useiden kielten tai kielten palasten kanssa tekemisissä päivittäin. Tämä tulisi näkyä myös opetusmateriaalien suunnittelussa ja käytössä. (Piippo ym. 2016, 45-50.) Kielten opetuksessa ja opiskelussa pohjana nähdään ne oletukset, jotka meillä on kielestä. Se miten kieltä kuvataan oppikirjoissa tai oppitunneilla laajentaa tai supistaa käsitystämme kielen kokonaisvaltaisuudesta. (Dufva 2014.)

Kielen opettamisessa on aiemmin ollut hyvin monologinen opetustapa, jossa kielen natiivikäyttäjä nostetaan asiantuntijan rooliin ja kielenoppija yrittää ymmärtää ja matkimalla tuottaa saman. Tavoitteena on se tieto ja taito, joka äidinkielenään kieltä puhuvilla on omasta kielestään. (Dufva ym. 2011a, 25.) Hymes (1972, 278) myös toteaa, että ideaalia kielenkäyttäjää on vaikea löytää, koska jokaisella puhujalla on erilaisia kielellisiä resursseja. Yksikielisyyden normi näyttäytyy kielenoppimisen tavoitteissa muun muassa silloin, kun asetamme yksikieliset puhujat kielitaidon malleiksi oppimateriaaleissa (Blyth 1995, 169). Myös Cook (1997) kuvailee toisen kielen oppimisen pohjautuvan liikaa äidinkieliseen materiaaliin ja natiivien käyttäjien matkimiseen. Äidinkielenään kieltä puhuviin vertaaminen ei siis ole motivoivaa eikä hyödyllistä, koska meillä ei ole olemassa täydellistä kieliopin käyttäjää ja siihen perustuvaa arviointimatriisia, johon oppijaa tulisi verrata. (Cook 1997.) Tämän johdosta uutta kieltä opiskeleva usein kokee epäonnistuvansa. (Blyth 1995, 169–170.)

Dufva (2011) korostaa, että monologisen opetustavan sijaan meidän tulisi nähdä kielen opetus dialogisesta näkökulmasta, joka korostaa funktionaalista kieltä. Tarkoituksena on opettaa kieltä sen sosiaalisesti ja kulttuurisesti merkityksellisessä kontekstissa. Kun kielenkäyttötilanteet ovat autenttisia oppilailla on paremmat mahdollisuudet siirtää kouluissa oppimansa kieli myös epävirallisiin tilanteisiin. (Dufva 2011, 118–119.) Enää ei voida ajatella, että kielenoppijan tehtävä olisi vain sisäistää kielen mekaaninen rakenne eli kielioppi tai sanasto jostakin fiktiivisestä tekstikappaleesta. Kieli on olemassa konkreettisesti osana vuorovaikutusta niin puhutuissa, viitotuissa, kirjoitetuissa kuin muissakin multimodaalisissa konteksteissa (Dufva ym. 2011b, 32).

Yksittäisen kielen opiskelun sijaan koulun tehtävänä on Kalliokosken (2015, 8) mukaan kasvattaa oppilaat näkemään ympäristön kielten moninaisuus voimavarana. Piippo ym. (2015, 206) tuovat esiin, että oppimisen keskiössä on toimintalähtöisyys ja

tiivis yhteys kulttuurin normeihin ja käytänteisiin, silloin kun kieli nähdään yhteisöön sosiaalistumisen näkökulmasta. Kun oppilas aktiivisesti osallistuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen luokassa parantaa se automaattisesti oppilaan keskustelutaitoja ja akateemisen kielen taitoja (Cummins 2015).

Kielitaito ei ole vain yksittäisen kielen osaamista vaan osa jokapäiväistä vuorovaikutustamme (Dufva 2014). Cook (1997) korostaa, miten tärkeää olisi tukea oppijoiden oppimismotivaatiota ja vahvistaa monikielisuuden merkitystä kouluissa. Käytämme eri tilanteissa erilaisia kielten palasia tai kielirekistereitä, jonka takia myös opetuksen tulisi ohjata ja tukea oppilaita käyttämään kaikkia heidän kieliresurssejaan. (Cook 1997.)

4.2. Kieli opetuksen välineenä

Kieli on aina osa opetusta ja jokainen opettaja on myös oman oppiaineensa kielen opettaja (OPS 2014). Opetuksessa emme voi sivuuttaa kielellisen ymmärryksen suurta roolia, jossa kieli on väline yksilön ajatteluun ja oppimiseen. Opettajan rooli on Lwinin ja Silverin (2014, 9) mukaan kommunikoida ymmärrettävästi, kertoa ohjeistus ja antaa oppijalle mahdollisuus onnistua ja suoriutua tehtävästä parhaalla mahdollisella tavalla. Cummins (2001) korostaa, miten yksilön taidot omassa ensikiellessään ennustaa vahvasti oppilaan kykyä oppia myös muita kieliä.

Kielen hallintaan liittyy erottamattomasti aktiivinen suhde sanottuun ja ymmärrettyyn (Volosinov 1990, 101). Osa kielen ymmärryksestä onkin siis tietoa esimerkiksi siitä, onko meille esitetty kysymys vai toteamus (Saeed 2003, 230). Holopainen (2003, 16) korostaa, että oppiminen jää kesken, jos oppilas ei pysty liittämään lukemaansa tai kuulemansa osaksi aiempia tietoja ja taitoja. Käyttäessämme kieltä oppimisen välineenä tulee meidän ottaa huomioon koulussa käytettävä akateeminen kieli ja sen eroavaisuudet vapaa-ajalla käytettävään kieleen eli arkikieleen. Cummins (2000, 58) jakaa yksilön kielitaidon ihmisten vuorovaikutuksessa luonnollisesti esiintyvään taitoon käyttää arkikieltä ja kognitiiviseen taitoon käyttää akateemista kieltä. Kukaan ei puhu ensikielensä akateemista koulukieltä, mutta arkikieli on väylä, jonka avulla sitä voidaan opetella. Cumminsin (2000,58) mukaan arkikielen hallinta vieraalla kielellä on saavutettavissa noin kahden vuoden opiskelun jälkeen. Akateemisen kielitaidon saavuttaminen kestää huomattavasti kauemmin.

Arkikieli ja akateeminen kieli kulkevat jatkuvasti rinnakkain tukien oppilaiden ymmärrystä ja merkitysten rakentumista. Akateemisen kielen opettelu helpottuu, kun oppilas ymmärtää sisällön jo jollain toisella osaamallaan kielellä. (Nikula & Moate 2018, Aalto 2008.) Myös oppikirjojen tekstit poikkeavat tyyliltään ja termeiltään monista muista oppilaiden kohtaamista teksteistä. Terminologian opettelu yhteydessä on tärkeä myös ymmärtää, miten sanoja käytetään niin suullisessa kuin kirjallisessakin vuorovaikutuksessa. (Alisaari ym. 2020, 4.)

Erityisen tärkeää on se, että opettaja itse osaa ilmaista ja perustella oman oppiaineensa akateemisen kielen. Eri oppiaineiden opettajien tulisi tuntea oman oppiaineensa tekstikäytännöt, kielenkäytön sekä poikkeamat. Opetuksen eräs keskeisimmistä haasteista on oppilaiden kielellisten tietojen ja taitojen tukeminen, erityisesti jos oppilaan kielitaito ei vielä ole riittävä. (Aalto 2008, 72–74.) Opettajien tulisi tukea oppilaiden kielitaidon kehittymistä koskien oppiaineen akateemista kieltä ja erityissanastoa (Alisaari ym. 2020, 3).

4.3. Kieli opetuksen kohteena

Tässä tutkielmassa opetuksen kohteena oleva kieli tarkoittaa suomen kielen opetusta suomenkielisille oppilaille, suomi toisena kielenä -opetusta maahanmuuttajataustaisille oppilaille sekä ensimmäiseltä luokalta aloitettua vieraan kielen opetusta. Osa suomi toisena kielenä -oppilaista käy myös oman ensikielensä oppitunneilla, joita järjestetään yhteistyössä muiden lähikoulujen kanssa muun opetuksen ulkopuolella. Kouluissa erityisesti vieraan kielen opetuksessa kieli nähdään viestinnällisyyden kautta, ei luonnollisena osana vuorovaikutusta: päätavoitteena viestien tuottaminen ja ymmärtäminen vieraalla kielellä. (Piippo ym. 2016, 215.)

Vieras kieli tarkoittaa muun kielisessä ympäristössä yleensä tietoisesti harjoiteltua ja opittua kieltä. Oppimisella viitataan siis opettajan ohjauksessa käytävään opiskeluun, jossa kieli itsessään on opiskelun kohteena. Tässä tutkielmassa vieraana kielenä käsitellään englannin opetusta alkuopetuksessa. Oppiminen ja omaksuminen eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia, sillä niin koulussa kuin vapaa-ajallakin voi tapahtua kielen oppimista ja omaksumistakin. (Block 2003.)

Kieli opetuksen kohteena asettaa opetuksen tavoitteiksi yleensä pelkän kielenrakenteen ja kielitiedon. Perusteluna tälle on se, että vaikka kieli on tapa kommunikoida, pohjautuu

se kuitenkin kielioppiin ja kielen rakenteisiin. Jokaisella kielellä on erilainen rakenne ja oppilaan ensikieli vaikuttaa selvästi myös siihen, miten hän omaksuu ja oppii tulevia kieliä (Ahonen & Rautakoski 2007, 25–27). Dewaelen (2010, 167) mukaan oppilaat, joille oma ensikieli tuottaa haasteita kohtaa haasteita myös vieraiden kielten opiskelussa. Vieraskielinen oppilas tarvitsee tukea kielenrakenteen ja sanaston ymmärtämisessä, jotta hän voi osallistua yhteisön toimintaan. (Ahonen & Rautakoski 2007, 27.)

Kieli ei siis ole vain järjestelmä ulkoa opittavia sääntöjä, vaan myös sen kulttuuriset tekijät ovat keskeinen osa ymmärrystä. Usein kielitaidon kulttuurisista ulottuvuuksista keskustellaan kuitenkin vain vieraan kielen tunneilla tutustuen kohdemaan nähtävyyksiin tai ruokiin. Vieraan kielen tunneilla saatetaan myös tuoda esiin se tosiasia, että kielenkäyttöön liittyy paljon sosiokulttuurista tietoa ja omasta kulttuuristamme poikkeavia kielen ja vuorovaikutuksen normeja. Oman äidinkielen tunneilla tämä kulttuurinen aspekti kuitenkin usein unohtuu. (Piippo ym. 2016, 50–51.) Tärkeää olisikin huomioda kielen kulttuurisuus myös valtaväestön kielen tunneilla, jotta erityisesti maan kohdekieltä toisena kielenä opiskelevat pääsisivät sisään kielen käyttötarkoituksiin ja vuorovaikutuksen normeihin.

Dewaele (2010) tuo tutkimuksessaan esiin ympäristön vaikutuksen yleisiin asenteisiin opiskeltavasta kielestä. Yhteisön mielipiteet ja ennakkoluulot kielestä, murteesta tai ääntämistavasta eli aksentista saattavat vaikuttaa myös yksilön halukkuuteen ja mahdollisuuksiin opiskella kieltä. Asenteet vieraita kieliä kohtaan ovat siis aina muovautuneet suhteessa kulttuuriin, jota kieli edustaa. (Dewaele 2010, 136.) Ellisin ja Rokita-Jaskown (2019) mukaan asenteet vieraan kielen oppimiseen muovautuvat riippuen lapsen lähipiirin asenteista, jonka takia meidän tulee erityisesti ottaa huomioon, miten vanhemmat ja opettajat puhuvat oppilaalle hänen taidoistaan ja kielen oppimisesta ylipäättäen. Kouluissa oppilaat usein myös kokevat kielen opetuksen tähtäävän vain oppilaan saamaan arvosanaan. (Ellis & Rokita-Jaskown 2019, 10.)

Kielen hallinta on paljon muutakin kuin kohdekielen virheetöntä käyttöä. Kieli ei ole vain järjestelmä, vaan sen kulttuuriset ulottuvuudet ovat keskeisiä kielen opetuksen kannalta. Usein kielitaidon kulttuurisista ulottuvuuksista keskustellaan vieraan kielen tunneilla, esimerkiksi englannin tunneilla tutustutaan Iso-Britanniaan, Yhdysvaltoihin ja Australiaan. Vieraan kielen tunneilla saatetaan myös tunnistaa, että kielenkäyttöön liittyy paljon sosiokulttuurista tietoa ja omasta kulttuuristamme poikkeavia kielen ja vuorovaikutuksen normeja. (Piippo, Vaattovaara, Voutilainen 2016, 50–51.) Dufva

(2011, 117) kuvailee kielen oppimista kykynä käyttää tiettyä kieltä tietyssä tilanteessa, laajentaa omaa ymmärrystä ja erilaisten puhetaiposten käyttöön ottamista.

4.3.1. Vieraana kielenä englanti

Monissa kouluissa ensimmäinen opetettava vieras kieli on englanti. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan (2014, 348) englannin opiskelun tarkoituksena on rohkaista oppilaita käyttämään englannin kieltä monipuolisesti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja hyödyntää sitä tiedonhankinnassa. Suomenkieliset oppilaat saattavat kuitenkin joutua ponnistelemaan ymmärtääkseen englannin kielikohtaiset taidot eli ääntämisen, sanaston ja rakenteen, jotka poikkeavat huomattavasti suomen kielestä. (Dufva ym. 2007, 158).

Sajavaara (2002) on tutkinut erityisesti englannin asemaa maailmassa. Hänen mukaansa englannin kieli helposti yhdistetään edistyksellisyyteen ja ajantasaisuuteen. Vallalla on ajatus siitä, että englannin opiskelu on käytännöllistä ja hyödyllistä, eikä siihen liitetä mitään kulttuurisia tai poliittisia kytköksiä. (Sajavaara 2002, 288.). Cenoz ja Gortes (2009) huomioivat, että englanti on myös yritysten ja markkinoinnin kieli, koska englanninkielinen mainos saavuttaa eniten yleisöä ympäri maailman. Se myös usein mielletään arvostuksiin, sellaisiin kuten kansainvälisyys, menestys, nykyaikaisuus ja hienostuneisuus. (Cenoz & Gortes 2009, 59.)

Englantia kuulee Suomessa nykyään myös kaikkialla ja se näkyy suomen kielessä esimerkiksi monien lainasanojen lähteenä (Kotilainen 2008). Tästä kertoo esimerkiksi se, että muutoin suomenkielisessä keskustelussa voi olla englanninkielisiä sitaatteja muun muassa musiikin, elokuvien ja kirjallisuuden maailmasta. Kotilaisen (2008, 131) mukaan suomenkielisen on luultavasti helppo omaksua juuri tiettyihin tilanteisiin sidotut englanninkieliset sanonnat. Tämä selittää osaltaan niiden yleisyyden suomenkielisessä keskustelussa. (Kotilainen 2008, 86–104.)

Lehtonen (2013, 148–150) haluaa kuitenkin huomauttaa, ettei ole pelkkää yhdenlaista englannin puhujaa tai yhtenäistä englannin kieltä, joka sellaisenaan vaikuttaisi oppijoiden puheeseen. Oppilaille on tarjolla erilaisia kielen palasia, joita he käyttävät erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Ihmiset ovat jo alkaneet joustavasti käyttää erilaisia ilmauksia ja kielen palasia, joista yksi on globaalin englannin rooli kielen kehityksessä (Lehtonen, 2011, 25). Oppilaan koko kielellinen repertuaari on aina läsnä heidän oppiessa tai

omaksuessa uusia kieliä. Englannin opiskelussa oppijoiden muut kielet ovat läsnä niin tunnetasolla kuin siinä, millä kielellä he englantia opiskelevat.

4.4. Tavoitteena kielitietoinen koulu

Kielitietoisuus on nostettu Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) keskiöön tarkoituksenaan kannustaa opettajia huomioimaan eri kieliin kohdistuvat asenteet ja sosiaaliset normit sekä tukea oppilaita löytämään omaa kielellistä osaamistaan. “Kielitietoisessa koulussa keskustellaan kieliin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä. Jokaisella oppiaineella on oma kielensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteistönsä” (OPS perusteet 2014). Kielitietoinen opetus on jokaisen oppilaan oikeus ja se kehittää oppilaiden kielellisiä tietoja (García & Hesson, 2015).

Kielitietoisen opetuksen lähtökohtana kielitaito nähdään osana oppilaan ajattelua (García & Wei 2014, 14–15). Kielitieto on opetettavissa ja opittavissa olevaa tietoa ja ymmärrystä siitä, mitä kieli merkitsee ihmisille, millaisia kieliä on olemassa ja miten kieltä käytetään erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Kielitieto tulisi nähdä siis kokonaisvaltaisemmin koko kouluyhteisön vuorovaikutustaitojen kannalta. Kieli ei ole vain yksi oppimisen osa-alue vaan sen tärkein voimavara. Oppiminen kaikkien oppiaineiden kohdalla voimistuu, kun sisältöjä lähestytään kielitiedon näkökulmasta. Uudenlaiset tavat toimia kielen avulla mahdollistavat myös uudet tavat oppia ja ajatella. (Honko & Mustonen 2018.)

Kielitietoinen koulu järjestää opetusta (engl. linguistically responsive pedagogy), jossa kouluyhteisö ymmärtää kielitaidon merkityksen ja kehittymisen eroavaisuudet (Lucas & Villegas 2011, 56). Koulun tulee ymmärtää niin kielen keskeisyys kasvamisessa, oppimisessa ja yhteistoiminnassa kuin identiteettien rakentumisen ja yhteiskuntaan sosiaalistumisen näkökulmasta (OPS 2014). Opetuksessa otetaan huomioon oppilaan kokonaisvaltainen kielellinen ja kulttuurinen tausta. Samoin kaikkia oppilaan kokemuksia kunnioitetaan ja arvostetaan. (Cummins 2015.)

Lucas ja Villegas (2011, 53) korostavat sitä, että opettajan tulee ymmärtää omien opettavien oppiaineidensa tieteenalan kielen ja opettaa akateemista kieltä oppilaille kielitietoisesti, hyödyntäen opetuksessa myös arkikielisiä ilmauksia, jotka tukevat oppimista. (Lucas & Villegas 2011, 53.) Opettajien tulee olla tietoisia roolistaan

kielellisenä mallina ja pyrkiä opettamaan oppiaineensa akateemista koulukieltä sekä luokkahuoneen erilaisia vuorovaikutus- ja oppimistilanteita (Alisaari ym. 2020, 3). Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyin (2019) mukaan opettajilla niin kuin oppilaillakin voi olla ennakkoluuloja erilaisia kieliä tai kielten palasia kohtaan. Asenteiden ja ennakkoluulojen purkaminen osana arkea auttaa oppilaita ymmärtämään kielen merkitys yksilölle ja yhteisöille paremmin. (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019.)

Koulussa oppilas havaitsee erilaisia kielen käyttötilanteita ja oppii käyttämään kieltä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Kielitietoisuutta kouluissa edistää eri kielten näkyväksi tekeminen ja arvostaminen arjessa. (OPS 2014.) Myös kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvat asenteet vaikuttavat Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyin (2019, 2) mukaan oppilaiden ymmärrykseen ja yksilöiden tapaan vuorovaikuttaa muiden kanssa. Piippo ja hänen tutkijakollegansa (2016, 206) korostavatkin kuinka tärkeää on jalostaa kielentaju kriittiseksi kielitietoisuudeksi.

Kielitietoisuuden eri ulottuvuuksien ymmärtäminen osana opetusta on tärkeää (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019, 2). Kielitietoisuus tarjoaa erilaisia tapoja tarkastella kieltä myös laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa. Kielten opettaminen kouluissa ei rajaudu pelkästään itse kielen opetukseen, vaan tarkoitus on paljon laajempi. (Piippo ym. 2016, 50–51.) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) puhutaankin kielikasvatuksesta, joka ottaa huomioon oppilaiden monikielisyyden ja vahvistaa heidän kielitietoisuuttaan. Sen mukaan (OPS 2014, 312) suomi toisena kielenä -oppiaineen tehtävänä on ”tukea lapsen ja nuoren kasvua kieliyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi”.

Cummins (2001) mukaan opettajien tulee olla aktiivisia ja oma-aloitteisia vahvistaakseen koko luokan kielitietoisuutta ja luodakseen myönteisen ja turvallisen kielellisen ilmapiiriin luokkaan. Opettajat voivat myös auttaa oppijoita säilyttämään ja kehittämään omia ensikieliään tai muita opetuksessa esiin tulevia vieraita kieliä antamalla heille myönteistä palautetta kielten tuntemisen arvostamisesta ja monikielisyyden hyödyistä. Hyviä tapoja monikielisyyden tukemisesta luokkahuoneessa on oppilaiden kielitietoisuuden kehittäminen ja kaikkien luokan kielten jakaminen yhteiseen tietoon. (Cummins 2001.)

5. TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää oppilaiden ja opettajan kokemuksia liittyen monikielisessä kouluympäristössä kasvamiseen. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää monikielisyyden ilmentymiä alkuopetuksen luokassa. Tutkimuskysymykset muotoutuivat ja tarkentuivat tutkimusprosessin aikana. Sullivan (2012, 82) korostaa dialogisessa analyysissä sitä, miten tutkimuskysymys muovautuu vastaamaan aineistoon ja aineistosta löydetyt tulokset muodostavat lopulliset kysymykset. Tässä tutkimuksessa dialogisen analyysin tuloksena päätutkimuskysymyksen alle muodostui kolme alakysymystä.

Tutkimuksen päätutkimuskysymys on:

Miten monikielisyys ilmenee kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisessa alkuopetuksen luokassa?

Päätutkimuskysymystä tarkentaviksi tutkimuskysymyksistä valikoitui:

- a. Kuinka oppilaat kokevat itsensä suhteessa luokassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen?
- b. Miten oppilaat kokevat muut luokan oppilaat suhteessa heidän käyttämiinsä kieliin luokassa?
- c. Miten opettajan auktoriteettiasema ilmenee suhteessa luokassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen?

6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämän tutkielman metodina toimii etnografinen tutkimus ja siihen osallistui 20 oppilasta ja heidän luokanopettajansa. Etnografiselle tutkimukselle tyypillisesti myös tutkija itse on osa tutkimusta ja osallistuu luokassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Luokassa erityispedagoginen osaamiseni ja opintoni suomi toisena kielenä –oppiaineesta toivat tutkimukseen lisäarvoa. Kielelliseen repertuaariini kuuluu espanja ja vain yksi luokan oppilas jakoi tämän resurssin kanssani. Tämä oppilas koki mahdollisuutensa vuorovaikuttaa aikuisen kanssa omalla ensikielellään lohdullisena. Tärkeää etnografisessa tutkimuksessa on Rantalan (2006, 218) mukaan se, että tutkimuskohteena oleva kulttuuri ja ympäristö on tutkijalle jo ennestään tuttuja. Tässä tapauksessa ympäristönä ja kulttuurina tarkoitetaan suomalaista kouluympäristöä. Tutkimus toteutettiin minulle ennestään tutussa luokassa, jossa olin ollut luokanopettajan sijaisena.

Etnografiaa on määritelty usein erilaisin tavoin. Monissa lähteissä sitä kuvataan tutkimusmetodologiaksi. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija on osana tutkittavaa yhteisöä ja tutkimuksen tarkoituksena on luoda kuvaus yhteisön toiminnasta (Lappalainen 2007, 9). Etnografisen lähestymistavan ollessa hyvin vanha on siitä myös muovautunut erilaisia suuntauksia. Tässä tutkielmassa käytän etnografista tutkimusotetta tarkentavaa ja täydentävää lähestymistapaa *fokusoitua etnografiaa*. (Wall 2014.) Lähestymistapa on perusteltua, koska sen mukaan tutkimuksen kesto voi olla lyhyempi ja sen tarkoituksena on tutkia sosiaalista toimintaa.

Fokusoitua etnografista lähestymistapaa hyödyntäen on saatu kuvailevaa tietoa eri kulttuureista ja sosiaalisista ryhmistä. Erityisesti tutkimusmenetelmää käytetään silloin kun tutkimusintressi kohdentuu johonkin tiettyyn tutkimuskysymykseen. Menetelmä tutkii sosiaalia tilanteita ja sitä on käytetty muun muassa tutkimuksissa kasvatuksesta ja opetuksesta. (Knoblauch 2005; Wall 2014.) Etnografista tutkimusta tehdään, kun tarkoituksena on tuoda esiin moniulotteisia sosiaalisia ilmiöitä ja niiden merkityksiä yhteisöille. Halu tuoda esiin myös yhteiskunnan marginaaliryhmät on myös ollut eräs etnografisen tutkimuksen tavoitteista. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 7; 24.) Tässä yhteiskunnan marginaaliryhmää edustaa oppilaat, joiden kotikieli on jokin muu kuin suomi tai ruotsi. Yhteisönä nähdään koko luokka ja kaikkien luokan yksilöiden toiminta suhteessa heihin.

Etnografisessa tutkimuksessa pyritään tuottamaan tiheä kuvaus kentästä. Tämä voidaan saavuttaa yhdistelemällä erilaisia aineistonkeruumenetelmiä kuten kenttämuistiinpanoja ja haastatteluja. (Huttunen 2010, 43.) Tässä etnografista lähestymistapaa mukailevassa tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä käytettiin osallistuvaa havainnointia ja teemahaastatteluja. Aineisto on analysoitu käyttäen dialogista analyysimenetelmää.

6.1 Tutkimuskohde

Tutkimuskohde on alkuopetuksen luokka, jossa opiskelee 20 oppilasta. Luokassa työskentelee luokanopettajan lisäksi kieli- ja kulttuuriryhmien opettaja sekä laaja-alainen erityisopettaja. Koulu sijaitsee alueella, jossa oppilaat tulevat hyvin erilaisista sosio-ekonomisista taustoista. Tämä näkyy luokassa rikkautena ja muiden hyväksymisenä riippumatta heidän kotioloistaan tai -kielestään. Noin puolet luokan oppilaista on kaksikielisiä. Luokkaan oli myös lukuvuoden alusta eli pari kuukautta ennen tutkimukseni alkua saapunut kolme uutta oppilasta, joista kaksi puhuivat kotonaan jotain muuta kieltä kuin suomea.

Luokan oppilaat puhuvat ensikielinsä suomen lisäksi arabiaa, albaniaa, englantia, espanjaa, venäjää, ranskaa ja somaliaa. Osa oppilaista on syntynyt Suomessa ja osa oppilaista on saapunut Suomeen alle vuosi sitten. Tutkimuskohteena olevat oppilaat ovat jo kotoa omaksuneet useamman kielen tai he ovat oppineet uusia kieliä muun muassa koulun formaalissa opetuksessa. Osa oppilaista osallistui myös oman äidinkieltensä formaaliin opetukseen koulupäivien jälkeen. Lähes kaikki luokan oppilaat ja opettaja käyttävät puhekielessään etelä-suomalaista murretta.

Kyseisessä tutkimuskoulussa alkava vieraskieli on aina englanti ja luokan oppilaat ovat aloittaneet varhennetun englannin kielen ensimmäiseltä luokalta. Tutkimusluokassa ei ollut englannin lisäksi mahdollista opiskella muita vieraita kieliä. Suuri osa tutkittavista oppilaista oli käynyt englanninkielisen päiväkodin tai hakeneet kansainväliseen kouluun englanninkieliselle luokalle, mutta eivät olleet tulleet valituiksi ja aloittivat koulupolkinsa siis omassa lähikoulussaan.

Ennen kenttätöiden alkua olin valmiiksi miettinyt sen, mitä luokassa havainnoin ja millaisia kenttämuistiinpanoja aion kirjoittaa. Kouluympäristössä tapahtuu koko ajan valtavasti asioita ja välillä oli vaikea pysähtyä oleellisen äärelle. Tutkimuksessa toimin kentällä sekä tutkijana että opettajana. Anttilan (1996, 218–224) mukaan tämä

mahdollistaa tutkijan läsnäolon toisaalta osallistujana ja toisaalta muiden käyttäytymisen seuraajana. Tutkijan roolistani tiedotettiin koulun henkilökunnalle, oppilaille ja oppilaiden koteihin.

6.2 Kenttätyö

Toteutin etnografisen kenttätyöni syksyn 2020 aikana. Kenttätyöksi kutsutaan aineistonkeruumenetelmää, jossa tutkija menee fyysisesti sisälle tutkimuskohteeseen ja kerää aineistonsa siellä (Rantala 2006, 219). Tutkijana kentällä tarkastelen oppilaiden arkisia toimintoja heidän päivittäisessä ympäristössään ja suoritan kentällä osallistuvaa havainnointia. Aineistonkeruuta ei oltu ennalta suunniteltu eikä tarkasti aikataulutettu. Toisin kuin perinteisessä etnografisessa tutkimuksessa, joka on pitkäkestoista ja tutkijan rooli on etäännytynyt tutkimuskohteesta, fokusoidussa etnografiassa tutkimusaika on lyhyempi ja yleensä tutkijalla on myös aiempia taustatietoja tutkimuskohteesta. (Knoblauch 2005.) Eskolan ja Suorannan (1998, 107) mukaan etnografi toimii kentällä aina vierailijana, koska hän tulee osaksi jo valmista yhteisöä, havainnoi ympäristöä sellaisena kuin se sillä hetkellä näyttäytyy, mutta lähtee aina myös pois.

Kentällä toimin kolmen kuukauden ajan (taulukko 1). Siellä käytettyä aikaa kertyi kahdeksan oppituntia, joista neljä tuntia oli käsitöitä, yksi kuvaamataittoa, yksi suomen kieltä, yksi englannin kieltä ja yksi ympäristötietoa. Tämän lisäksi observoin myös kolme ruokailua ja viisi välituntia. Havainnoinnin lisäksi suoritin oppilaiden haastattelut osana kenttätyöpäiviä (taulukot 2 ja 3). Litteroidut tekstit on kirjoitettu fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5.

Kerätty aineisto, taulukko 1.

	Kenttämuistiinpanot	Opettajan haastattelu
Aineiston keruu aika	6.10.2020 – 18.01.2021	19.11.2020 Zoomin välityksellä
Kesto	8 oppituntia 3 ruokailua 5 välituntia	59min
Litteroituja sivuja	20	18

Oppilaiden ryhmähaastattelut, taulukko 2.

	Ryhmä 1 (3 oppilasta) 1.1, 1.2, 1.3	Ryhmä 2 (3 oppilasta) 2.1, 2.2, 2.3
Päiväys	1.12.	8.12.
Kesto	12min	12min
Sivut	7	6
Tausta	kantasuomalaisia monikulttuurinen varhaislapsuus	kantasuomalaisia englanninkielinen päiväkot

Oppilaiden yksilöhaastattelut, taulukko 3.

	Oppilas 3	Oppilas 4	Oppilas 5	Oppilas 6
Päiväys	8.12.	16.12.	16.12.	21.12.
Kesto	10min	6min	9min	11min
Sivut	4	3	4	6
Tausta	Suomessa 5 vuotta	Ei muista	Suomessa 6 vuotta	Suomessa 6kk, äiti Suomesta

Osallistuva havainnointi

Keskeisimpänä aineistonkeruumenetelmänä tässä tutkielmassa toimii kentällä toteutettu osallistuva havainnointi. Sen tarkoituksena tutkimuksessani oli kuulla oppilaiden kielellisiä repertuaareja mahdollisimman luonnollisissa tilanteissa. Aineistokeruumenetelmällä tutkija hankkii tietoa osallistumalla ja toimimalla osana tutkimuskohteen sosiaalista vuorovaikutusta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81). Tutkimuksessani tämä tarkoitti siis luokassa toimimista ja opettamista, joka sisälsi erityisesti oppilaiden kanssa tehtäviä harjoituksia ja käsityöprojekteja. Myös Wall (2014) korostaa sitä, että fokuoitu etnografinen lähestymistapa toimii parhaiten silloin, kun tutkija osallistuu yhteisön toimintaan osana yhteisöä.

Omaan kielelliseen repertuaariini kuuluu suomen lisäksi myös englanti ja espanja. Molempia näitä kieliä olen omaksunut sekä kohdekielisessä ympäristössä että formaalissa kielen opetuksessa erilaisissa koululaitoksissa. Nämä kielelliset resurssit toivat osallistuvaan havainnointiin lisäarvoa, koska niiden kautta minulla oli käsitys

monikielisyydestä ja uuden kielen ympäröimänä elämisestä. Tutkijana olin osa havainnoimaani luokkaa ja oma kokemusmaailmani heijastui myös luokkatilanteisiin.

Osallistuvan havainnoinnin etuna on sen todenmukaisuus. Tutkimuksessa tapahtuvat tilanteet ja vuorovaikutus on aitoa. Toinen menetelmän etu on tutkijan mahdollisuus tehdä havaintoja, joita esimerkiksi haastattelutilanteessa haastateltava ei itse toisi esiin. (Frey, Botan, Friedman, Kreps 1992, 256.) Osallistuvan havainnoinnin aikana tapahtuvassa kommunikaatiossa tarkoituksena on huomioida myös tutkimuskohteen eleet, ilmeet ja liikkeet. (Anttila 1996, 218 – 224.)

Observoin käsityötunteja, koska taito- ja taideaineissa opetus on vapaamuotoisempaan, eikä opetuksen keskiössä oleva sisältö vaadi samassa määrin kielellistä osaamista kuin monet muut oppiaineet. Käsityötunnit suunnittelin ja toteutin yhdessä luokanopettajan kanssa. Annoin ohjeistuksen ja autoin käsitöiden valmistuksessa. Käsityötunteja havainnoin neljä oppituntia ja kuvaamataittoa yhden oppitunnin. Halusin myös opettaa, etteivät oppilaat suhtautuisi minuun tarkkailija, vaan osana heidän luonnollista arkeaan ja oppimisympäristöön.

Taitoaineiden lisäksi havainnoin ympäristötiedon, suomen ja englannin kielen tunteja, kaikkia yhden oppitunnin. Valitsin nämä oppiaineet, koska halusin saada mahdollisimman laajan kuvan eri oppimistilanteista. Kielten ja reaaliaineiden tunneilla istuin sivussa tekemässä muistiinpanoja silloin kun opettaja opetti, mutta kun oppilaat ryhtyivät tekemään tehtäviä kiersin luokassa ja autoin heitä. Kysyin ja varmistin, että he olivat ymmärtäneet tehtävänannon. Välillä myös oppilaat itse tulivat luokseni pyytämään apua.

Etnografiselle tutkimukselle tyypillisesti kenttä nähtiin myös tässä tutkimuksessa monipaikkaisena. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 12–13.) Tutkimuskentän muodostivat koululuokka, välituntipiha, ruokala ja erilaiset koulupäivän aikana tapahtuvat siirtymät. Kenttämustiinpanoja tein lukuaineissa viikooni samalla kun seurasin opetusta, mutta taito- ja taideaineissa kirjoitin muistiinpanot ylös vasta oppitunnin jälkeen. Välitunneilla ja ruokalassa kirjoitin lyhyitä havaintojani puhelimeni muistioon. Päivän päätteeksi kirjoitin aina vihkomuistiinpanot ja puhelimella olevat muistiinpanot tietokoneelle puhtaaksi. Halusin kirjoittaa muistiinpanot aina ylös mahdollisimman pian, jotta muistaisin asiat varmasti oikein. Kenttämuistiinpanoni koostuivat päivämäärästä, tilasta, jossa tutkimus tapahtui ja ylös kirjaamista muistiinpanoista.

Havainnointi ja samanaikainen opetustyö osoittautui välillä haastavaksi, jonka takia välitunnit ja siirtymät toteutin ainoastaan observoimalla. Välitunneilla ja siirtymätilanteissa pidin etäisyyttä oppilaisiin ja vain havainnoin heidän käyttämäänsä kieltä. Fangenin (2012, 139–140) mukaan tutkijan vaihtelu havainnoijana ja yhteisöön osallistuvana yksilö on suotavaa, koska osallistumalla tutkijan on mahdollista nähdä asiat syvemmin. Toisaalta tutkijan on myös hyödyllistä ymmärtää tilannetta ulkopuolisen silmin. Grönfors (2011, 12) korostaa, että osallistuvassa havainnoinnissa vuorovaikutuksen tulee tapahtua tutkittavien omilla ehdoilla, ja tutkijan tulisi välttää vaikuttamasta tapahtumiin. En siis pyytänyt oppilaita keskustelemaan millään tietyllä kielellä, vaan annoin keskustelun edetä vapaasti.

Teemahaastattelut

Kenttämuistiinpanojen lisäksi aineistoon kuuluu seitsemän teemahaastattelua, joista yksi oli luokanopettajan haastattelu ja loput oppilaiden. Oppilaiden haastattelut toteutettiin joulukuussa 2020. Haastattelut sopivat tutkimukseen, sillä niiden avulla tarkastellaan oppijoiden ja opettajan kokemuksia monikielisestä kouluympäristöstä sijoittaen kokemukset laajempaan yhteyteen eli nykypäivän monikielistyvään koulumaailmaan. Teemahaastattelun tarkoituksena on edetä tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen sisällä. Menetelmä sopii toteutettavaksi tässä tutkielmassa, koska siinä korostetaan erityisesti ihmisten tulkintoja sekä merkityksiä kyseisestä ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35–48.)

Tutkimuksessa toteutettiin kaksi ryhmähaastattelua ja viisi yksilöhaastattelua. Kaikkien ryhmähaastatteluihin osallistuneiden oppilaiden vanhemmat olivat kantasuomalaisia. Kantasuomalaisten oppilaiden haastattelun toteuttamistavaksi valikoitui ryhmähaastattelu, koska sen etuna on haastateltavien mahdollisuus täydentää toistensa sanomisia. Ryhmähaastatteluihin osallistuneista oppilaista muodostettiin kaksi kohderyhmää, joihin valikoituivat samanlaiset kielelliset taustat omaavat oppilaat. Kohderyhmien homogeeninen tausta on suotavaa, jotta ryhmässä tuotettua aineistoa voidaan tulkita yhdenmukaisesti. (Tracy 2013, 170.) Ryhmässä 1 kaksi oppilaista oli asunut lähes koko ikänsä toisessa Euroopan Unionin maassa ja yksi oppilas oli sukujuuriltaan suomenruotsalainen. Myös ryhmässä 2 oppilailta oli monikielistä taustaa, sillä he olivat saaneet varhaiskasvatuksensa englanninkielisessä päiväkodissa, mutta asuneet kuitenkin koko ikänsä Suomessa.

Kymmenestä haastatteluun osallistuneesta oppilaasta neljä puhui kotonaan ensikielinsä jotain muuta kieltä kuin suomea. He osallistuivat yksilöhaastatteluihin, koska silloin oppilaan henkilökohtainen tausta tulee esiin ja hän voi kertoa kokemuksistaan omakohtaisemmin (Tracy 2013, 162). Tarkoituksena oli siis saada yksilöllisempää tietoa oppilaiden omista kokemuksista kielen käytöstä, oppimisesta ja tunteuksista monikielisessä ympäristössä. Oppilaiden taustat olivat myös hyvin erilaisia ja he olivat asuneet Suomessa puolesta vuodesta jopa kymmeneen vuoteen. Pyytäessäni tutkimuslupia haastatteluihin osallistumiseen tein maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koteihin lupahakemukset myös selkosuomeksi. Kaikkien haastatteluun osallistuneiden oppilaiden vanhemmat kuitenkin ymmärtävät suomea, joka varmasti vaikutti myös myönteisiin tutkimuslupiin.

Oppilaiden haastattelujen lisäksi aineistoon kuuluu luokanopettajan haastattelu. Aarnoskin (2010, 186) mukaan opettajan ja oppilaiden asemat ja roolit luokan vuorovaikutustilanteissa ovat erilaiset ja tutkimalla molempia voidaan ymmärtää luokassa tapahtuvaa monikielistä vuorovaikutusta laajemmin. Opettajan haastattelussa käytin esimerkkeinä myös havaintoja kentällä tapahtuneista erilaisista kielen käyttötilanteista. Näin sain omiin havaintoihini kentällä myös opettajan näkökulman ja syvemmän kokemuksen jo ajalta ennen tutkimusta.

Haastattelut toteutettiin puoli stukturoidusti eli haastattelijalla on valmiit kysymykset ja teemat, joihin haastattelu pohjautuu. Kaikilta oppilailta yksilö- ja ryhmähaastatteluissa kysyttiin samat haastattelukysymykset. Puolistrukturoitu haastattelu mahdollisti minun kuitenkin poikkeavan hieman kysymyksistä ja pystyin syventymään haastateltavan itse esiin nostamiin asioihin. Haastattelutavan etuna on mahdollisuus saada mahdollisimman yksilöllistä tietoa haastateltavasta. Yhtenäinen haastattelurunko kuitenkin ohjaa haastattelun sisältöä ja mahdollistaa yhdenmukaisen aineiston analyysin. (Tracy 2013, 140-142.) Haastattelukysymykset ovat muotoutuneet ennalta tiedetyn teorian pohjalta. Teemahaastattelussa etukäteen valitut teemat on valittu tutkimuksen viitekehyksen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 75). Osa haastatteluista käytiin oppilaiden omalla äidinkielellä esimerkiksi englanniksi, koska oppilaiden suomen kielen taso ei olisi haastatteluissa antanut luotettavia tutkimustuloksia.

Kaikki oppilaiden teemahaastattelut toteutettiin koululla. Luokanopettajan haastattelu toteutettiin etäyhteyksin, sillä luokassa oli viimeiset tutkimuskuukaudet sijainen. Oppilaiden haastattelut pidettiin oppituntien aikana ja haastattelutilana toimi oppilaille tuttu koulukirjasto, joka oli tutkimusympäristönä rauhallinen. Apuna

oppilaiden haastattelutilanteissa oli käytössä sanakortit ja koulun kartta. Sanakortteihin oli kirjoitettu avainsanoja, jotka voisivat auttaa oppilaita pohtimaan kysymyksiä tarkemmin ja eri näkökulmista. Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan tarvinneet sanakortteja vastaamisen tueksi, mutta pidin ne kuitenkin mukana haastattelutilanteessa. Kartta auttoi oppilaita hahmottamaan kouluympäristöä ja kouluun liitettyjä paikkoja, muun muassa ruokala ja välituntihiha. Haastattelutilanne salli haastateltavien vastauksien tarkentamisen, selventämisen ja haastateltavien havainnoinnin, joka on osa haastattelun analyysia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73).

6.3. Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa aineisto on analysoitu mukailien dialogista analyysimenetelmää. Analyysi on Bakhtinin (1986; 1993) teoriaan tukeutuvaa. Dialoginen analyysi yleensä keskittyy diskursseihin eli merkitysjärjestelmiin ja ihmisten tapaan käyttää kieltä vuorovaikutuksessa. Metodina se on Sullivanin (2012) mukaan tulkitseva ja sen tarkoituksena on analysoida puhuttuja tai kirjoitettuja lausuntoja tai lausumia.

Dialoginen analyysi käyttää dialogia keinona ymmärtää kommunikaation ulkopuolelle jäävät ilmiöt. Sellaiset kuten sisäiset vuoropuhelut, keskustelussa ilmenneet väärinkäsitykset, luottamus esitettyyn tietoon tai yhteiskunnan ryhmien väliset vuorovaikutussuhteet. Analyysimenetelmän mukaan vuorovaikutukseen liittyvä keskeisesti sosiaalinen konteksti, jossa viestinnän merkitys näyttäytyy eri tavalla keskustelun eri osallistujille. (Sullivan 2012.) Se voidaan nähdä metodin sijaan myös tulkintaprosessina, jossa tutkija pyrkii ymmärtämään aineiston moninaisia merkityksiä. Dialoginen teoria antaa työkalun tutkia empiiristä tietoa ilman, että se ohjaa tutkijaa. (Gillespie & Cornish 2014, 49.)

Dialoginen analyysi on valittu tämän tutkimuksen analyysitavaksi, koska se tukee etnografista tutkimusta ja antaa mahdollisuuden tarkastella tuloksia useamman eri osallistujan näkökulmasta etsien erilaisia merkityksiä näiden vuorovaikutustilanteiden taustalle. Dialogisessa lähestymistavassa sekä konteksti että itse sanottu asia ovat tutkimuksen keskiössä. Analyysin tarkoituksena on tuoda esiin, miten kielelliset ilmaukset tai eri kielten läsnäolo koulu yhteisössä näyttäytyy yksilöille itselleen sekä millaisen kielellisen kontekstin koko yhteisö yhdessä luovat. Tässä tutkimuksessa

pohjaan dialogisen analyysin periaatteet Sullivanin (2012) teokseen *Qualitative Data Analysis Using a Dialogical Approach*.

Aineiston analyysi pohjautuu Bakhtinin (1993) näkemykseen dialogisesta lähestymistavasta, jossa kieli vuorovaikutuksen välineenä nähdään kolmesta eri näkökulmasta. Nämä minuuden eri puolet luovat kolmikantamallin, jossa ensimmäisenä on minä suhteessa itseeni: miten yksilö näkee ja sisäistää ympäröivän maailman ja suhtautuu siihen. Bakhtin kuvailee tätä yksilön sisäistä vuoropuhelua sanalla I-for-me. Näkisin, että se kuvastaa yksilön henkistä olemusta suhteessa häneen itseensä. Tässä tutkimuksessa sisäisestä vuoropuhelusta käytetään termiä *minä-itselleni*.

Sisäisen vuoropuhelun lisäksi olemme aina suhteessa toisiin. Minä itse olen suhteessa myös ympärilläni oleviin yhteisöihin ja yksilöihin. Kolmikantamallin näkökulma kuvaa yksilön tapaa tarkastella hänen omaa minuuttaan suhteessa toisiin: mitä muut minulta odottavat tai miten muut minuun suhtautuvat. Minun olemassaoloni ja vuorovaikutukseni toisiin on nähty myös heidän puoleltaan. Yksilönä saan ja vastaanotan huomiota ja odotuksia myös muilta yksilöiltä. Tätä suhdetta muiden minuun kohdistuvasta vuorovaikutuksesta kuvataan termillä *minä-muille*.

Viimeinen kolmikantamallin näkökulma kuvaa yksilön suhtautumista ympärillä oleviin ihmisiin ja yksilön haluun vuorovaikuttaa muiden ihmisten kanssa. Tämä vuorovaikutus on tunneperäistä ja arvokasta. Minä suhteessa muihin olen, ja vuorovaikutuksen kautta tulen, osaksi tätä yhteisöä. Minun suhtautumista muihin yhteisön edustajiin kuvataan termillä *muut-minulle*. Yksilöiden vuorovaikutus on näiden mallien summa.

Tässä tutkimuksessa huomioin kaikki nämä kolme minuuden muotoa osana luokassa tapahtuvaa kielellistä vuorovaikutusta. Bakhtin (1986, 93) korostaa, että jokainen yksittäinen ilmaus on osa pidempää kommunikaatiota ja se muovaa lausujan ja kuulijan välistä suhdetta. Kieli, jota käytämme ohjaa ajatteluamme. Sen läpi yksilö ymmärtää oman minuutensa sekä muut suhteessa häneen. (Bakhtin 1986.) Kielellisen vuorovaikutuksen kautta yksilöt muodostavat suhteen itseensä sekä yhteisön muihin jäseniin. Luokassa tapahtuva monikielinen vuorovaikutus muovaa oppilaiden välisiä suhteita ja suhtautumista eri oppilasryhmiin tai kieliin. Eri kielten läsnäolo tai poissaolo, muuttaa vuorovaikutuksen luonnetta ja oppilaiden toisiinsa kohdistavia odotuksia.

6.3.1. Analyysin kulku

Ensimmäisessä vaiheessa etsin aineistosta kaikki tälle tutkimukselle oleelliset havainnot ja merkitsin nämä kohdat alleviivaamalla. Sullivan (2012, 72–73) kutsuu näitä oleellisia ilmauksia nimellä avainlöydös (engl. key moments) ja ne voivat olla yksittäisiä sanoja, havaintoja tai kokonaisia anekdootteja. Tässä tutkimuksessa niitä olivat erilaiset kielen käyttötilanteet, kielen oppimisen tilanteet, kieli-identiteetti ja kieli osana kouluuyhteisöä. Merkitsin nämä kohdat myös sen mukaan olivatko ilmaukset positiivisia, negatiivisia vai neutraaleja. Taulukossa 4 annan esimerkin avainlöydösten merkintätavasta Sullivanin (2012, 75) taulukointia hyödyntäen.

Esimerkki koodauksesta, taulukko 4.

Osallistajat	Diskurssi	Suhtautuminen	Aika/tila	Konteksti
2.1., 2.2. 2.3. tutkija	suora puheakti ”kaikkien pitää puhua suomea koulussa” (2.2)	Toteamus – tämä on sääntö Ärsyntyminen – jos sääntöä ei noudateta	Kannanotto, Käskey Tunne: Neuraali	Ryhmä- haastattelu 2

Seuraavassa vaiheessa ryhmittelin avainlöydökset Bakhtinin (1993) kolmikantamallin mukaan ja laskin, kuinka monta kertaa nämä esiintyivät aineistossa. Ryhmittelyn tarkoituksena on saada muodostettua samaa asiaa tarkoittavat ilmaukset samaksi ryhmäksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78). Dialogista lähestymistapaa käytettiin ryhmittelemään oppilaiden sisäistä vuoropuhelua, muiden heihin kohdistavia odotuksia sekä heidän odotuksia suhteessa muihin kieliyhteisön jäseniin. Aineistosta löydetty havainnot on jaettu kantasuomalaisiin ja monikielisiin oppilaisiin. Tutkimuksen pääpaino on oppilaissa, joten en tutkinut opettajan käyttämää kieltä. Näin ollen luokanopettajan (LO) havainnot on poimittu ainoastaan opettajan yksilöhaastattelusta. Opettajan haastattelussa oppilaita koskevat ilmaukset on esitetty oppilaiden kohdalla sarakkeen LO alapuolella. Opettajan ilmaukset itsestään osana luokan vuorovaikutusta on esitetty kohdassa “opettaja”.

Alla oleva taulukko 5 kuvaa ilmausten esiintymistä kantasuomalaisilla ja monikielisillä oppilailla sekä opettajan haastattelussa. Oppilaiden havaintoja tarkastellaan oppilaiden haastattelujen, osallistuvan havainnoinnin ja luokanopettajan (LO) haastattelun perusteella.

Avainlöydösten lukumäärät, taulukko 5.

	Kantasuomalaiset oppilaat			Monikieliset oppilaat			Opettaja
	haastattelut	observoinnit	LO	haastattelut	observoinnit	LO	haastattelu
Minä-itselleni	5	-	-	19	6	-	-
Minä-muille	1	1	2	16	17	5	2
Muut-minulle	11	3	1	9	13	3	1

Tämän jälkeen muodostin kolmikantamallin avainlöydöksistä alaryhmiä. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat luokan oppilaat, joten opettajan haastattelusta nostetut avainlöydökset ovat opettajan näkemyksiä oppilaiden subjektiivisuudesta. Aineisto keskittyi oppilaisiin, jonka takia opettajaan kohdistuvia ilmauksia oli myös huomattavasti vähemmän. Aineistosta löydetty opettajan alaryhmät esittelen taulukossa 6. Tulossiosiossa esittelen myös muutaman havainnon, jossa opettaja reflektoi omaa tekemistään tai olemistaan suhteessa luokan monikielisyyteen. Opettajan aineistosta ei löytynyt minä-itselleni ilmauksia, koska opettaja ei maininnut omaa sisäistä vuoropuheluaan haastattelussa, eikä voi ulkopuolisena tulkita oppilaidenkaan sisäistä puhetta. Kenttämuistiinpanoissa ei ollut huomioita opettajasta, koska en keskittynyt häneen tehdessäni observointia.

Opettajan alaryhmät, taulukko 6.

	Kantasuomalaiset	Monikieliset	Opettaja
Minä-itselleni	-	-	-
Minä-muille	Vanhempien odotukset englannin kielen osalta	Vanhempien odotukset	Ylpeys omasta kielestä
	Epäonnistumiset vuorovaikutustilanteissa	Koulun odotukset ja ensikielen kieltäminen	Ylpeys omista kyvyistä
Muut-minulle	Kiinnostus muita kieliä kohtaan – uteliaisuus	Samankielisten tuki	Onnistumiset ja kehittyminen
	Muiden sääntöjen rikkominen ärsyttää	Samankielisten keskinäiset riidat	
	Epävarmuus omista kielellistä taidoista	Monikielisyyden tavallista	

Oppilaiden alaryhmät muodostuivat kantasuomalaisille ja monikielisille oppilaille erikseen ja sen pohjana oli myös tutkimuksen teoria. Oppilaiden alaryhmät esittelen taulukossa 7.

Oppilaiden alaryhmät, taulukko 7.

	Kantasuomalaiset		Monikieliset	
Minä-itselleni	Kieli välineenä	Kieli kohteena	Kieli välineenä	Kieli kohteena
	Minä vieraan kielen käyttäjänä = englanti	Minä vieraan kielen oppijana = englanti	Minä kielen käyttäjänä = oma ensikieli, suomi ja englanti	Minä vieraan kielen oppija = Suomi ja englanti
Minä-muille	Monikielisyys koulun ulkopuolella		Valtakielen edustajien suhtautuminen minuun	
	Monikielisyys kouluympäristössä		Saman kielisten ryhmä muun kielisten ryhmä	
Muut-minulle	Eri kielten läsnäolo luokassa		Oma suhtautumiseni valtakielen edustajiin	
	Monikielisiin oppilaisiin suhtautuminen		Saman kielisten ryhmän edustajiin	
			Muun kielisten ryhmän edustajiin	

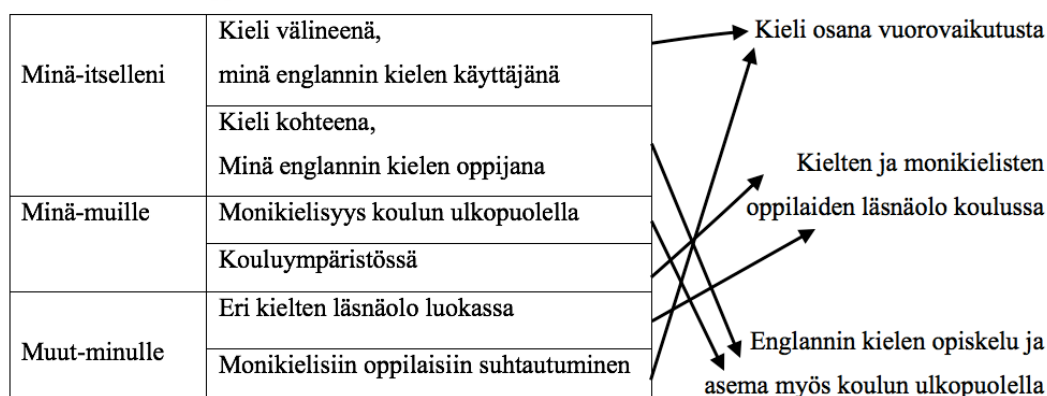
Viimeisessä analyysin vaiheessa ryhmistä muodostin teemoja. Analyysi kohdentui siihen, mitä kustakin ryhmästä tuli ilmi haastattelujen ja observoinnin kautta. Teemoittelu sopii tähän tutkimukseen, koska sen avulla vertaillaan tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78.) Dialogisen analyysin avulla kolmikannoista muodostuivat tutkimuksen teemat. Opettajan havainnot esitetään tulososiossa taulukon 8 mukaisesti, koska opettajan alaryhmien ilmauksista ei voitu yhdistää toisiinsa liittyviä teemoja.

Opettajan teemat, taulukko 8.

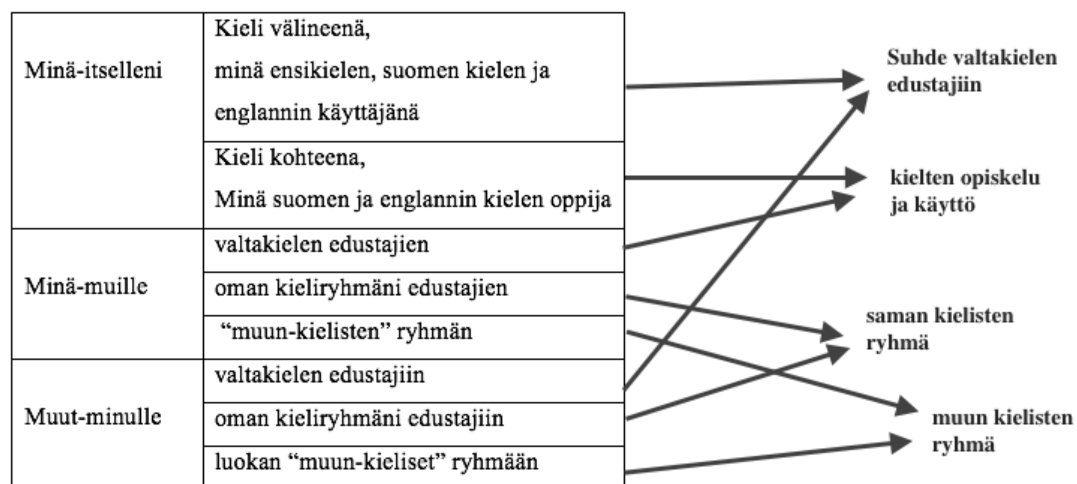
Minä-itselleni	-
Minä-muille	Muiden minuun kohdistavat odotukset
Muut-minulle	Tarve kuulua joukkoon ja noudattaa sääntöjä

Oppilaiden havainnoista löytyi kuitenkin dialogisuutta ja teemoittelu on muodostettu aina kahden eri näkökulman välille. Seuraavissa taulukoissa (9 ja 10) esitän kantasuomalaisten ja monikielisten oppilaiden kolmikantamallin teemat erikseen omissa taulukoissaan. Tulossiossa oppilaiden tulokset on esitetty kulmien väliltä löydettyjen teemojen avulla (kuviot 1 ja 2). Aineisto on analysoitu helmi-maaliskuussa 2021.

Kantasuomalaisten oppilaiden teemat, taulukko 9.



Monikielisten oppilaiden teemat, taulukko 10.



6.4. Eettisyys

Tutkimuksen aiheen, tutkimuskysymyksen laatimisen ja tutkimusmenetelmän valinnan kohdalla tutkijan on arvioitava niiden merkityksellisyyttä ja eettistä kestävyyttä. Osa

yhteiskunnassa esiintyvistä aiheista voi olla eettisesti arveluttavia ja voivat tuottaa haitallista tietoa. (Grönfors 2008, 113.) Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten monikielisyys ilmenee tavallisessa yleisopetuksen luokassa. Tutkimus on toteutettu tutkimuskohteen kaupungin Sivistystoimikunnan suostumuksella ja sen tarkoituksena on saada lisää tietoa monikielistyvistä koulumaailmasta ja näin tukea opetuksen kehittämistä. Tutkimuksen aihe on eettisesti tärkeä, koska tarvitsemme lisää tietoa oppilaiden kotouttamisesta Suomessa ja monikielisten oppilaiden tukemisesta yleisopetuksessa.

Tutkimuksessa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) periaatteita ja ihmistieteiden eettisyyttä. Näiden periaatteiden ja eettisten sisältöjen esiin tuominen on tärkeää, koska niiden tarkoituksena on tukea ihmisiä tutkivia tutkijoita sekä suojaamaan tutkimuksen kohteena olevat ihmiset. Tutkimuksen kaikki osallistujat ovat mukana tutkimuksessa vapaaehtoisesti. Osallistuvan havainnoinnin osalta riittää pelkkä huoltajien informointi, koska havainnointia ei videoitu ja kenttämuistiinpanoissani ei ole kirjattuna kenenkään osallistujan henkilötietoja. (Neuvottelukunta 2019, 9–10.) Huoltajia informoitiin tutkimukseni toteutuksesta Wilma-viestipalvelun kautta syyskuussa 2020.

Neuvottelukunnan (2019) mukaan on myös tärkeää, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkijalla on kirjallinen tai suullinen suostumus tutkittavilta. Olen ottanut tämän huomioon aineistoa hankkiessani ja kaikki haastatteluihin osallistuneet ovat allekirjoittaneet kirjallisen suostumuksen. Oppilailta, jotka kaikki ovat alle 15-vuotiaita suostumuksen on allekirjoittanut heidän huoltajansa. Vaikka oppilaiden tutkimukseen osallistuminen edellytti huoltajien hyväksyntää, ovat oppilaat yhdessä huoltajan kanssa sopineet osallistumisesta ja hyväksyntä tutkimukseen osallistumisesta on aina ensisijaisesti tullut itse oppilaalta. Tämä kävi ilmi siitä, että osassa suostumuslapuista huoltaja oli kirjoittanut kielteisen päätöksen tulleen itse oppilaalta, vaikka huoltajien puolesta osallistuminen olisi ollut hyväksyttävää.

Erityisesti vapaaehtoisuus on otettu huomioon siksi, että oppilailta on opiskelusuhteeseen kouluun ja luokkaan, jossa tutkimus on toteutettu. Tutkittaville ei ole syntynyt tunnetta pakollisuudesta osallistua haastatteluihin tai pelkoa kielteisistä seuraamuksista, mikäli oppilas ei halua osallistua tutkimukseen. Tutkimukseni esittelyn aikana painotin oppilailta vapaaehtoisuuden merkitystä. Osa oppilaista osallistui haastatteluihin luokkatoveriensä toiveesta, mutta tutkijana en painostanut tai ohjannut oppilaita suuntaan tai toiseen. Osa oppilaista oli myös hyvin kiinnostuneita haastatteluista, vaikka itse valitsivat jättää osallistumatta.

Ihmiseen kohdistuvassa tutkimuksessa eettiset kysymykset korostuvat tutkijan ja tutkittavan kohtaamisessa (Neuvottelukunta 2019). Tässä tutkimuksessa eettiset kysymykset nousivat esiin erityisesti tutkimuksessani kentällä sekä haastatteluita tehdessä. Kohtaamisiin tutkittavien kanssa sisältyy usein ennakoimattomia tekijöitä, eikä eettisiin kysymyksiin aina ole selkeästi yhtä ainoaa oikeaa ratkaisua (Neuvottelukunta 2019). Tutkimukseen osallistujien yksilöllisyys tulee myös suojata luottamuksellisuus (Grönfors 2008, 111). Litteraatit pseudonymisoin niin, että jokaisella haastateltavalla on oma koodinsa. Asuinalue tai henkilön ikä ei ole oleellista tietoa tutkimukseni kannalta. Tutkimuksessani en käsittele kenenkään henkilötietoja ja haastattelu äänitteet on poistettu heti litteroinnin jälkeen.

Tutkimusta tehdessäni noudatin rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta. Tutkielman teoriaa kirjoittaessa olen asianmukaisesti viitannut muiden tekemiin tutkimuksiin ja annan heille kunnian heidän julkaisemistaan tutkimuksista. Pitkin tutkimusta hankin tarvittavat tutkimusluvut tutkimuskohdetta koskevalta kaupungilta, koulun rehtorilta, haastateltavalta opettajalta sekä haastateltavana olevien oppilaiden huoltajilta. (Vastuullinen tiede 2018.)

7. TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on luokassa tapahtuva vuorovaikutus. Kouluympäristössä vuorovaikutus tapahtuu suhteessa luokkatovereihin ja opettajiin. Kaikille oppilaille esitetyt samat haastattelukysymykset ja oppilaiden toimiminen samassa luokassa tuotti kuitenkin erilaisia havaintoja riippuen oppilaiden taustoista. Luokassa oli sekä kantasuomalaisia että alle vuoden Suomessa olleita oppilaita. Haastatteluissa esiin nousseet asiat, joista he eivät maininneet mitään, heijastelevat monikielisyyden ilmentymiä luokassa. Oppilaiden hajanainen suhde koulun valtakieleen ilmeni aineiston haastatteluissa muun muassa siten, että kantasuomalaiset oppilaat eivät haastatteluissa maininneet minä-muille havaintoa kuin kerran, kun taas monikieliset oppilaat pohtivat omaa suhdettaan valtaväestöön ja muihin luokan oppilaisiin useita kertoja. Kantasuomalaisten haastatteluista puuttui siis muiden heihin kohdistuvat odotukset: yksilön tapa tarkastella minuuttakaan suhteessa toisiin (Sullivan 2012). He eivät nähneet muiden suhtautumista itseensä lainkaan mainitsemisen arvoisena asiana.

Kenttämuistiinpanoissa kantasuomalaiset oppilaat eivät myöskään maininneet mitään itsestään kielekäyttäjinä tai sisäisestä vuoropuhelustaan itsensä kanssa. Samoin haastatteluissa kantasuomalaisten maininnat omasta kielenkäytöstä tai sen läsnäolosta oli muun kielisiin verrattuna reilusti alle puolet ilmaisujen määrästä. Eniten haastatteluissa vastasivat toisiaan monikielisten ja kantasuomalaisten muut-minulle havainnot. Oppilaiden kokemuksiin heijastui myös heidän vanhempiansa suhtautuminen ja odotukset, mutta tuloksissa keskityn pääasiassa koulussa tapahtuvaan vuorovaikutukseen.

Tutkittavien oppilaiden kielellinen repertuaari koostuu erilaisista resursseista. Osalla oppilaista kielelliset resurssit ovat yhteiset ja nämä oppilaat tutkittavassa ympäristössä muodostivat lähes aina ryhmän. Osalla oppilaista on kielellisiä resursseja, joita ei ole muilla luokan oppilailla ja nämä oppilaat usein hakeutuvat yhteiseen muun kielisten ryhmään. Luokkayhteisön jäsenten suhde koulussa käytettävään valtakieleen ja koulun opetuskieleeseen eli suomeen on hajanainen. Monikielisyys näyttäytyy oppilaiden tuloksissa aina suhteessa kahteen kolmikantamallin näkökulmaan. Kieli ja vuorovaikutus on

kahdenvälistä. Oppilas on samanaikaisesti itsenäinen tekijä ja kielen käyttäjä, mutta kokee myös muiden vaikutuksen suhteessa omaan kieleensä.

Analysoidusta aineistosta voidaan todeta, että opettajan mukaan sekä kantasuomalaiset että monikieliset oppilaat suhtautuvat itseensä kielen käyttäjinä ja oppijoina hyvin positiivisesti. Oppilaat luottavat omiin kykyihinsä ja tarkastelevat itseään osana luokkayhteisöä positiivissävytteisesti. Sen sijaan opettajan kuvaamat oppilaisiin kohdistuvat vaatimukset ja odotukset ovat usein kielteisiä. Minä-muille havainnot liittyivät vanhemmilta, opettajilta ja muilta oppilailta tuleviin odotuksiin tai suhtautumiseen. Oppilaiden toiveet ja odotukset vuorovaikutuksesta muihin luokan oppilaisiin ja opettajiin olivat sekä kielteisiä että myönteisiä. Yhteenkuuluvuuden tunne ja saman kielisten oppilaiden tuoma turva nousivat esiin sekä onnistumisina että epäonnistumisina.

Kantasuomalaisilla oppilailla englannin kielen opiskelu näyttäytyi helppona ja hyödyllisenä oppiaineena. Monilla tutkittavan luokan oppilailla oli englanninkielinen tausta, joka osaltaan varmasti vaikutti myös oppilaiden omiin kokemuksiin itsestään englannin kielen oppijoina. Yleisesti monikielisyys ja kansainvälisyys näyttäytyi kantasuomalaisille oppilailla sekä heidän vanhemmilleen myönteisenä. Oppilaat olivat tottuneet monikieliseen ympäristöön ja he näkivät uudet kielet kiinnostavina. Mahdollisuus toimia eri kielillä tuntui osasta oppilaista tavalliselta, mutta välillä oppilaat kokivat monikielisessä ympäristössä elämisen luovan myös odotuksia monikieliseen vuorovaikutukseen. Valtaväestöön kuulumisen nähtiin tutkimusluokassa normina ja monikieliset poikkeuksena, joka aiheutti luokassa myös eriarvoisuutta. Valtaväestön oppilailla oli mahdollisuus toimia kaikissa luokan erikielissä ryhmissä ja he usein päättivät siitä, ketkä leikkivät ja vuorovaikuttivat yhdessä. Monikielisiin oppilaisiin suhtauduttiin varautuneesti silloin, kun heidän suomen kielen taitonsa ei ollut riittävä ja kielteisesti silloin, kun he käyttivät omia ensikieliään sääntöjen vastaisesti.

Monikieliset oppilaat kokivat heihin kohdistuvan paljon enemmän odotuksia kuin kantasuomalaisiin. Monikielisillä oppilailla oli kielteisiä tunteita kielten oppimisesta ja ryhmän ulkopuolisuudesta. Tämä sai ulkopuolelle jäävät oppilaat kokemaan epäonnistumisia ja kohtuuttomia odotuksia. Toisaalta oman kieliryhmän edustajat, ystävyysuhteiden muodostuminen ja toisen samaa kieltä puhuvan oppilaan kohtaaminen nähtiin pelkästään positiivisena asiana. Vaikka oppilas ei jakanut samoja kielellisiä resursseja muiden luokan oppilaiden kanssa, yhteen isompaan muun kielisten ryhmään kuulumisen sai oppilaan kuitenkin kokemaan luokassa yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Tulokset on muodostettu aineiston ja teoreettisen viitekehyksen perusteella. Seuraavaksi esittelen tulokset luokanopettajan, kantasuomalaisten oppilaiden ja monikielisten oppilaiden näkökulmista erikseen omissa alaluvuissaan. Luokanopettajaan viitataan lyhenteellä LO ja oppilaisiin taulukoissa 2 ja 3 esitellyin numeroin. Ensimmäisen ryhmähaastattelun oppilaat on merkattu 1. (oppilaan numero) ja toisen ryhmähaastattelun oppilaat on merkattu 2. (oppilaan numero). Oppilaan numero on siis merkitty aina ryhmän numeron perään (esim. 2.3 tarkoittaa ryhmä 2, oppilas 3). Monikieliset oppilaat osallistuivat kaikki yksilöhaastatteluihin ja heitä kuvaan numeroilla 3, 4, 5 ja 6. Näiden monikielisten oppilaiden lisäksi aineiston kenttämuistiinpanoissa esiintyy usein oppilas 7. Tämä oppilas ei halunnut osallistua haastatteluun, koska koki sen liian jännittäväksi tilanteeksi. Oppilas on asunut Suomessa vuoden ja oli tullut samana syksynä luokkaan uutena oppilaana eri koulun valmistavalta luokalta.

7.1. Luokan kieliympäristö opettajan näkökulmasta

Esittelen ensin opettajan haastatteluista löydetyt havainnot, koska ne luovat kontekstin, jossa oppilaiden välinen vuorovaikutus tapahtuu. Hänen kielelliseen repertuaariinsa kuului suomen lisäksi ruotsi ja englantia, joita hän käytti opetuksensa tukena. Opettajan oma suhtautuminen monikielisyteen oli positiivinen ja luokassa kielet olivat esillä niin seinäjulisteina kuin puheessakin. Luokassa monikielisyyttä tukee myös vieraan kielen eli englannin oppitunnit kerran viikossa. Opettaja kuvailee englantia hyvin pidetyksi oppiaineeksi ja oppilaat odottavat oppitunteja innolla. Kielten opiskelu tuodaan myös esiin osana normaalia vuorovaikutusta ja kielellistä ympäristöä.

Opettajan aineistota ei löytynyt minä-itselleni havaintoja, koska tutkimus keskittyi luokan oppilaisiin. Opettajan haastattelusta saadaan yleiskäsitys siitä, miten monikielisyteen suhtauduttiin niin opettajien kuin oppilaidenkin puolelta. Seuraavaksi esittelen opettajan haastattelusta löydetyt ilmaukset ja tulokset, joissa opettaja puhuu itsestään osana luokan vuorovaikutusta. Tämän jälkeen syvennyn opettajan näkemyksiin oppilaiden minä-muille ja muut-minulle havainnoista.

Opettajan ilmaukset itsestään osana vuorovaikutusta

Opettaja kuvailee oppilaiden tapaa tarkastella kouluyhteisöä ja luokkaa positiivissävytteisesti (minä-muille). Opetuksella on pyritty siihen, että kaikki luokassa

puhutut kielet ovat yhtä arvokkaita. Opettajan mukaan tämä näkyy myös monikielisten oppilaiden suhtautumisessa ja ylpeydessä omaa kieltään ja kulttuuriaan kohtaa.

opetuksella on pyritty tuomaan semmosta kiinnostusta muita kieliä kohtaan ja uteliaisuutta et herkästi he saattaa kysyä et mikä tää sano on esim venäjäksi et heistä on kiva niinku oppii eri kielisiä sanoja. Ja sit **mä** oon yrittäny niinku tuoda sitä et jokainen sais olla ylpee siitä kielestä (LO haastattelu, 19.11.2020)

Opettaja myös itse haluaa korostaa monikielisyttä ja tuo luokkaan näkyväksi eri kieliä.

oon ite antanu semmosen vaikutelman et oon ite tosi kiinnostunut et mikäs tää sana on ja näin ja sit sitä kautta yrittänyt tuoda oppilaillekin semmosen vaikutelman et ne ois kiinnostunut muiden kielistä (LO haastattelu, 19.11.2020)

Oppilaiden hyvin vaihteleva taitotaso aiheuttaa opettajalle kuitenkin haasteita oppituntien eriyttämisessä ja suunnittelussa. Osa oppilaista hallitsee englannin ja on siitä hyvin ylpeitä, kun toisille uuden vieraan kielen oppiminen on osoittautunut vaikeaksi. Oppimisen tavoitteena on saavuttaa positiivinen oppijaminäkuva vieraita kieliä kohtaan.

mulla on just niitä oppilaita joille enkku on tosi vahva ja **on ilo** katsoa kun ne saa kerrankin loistaa jossain aineessa ja ne saa sanoa et miten joku asia lausutaan – **oon yrittäny** ottaa siitä kaiken irti ja oikeen lypsää sitä et nyt ne saa loistaa (LO haastattelu, 19.11.2020)

Muiden minuun kohdistavat odotukset

Toinen opettajan alaluvuista on kolmikantamallin minä-muille näkökulma. Tässä alaluvussa esittelen millaisia odotuksia oppilaat opettajan mielestä kokevat muilta luokkatovereilta, huoltajilta ja koulun opettajilta. Luokanopettajan mukaan monikielisiin oppilaisiin kohdistuu kantasuomalaisia oppilaita enemmän odotuksia.

Englannin opiskelun lisäksi oppilaiden näkemykset itsestä suomen kielen oppijoina tuli esiin haastattelussa. Opettaja tuo esiin oppilaan, joka on vuodessa oppinut suomea ja tuottaa suomenkielistä tekstiä helposti.

sitten mulla on esim tämä oppilas, joka oli vuoden valmistavalla ja hän tuottaa tekstiä jo tosi runsaasti ja helposti – sanat on taivutettu miten sattuu mutta se on kuitenkin suomea ja hän pyrkii käyttämään suomea (LO haastattelu, 19.11.2020)

Toisaalta englanninkielen käyttöä ei kuitenkaan aina koettu positiivisena asiana. Epävarmuus omasta osaamisesta ja heikko itsetunto vieraan kielen käyttäjänä näyttäytyi osalla oppilaista negatiivisina tunteina myös opettajan haastatteluissa.

– mulla on muutama semmonen oppilas jotka on muuten aina tosi taitavia kaikessa mut sit ei välttämättä siinä (englannissa) enää olekaan et heille on ollu tosi vaikeeta kun ei osaa nyt täydellisesti. Heille on vaikeeta heittäytyä ja puhua sitä kieltä – (LO haastattelu, 19.11.2021)

Opettajan haastatteluaineistosta selvisi, että kantasuomalaisiin oppilaisiin kohdistuvat odotukset olivat peräisin enimmäkseen oppilaiden omilta huoltajilta. Erityisesti odotuksia tuli huoltajilta, joiden lapset olivat käyneet englanninkielisen päiväkodin.

“– vanhemmat on huolissaan ettei se englannin kieli vaan unohtuis” (LO haastattelu, 19.11.2020)

Opettajan haastatteluista kävi ilmi myös se, miten eritavoin monikielisten oppilaiden huoltajat voivat suhtautua oman lapsensa kykyihin käyttää suomea vuorovaikutuksessa. Osa monikielisistä oppilaista joutuu toimimaan “suomen kielen kääntäjänä” huoltajilleen. Toisaalta huoltajat eivät aina edes olleet tietoisia oman lapsensa taidoista puhua suomea ja suhtautuminen oppilaan kykyihin suomen kielen osaajana oli epäselvä.

hänen vanhempansa on luullu et hänen suomen kielen taito on paljon heikompi, kun mitä se oikeesti on – he saattavat ajatella, että osaako hän edes puhua suomea näiden kavereiden kanssa – ja sitten kun mä kerroin siitä vanhemmille, että hän kyllä osaa suomea niin he oli aivan hämillään asiasta (LO haastattelu, 19.11.2020)

Kouluyhteisön erityisesti monikielisiin oppilaisiin kohdistuvat odotukset hallita ja omaksua uusia kieliä ovat opettajan mielestä kohtuuttomat. Monikielisten oppilaiden oletetaan oppivan suomen kieli, ensimmäinen vieraskieli heti ensimmäisellä luokalla ja kolmannella luokalla jo seuraava. Opettajan mielestä oppilaiden yksilölliset kyvyt tulisi huomioida kielen opetuksessa enemmän.

eihän kaikilla ole samoja kykyjä oppia uusia kieliä – mut sit on niitä joille se (englannin opiskelu) on vaan yks harmi lisää – (LO haastattelu, 19.11.2020)

Haastattelussa kävi ilmi, että monikielisiä oppilaita on vaikea integroida luokan kantasuomalaisiin kaverisuhteisiin. Yhteinen kieli puuttuu, ja juuri Suomeen muuttaneen

oppilaan kielellinen kehitys suhteessa koulun valtakieleen ei ole kehittynyt riittävästi luonnollisten kaverisuhteiden muodostamiseen.

–oppilaiden näkökulmasta eniten herättää huolta se, että aika helposti näkee sen, että ne porukat muodostuu sen kielen tai sen kulttuurin perusteella (LO haastattelu, 19.11.2020)

Opettaja toteaa, ettei oman ensikielen käytön kieltäminen ole oikea ratkaisu. Toisaalta hän kuitenkin haluaa korostaa koulun opetuskielen olevan suomi.

meillä on ollut vähän niinku semmonen sääntö et luokassa puhutaan sitä kieltä jota kaikki ymmärtää – välillä se mun mielestä kuulostaa vähän karultakin, että kielettäisiin puhumasta sitä omaa äidinkieltä mut sit meillä on – tai se tuli oikeestaan toltä suomen kielen opettajalta, joka on meidän luokassa aika paljon – niin hän just sano et usein on sovittu, että luokassa puhutaan sitä yhteistä kieltä, jolla myös opiskellaan ja sitte mä oon niinku sanonu että kaikki tietää et esim valitunnilla voi sitten puhua sitä omaa kieltä (LO haastattelu, 19.11.2020)

Tarve kuulua joukkoon ja noudattaa sääntöjä

Viimeisessä opettajan aluvussa käsittelen kolmikantamallin muut-minulle näkökulmaa. Tässä aluvussa kuvaan miten sekä kantasuomalaiset että monikieliset oppilaat opettajan mielestä suhtautuvat muihin luokan oppilaisiin. Tuon esiin myös erityisesti monikielisten oppilaiden odotukset suhteessa luokanopettajaan. Luokanopettaja piti luokan monikielisyyttä niin tavallisena, ettei kantasuomalaiset välillä edes huomanneet luokassa tapahtuvaa monikielistä vuorovaikutusta. Suhtautuminen ympäröiviin kieliin ja eri kielten käyttäjiin nähtiin neutraalina asiana.

”–eikä ne aina edes kiinnitä siihen huomiota ja liittyy varmaan siihen kun he on niin tottuneet siihen että niin monilla on joku oma kieli” (LO haastattelu, 19.11.2020)

Auktoriteettien eli opettajien asettama sääntö ensikielten käytöstä ainoastaan välitunneilla toi vuorovaikutukseen kuitenkin myös kielteisiä piirteitä. Ensisijaisesti kielteiset tunteet kohdistuivat monikielisiin oppilaisiin, jotka jakoivat yhteiset kielelliset resurssit ja käyttivät niitä koulussa. Kantasuomalaiset oppilaat odottivat heidän puhuvan suomea, eikä omaa ensikieltään.

–muut oppilaat ehkä reagoi silleen et ne huomauttaa siitä et jos ne ei ymmärrä mut ei ne mun mielestä kauheen voimakkaasti – oppilaiden huomauttaminen tulee esiin kun he on muutenkin tosi tarkkoja kaikista säännöistä et tehdään oikein niin se varmaan perustuu siihen et he muistaa et tää on se sääntö et näin ei saa tehdä (LO haastattelu, 19.11.2020)

Monikielisillä oppilailla on hyvin positiivinen suhde samaa kieltä puhuviin oppilaisiin. He olivat kavereita keskenään ja heidän suhtautuminen toisiinsa oli hyvin positiivista. Tämä samankielisten porukka muodosti ryhmän, jossa vuorovaikutus tapahtui ensisijaisesti oppilaiden ensikielillä.

omassa luokassa oon ainakin huomannut, että tietyn kieliset oppilaat puhuu kieltään aina kun on vapaa hetki – mulla on kolme saman kielistä oppilas niin he usein puhuu omaa kieltään (LO haastattelu, 19.11.2020)

Opettajan rooli suhteessa monikielisiin oppilaisiin oli kriittinen. Oppilailla oli odotuksia opettajan kielitaidosta ja kyvystä kommunikoida heidän toivomillaan kielillä.

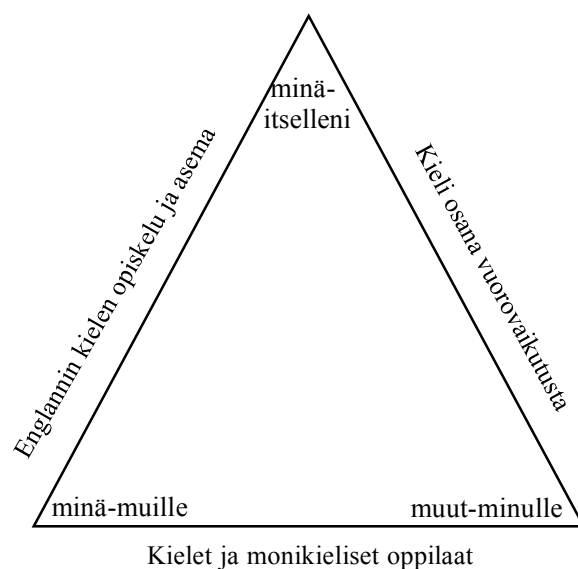
tossa mun luokassa on kaksi oppilasta, joilla on sama kotikieli ja heillä on usein riitoja keskenään. Niin ja sitten he tulee aina kantelee et toinen on sanonu jonkun sanan ja sitten mä en tietenkaan tiedä, mitä se tarkoittaa ja sitten he väittää eri asioita – (LO haastattelu, 19.11.2020)

7.2. Kantasuomalaiset oppilaat

Seuraavaksi kuvaan luokassa tapahtuvaa monikielisyyttä kantasuomalaisten näkökulmasta. Valtaväestön observoinneista ei löytynyt yhtään mainintaa sisäisestä vuoropuhelusta. Heidän haastatteluista löytyi kuitenkin sekä minä “vieraan kielen oppijana” että “minä vieraan kielen käyttäjänä” havaintoja. Kantasuomalaisilta kielen oppimisen kohteena yksiköitä löytyi ainoastaan englannin kielen oppimisesta. Oletan tämän johtuvan siitä, että heidän suomenkielen taitonsa ja käyttönsä oli heistä niin itsestäänselvää.

Kantasuomalaiset oppilaat mainitsivat haastatteluissa “minä-muille” yhden kerran. Myös kenttämuistiinpanoista löytyi yksi maininta heidän suhteestaan muihin koulun oppilaisiin. Tämä havainto liittyi kantasuomalaisen oppilaan vuorovaikutukseen suhteessa toisiin valtaväestön oppilaisiin, jonka takia havaintoa ei tuoda esiin tuloksissa.

Minä-muille havaintojen niukkuus kantasuomalaisten keskuudessa selittyy sillä, että he kuuluvat valtaväestöön eikä heidän olemisensa osana kielellistä yhteisöä ole kyseenalainen. Kantasuomalaisten haastatteluista löytyi kuitenkin paljon havaintoja siitä, miten he suhtautuvat monikielisiin oppilaisiin ja eri kielten läsnäoloon kouluyhteisössä. Tarkoituksena on esitellä, miten oppilaat tuovat esiin heidän omia kokemuksiaan siitä, mitä muut heiltä odottavat tai miten muut heihin heidän omasta mielestään suhtautuvat. Havainnot on tarkasteltu negatiivisten ja positiivisten tuntemusten kautta. Kantasuomalaisten oppilaiden tulokset on esitelty kuviossa 1.



Kantasuomalaisten oppilaiden tulokset, kuvio 1.

Seuraavissa alaluvuissa esittelen aineistosta löydetyt havainnot kolmikantamallin kulmien väliltä löydettyjen teemojen avulla. Dialogisuus on kahdenvälinen ja teemoittelu on muodostettu aina kahden eri näkökulman välille. Minä englannin kielen käyttäjänä (minä-itselleni) ja monikielisiin oppilaisiin suhtautuminen (muut-minulle) muodostavat yhteyden, jossa kieli on osa luokassa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Minä englannin kielen oppijana (minä-itselleni) ja monikielisyys koulun ulkopuolella (minä-muille) luovat yhteyden, joka tässä tutkimuksessa painottui englannin kielen opiskeluun ja asemaan. Eri kielten läsnäolo luokassa (muut-minulle) ja kieli kouluympäristössä (minä-muille) muodostivat yhteyden kielten ja monikielisten oppilaiden välillä.

Englannin kielen opiskelu ja asema

Ensimmäisessä kantasuomalaisten alaluvussa kuvaan oppilaan sisäistä puhetta (minä-itselleni) suhteessa vieraan kielen oppimiseen ja oppilaaseen kohdistettuja odotuksia suhteessa kielten, erityisesti englannin kielen, hallintaan (minä-muille) koulun ulkopuolella. Oppilaan sisäinen vuoropuhelu omista kyvyistään englannin kielen oppijana ja huoltajien odotuksen ja vaatimukset oppilaan kyvyistä oppia englantia nähdään tässä tutkimuksessa toisiinsa kietoutuneina. Englannin asema myös luokan sisällä nousee esiin kantasuomalaisten oppilaiden haastatteluista sekä tekemistäni havainnoista kentällä.

Lähes kaikilla ryhmähaastatteluihin osallistuneilla oppilailla on englanninkielistä taustaa, joka osaltaan varmasti vaikuttaa myös oppilaiden suhtautumiseen tämän oppiaineen hallintaan ja kokemukseen oppitunneista. Erityisesti ryhmässä 2 (englanninkielinen varhaiskasvatus tausta) koulun englannintunnit nähtiin positiivisessa valossa.

“se on ollu helppoo ja vähän niinku se on tuonu niitä sanoja taas mieleen” (2.2. ryhmähaastattelu 2, 8.12.2020)

Mielipiteet itse englannin tunneista olivat kuitenkin vaihtelevia. Yleisesti leikkiminen, laulaminen ja vähäiset läksyt tuntuivat oppilaista mieleisiltä, mutta toisaalta oppitunnit saattoivat myös tuntua helpoilta, pitkiltä ja tylsiltä.

“tuntuu et ne (englannin tunnit) kestäis koko päivän ja sit joskus et vaan minuutin” (1.3. ryhmähaastattelu 1, 1.12.2020)

Luokan sääntö siitä, että aina koulun sisätiloissa puhutaan suomea ei koskettanut oppilasta 6, jonka ensikieli oli englanti. Oppilaat perustelivat hänen mahdollisuutta käyttää englantia osana koulussa tapahtuvaa vuorovaikutusta sillä, että monet luokasta osasivat englantia ja kaikki luokan oppilaat myös opiskelivat sitä koulussa. Englannin kielellä olisi siis erityinen asema verrattuna muiden oppilaiden ensikieliin.

– paitsi (oppilas 6) saa puhua enkkua (1.3.)

– (koska) jotkut monet paljon ymmärtää enkkua (1.1.) (1. ryhmähaastattelu, 1.12.2020)

Kieli osana vuorovaikutusta

Tässä alaluvussa käsittelen koulussa käytettyä kieltä osana vuorovaikutusta. Kieli nähdään välineenä, johon liittyvät niin oppilaan sisäinen vuoropuhelu itsensä kanssa (minä-itselleni) kuin heidän asettamat odotukset muita luokkalaisia kohtaan (muut-minulle). Erityisesti kantasuomalaiset oppilaat asettivat odotuksia ja toiveita suhteessa monikielisiin oppilaisiin.

Havainnot ja asenteet omasta minuudesta suhteessa muihin koulun oppilaisiin ja koulussa käytettyihin kieliin olivat ensisijaisesti positiivisia, mutta heidän halunsa olla vuorovaikutuksessa monikielisten oppilaiden kanssa koettiin kuitenkin haastavaksi. Kantasuomalaiset oppilaat osoittivat kuitenkin kiinnostusta muita luokassa puhuttuja kieliä kohtaan.

joskus kysyn joltain et mitä noi sanat tarkoittaa venäjäksi (2.2.)

– joo joskus oon kuullu kun te ootte kysyny ruokajonossa jotain ja se kuulostaa ihan joltain siansaksalta (2.1.) (2. ryhmähaastattelu, 8.12.2020)

– tai no kyl ne vähän puhuu somaliaa (1.1.)

(kantasuomalaiset oppilaat) pakottaa ne opettaa niitä puhuu somaliaa – niin ne haluaa et ne opettais niille somaliaa (1.3.) (1. ryhmähaastattelu, 1.12.2020)

Ryhmä 1, jossa suurin osa oppilaista oli asunut lähes koko lapsuutensa muualla kuin Suomessa, suhtautui omaan kielenkäyttöön positiivisesti. Itsevarmuus kielenkäyttäjänä näkyi vahvasti tuloksissa, koska oppilailla oli paljon kokemusta monikielisessä ympäristössä kasvamisesta.

mulle ei haittaa jos joku puhuu englantia (1.1.)

joskus me puhutaan enkkua ihan vaan huvikseen (1.2.) (1. ryhmähaastattelu, 1.12.2020)

Ryhmähaastatteluista löydetty havainto muiden asettamista odotuksista suhteessa kielen käyttöön koski tilannetta, jossa kantasuomalaiselle oppilaalle yritetään puhua kieltä, jota hän ei hallitse. Tilanteessa vuorovaikutuksessa olevien oppilaiden kielelliset resurssit ovat siis erilaiset. Toisen oppilaan epärealistiset odotukset kielen hallinnasta tuntuivat haastateltavasta ikäviltä.

– joskus kun joku kysyy multa jotain ja mä en osaa vastata, enkä tiia mitä se kysyy niin sit se on vähän outoo, esim jos (oppilas 6) kysyy et mikä toi on ja mä en osaa vastata ja sit se kysyy et miks sä et vastaa tai jotain sellasta –

(1.3. ryhmähaastattelu 1, 1.12.2020)

Muiden oppilaiden ensikielen käyttö ärsytti kantasuomalaisia, koska se ei ollut sallittua. Kantasuomalaisia oppilaita myös ärsytti etteivät monikieliset oppilaat vaihtaneet käyttämäänsä kieltä, vaikka heiltä sitä pyydettiin.

vaikka ne puhuu tosi hyvin suomea mut ne vaan puhuu venäjää vaikka me ollaan sanottu et vaan ulkona saa puhua venäjää ja muuten puhutaan suomea – niin et kaikki ymmärtää (1.3. ryhmähaastattelu 1.12.2020)

Kielet ja monikieliset oppilaat

Viimeisessä alaluvussa käsitellään monikielisyyttä laajemmin osana kouluyhteisön arkea. Kuvaan kantasuomalaisten odotuksia ja arvostusta suhteessa monikielisiin oppilaisiin (muut-minulle) ja heidän kokemuksiin siitä, mitä monikieliset oppilaat heiltä odottavat (minä-muille). Erityisesti kantasuomalaiset oppilaat, joilla oli monikielinen tausta, suhtautuivat koulun monikielisyyteen neutraalisti tai positiivisesti.

Ryhmähaastattelussa oppilas 1.1. on viettänyt lähes koko lapsuutensa ulkomailla ja hänen kielelliseen repertuaariinsa kuuluu suomen lisäksi englanti ja saksa. Oppilas kokee itsensä kyvykkääksi auttaa englannin tai saksan kielellisessä vuorovaikutuksessa ja toimia tulkkina muille luokan oppilaille.

”jos meillä olis vaikka joku saksankielinen oppilas niin mä voisin puhua sen kanssa saksaa”

“- joo meille olis pitänyt tulla Sveitsistä yks” (1.1. ryhmähaastattelu 1, 1.12.2020)

Kantasuomalaisilla oppilailla oli myös eriävät näkemykset siitä, miksi monikieliset oppilaat puhuvat heidän omaa ensikieltään koulussa. Mielenpitoet ja suhtautuminen eri kielten läsnäoloon riippui myös siitä, kuinka tuttua monikielisyys oppilaalle oli. Ryhmähaastattelussa oppilas 1.2. on koko ikänsä asunut monikielisessä ympäristössä ja

näkee monikielisyyden neutraalina ja tavallisena asiana. Muut ryhmän oppilaat kokevat ensikielen puhumisen epärealistisena, koska silloin kaikki eivät ymmärrä käytyä keskustelua.

- *no ne ei halua kertoa muille mitä ne puhuu* (1.1.)
 - *niin.. kun ne kyl osaa tosi hyvin suomea* (1.3.)
 - *tai sitten sen takii kun ne on kotona tottunu puhumaan sitä kieltä* (1.2.)
 - *tai sitten tota niin, ne halua et ei ketään ymmärrä mitä ne puhuu* (1.3.)
- (1. ryhmähaastattelu, 1.12.2020)

Toisaalta vaikka oppilaat suhtautuivat monikielisiin oppilaisiin ja kielten läsnäoloon koulussa positiivisesti, ei heillä useinkaan ollut halua tai kiinnostusta olla monikielisten oppilaiden kanssa läheisissä tekemisissä. Eräs tällainen havainto tuli esiin ryhmähaastattelussa 2, jossa oppilaat keskustelivat siitä, miten suomenkieliset oppilaat ovat kavereita vain muille suomenkielisille oppilaille. Kysyessäni perusteluja tälle toteamukselle kantasuomalaiset oppilaat vastasivat lyhyesti, että monikielisten oppilaiden kavereina oleminen on:

- *no vähän outoo* (2.3.)
- *ja monimutkasta* (2.2.) (2. ryhmähaastattelu, 8.12.2020)

Puheeksi tuli kuitenkin eräs monikielinen oppilas, joka tavallaan kuuluu myös kantasuomalaisten kaveriporukkaan. Kantasuomalaisten oppilaiden suhtautuminen tähän yhteen oppilaaseen tulee tässä esimerkissä esiin auktoriteetin toiveesta.

- ”sitten meidän uus ope toivo et me oltais sen kavereita (2.1.)
- ”joo sen takii me alettiin olee sen kavereita” (2.2.) (2. ryhmähaastattelu, 8.12.2020)

Kantasuomalaisten odotukset ja suhtautuminen monikielisiin oppilaisiin oli kielteinen silloin kun he kokivat, että he jäävät jostakin paitsi, koska eivät ymmärrä puhuttua kieltä.

- “ne ei halua kertoa muille mitä ne puhuu” (1.1.)
 - “niin ne kyl osaa tosi hyvin suomea – ne halua et ketään ei ymmärrä mitä ne puhuu”
- (1.3.) (1. ryhmähaastattelu, 1.12.2020)

“*tuntuu oudolta jos joku puhuu espanjaa ja se on vaikea kieli*” (2.1. ryhmähaastattelu, 8.12.2020)

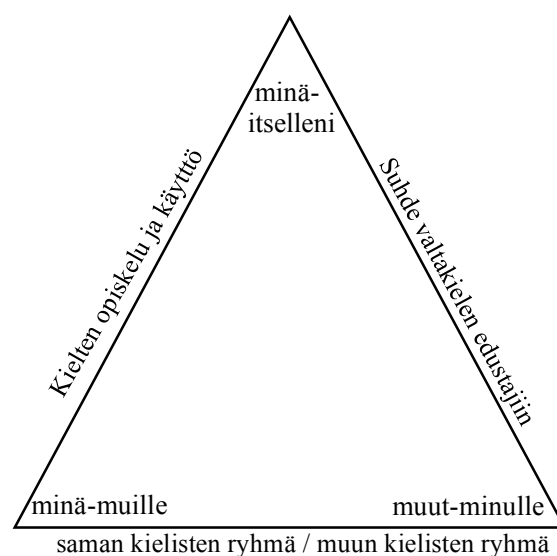
Toinen negatiivisia tunteita herättävä asia oli se, kun monikieliset oppilaat eivät noudattaneet luokkaan asetettua sääntöä eli puhuivat omaa kieltään vuorovaikutustilanteessa, jossa se ei ollut sallittua.

“kaikkien pitää puhua suomea koulussa” (2.2. ryhmähaastattelu, 8.12.2020)

Kuvaan samanlaista tilannetta myös kenttämuistiinpanoissa. “Luokassa, suomen kielen tunnilla, käänän monikieliselle oppilaalle hänen lukemansa kirjan sanoja, jotta hänen olisi helpompi ymmärtää tekstiä. Kantasuomalainen oppilas keskeyttää keskustelun ja tiukasti sanoo meille *“Suomeksi – meidän luokassa puhutaan vaan suomea”* ja poistuu paikalta.” Oppilas oletettavasti halusi tällä toiminnallaan ilmaista tunteensa asiasta.

7.3. Monikieliset oppilaat

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä ovat luokan monikieliset oppilaat, koska he tekevät luokasta monikielisen ympäristön. Kantasuomalaiset oppilaat ja suomalainen luokanopettaja on esitelty tuloksissa suhteessa tähän luokan vähemmistöryhmään. Monikielisiin oppilaisiin kohdistuneita havaintoja oli huomattavasti enemmän kuin kantasuomalaisiin kohdistuneita. Nämä havainnot olivat oppilaasta ja heidän kyvyistään riippuen myönteisiä tai kielteisiä. Monikielisten oppilaiden tulokset on esitelty alla olevassa kuviossa 2.



Monikielisten oppilaiden tulokset, kuvio 2.

Oppilaiden sisäinen vuoropuhelu kohdistui sekä kielen oppimiseen että käyttämiseen vuorovaikutustilanteissa. Oppilaat mainitsivat oman ensikielensä käytön, englannin opiskelun ja käytön sekä suomen kielen opiskelun ja käytön. Kielten opiskelu ja käyttö kouluyhteisössä oli suhteessa sekä yksilön sisäiseen vuoropuheluun että heidän kokemuksiin muiden suhtautumisesta ja odotuksista. Kieli opetuksen kohteena (minä-itselleni) ja minä suhteessa valtakieleen (minä-muille) loivat yhteyden kielten opiskelun ja käytön osana suomalaista yhteisöä.

Kieli vuorovaikutuksen välineenä (minä-itselleni) ja minä suhteessa valtakielen edustajiin (muut-minulle) olivat yhteydessä toisiinsa siten, että monikieliset oppilaat toivat esiin oman kielen käyttönsä suhteessa kantasuomalaisiin. Minä suhteessa muun kielisten ja samankielisten ryhmään (muut-minulle) ja muut suhteessa minun edustamaani muun kielisten ja samankielisten ryhmiin (minä-muille) loivat selkeän yhteyden. Esittelen näiden kahden osion tulokset omissa alaluvuissaan, koska tulokset samankielisten ja muun kielisten ryhmien vaikutuksista olivat hajanaiset. Seuraavissa alaluvuissa esittelen aineistosta löydetty havainnot kolmikantamallista löydettyjen teemojen avulla.

Kielten opiskelu ja käyttö osana suomalaista yhteisöä

Monikielisten oppilaiden ensimmäinen alaluku käsittelee luokan valtakielen ja vieraan kielen opiskelua monikielisten oppilaiden itsensä kokemana (minä-itselleni) sekä heidän kokemuksiaan siitä, miten kantasuomalaiset suhtautuvat heihin tai mitä he heiltä odottavat (minä-muille).

Kieli opetuksen kohteena herätti monikielisissä oppilaissa erilaisia tunteita riippuen siitä, oliko kyseessä suomen vai englannin kielen tunnit. Oppilaiden itsevarmuus suhteessa englannin opiskeluun oli hyvä. Englanninkielen opiskelu nähtiin ensisijaisesti vain positiivisena asiana, joka saattaa johtua siitä, että englannin tunnit tuntuivat helpoilta ja englantia oppii myös muualta kuin koulusta.

“englantia mä oon oppinu kotona kun mä haluan oppia - (3 haastattelu, 8.12.2020)

“englantia mä opetin tabletilla” (5 haastattelu, 16.12.2020)

Suomen kielen opiskeluun oppilaat suhtautuivat hyvin vaihtelevasti. Osa koki suomen kielen opiskelun helpoksi, koska on asunut täällä lapsesta asti ja osa koki uuden vieraan

kielen oppimisen turhana asiana. Myös kielen rakenteen vaikeus ja työmäärä oppimisen saavuttamiseksi mainittiin monikielisten oppilaiden haastatteluissa useammin kuin kerran.

“se (suomen oppiminen) on helpottavaa, mä oon jo jotain 5 vuotta puhunu suomea” (3 haastattelu, 8.12.2020)

“I don’t care about Finnish language - I try to speak as much as I can” (6 haastattelu, 21.12.2020)

Monikielisen oppilaan kieli-identiteetti suhteessa valtakieleen eli suomeen oli voimakkaasti läsnä yksilöhaastatteluissa. Osa monikielisten oppilaiden havainnoista koski oppilaiden kokemuksia siitä, mitä heidän vanhempansa heiltä odottavat suhteessa suomen kieleen.

“I speak a little bit of Finnish to her just because my mom likes me to speak Finnish –”
(6 haastattelu, 21.12.2020)

“mä tykkään kaikista kielistä” (3 haastattelu, 8.12.2020)

Muiden odotukset tuntuivat monikielisistä oppilaista välillä liiallisilta. Erityisesti silloin kun opettaja tai opiskelutoverit odottivat oppilaalta suomen kielen hallintaa liian nopeasti. Opiskelutoverien odotukset monikielisten oppilaiden suomenkielen taidosta aiheutti usein sen, että suomea osaamattomat oppilaa jäivät luokan ulkopuolelle. Kuvaus kenttämuistiinpanoista “käsityötunnin aloitus ja ohjeiden kertominen. Taululle on myös piirretty ohjeet vaihe-vaiheelta.” Monikieliset oppilaat ovat silti hukassa eivätkä tiedä, mitä heiltä odotetaan ja mitä heidän pitäisi seuraavaksi tehdä.

” I don’t understand anything” (6 haastattelu, 21.12.2020)

“en ymmärrä, en edes tiedä mitä pitää tehdä” (5 haastattelu, 16.12.2020)

Kielen käyttö suhteessa valtakielen edustajiin

Toinen alaluku käsittelee oppilaiden suhtautumista (minä-itselleni) omiin kielellisiin resursseihinsa ja niiden käyttöön luokan eri vuorovaikutustilanteissa. Alaluvussa käsitellään myös sitä, miten monikieliset oppilaat suhtautuvat valtakielen edustajiin osana

yhteisöä ja millaisia odotuksia heillä on suhteessa heihin (muut-minulle). Monikieliset oppilaat kertovat sisäisen vuoropuhelunsa liittyvän erityisesti suomen kieleen ja tämä vuorovaikutus on myös suhteessa tämän kielen edustajiin.

Monikielisten oppilaiden yksilöhaastatteluissa oppilaiden tuomat havainnot itsestä heidän omaksuessaan ensikieltään olivat pelkästään positiivisia. Oppilaiden oma kieli-identiteetti suhteessa omaan ensikieleensä oli heille erityisen tärkeä. Oppilaille oli myös selvää, että vaikka he kävivätkin oman kotikielensä oppitunneilla on kieli kuitenkin ensisijaisesti vain kodin vuorovaikutuksessa käytettävä kieli, ei opiskeltava kieli.

“Oletko oppinut venäjää myös koulussa venäjän kielen tunneilla?” (haastattelija)

“ei, se on kotona” (5 haastattelu, 16.12.2020)

Oppilaat, joiden suomen kielen taito ei vielä vastannut muiden luokkalaisten odotuksia jättäytyivät välillä myös itse vuorovaikutuksen ulkopuolelle. Kuvaan kenttämuistiinpanoissa (21.12.2020) “Ruokalassa samassa pöydässä istuu useampi kantasuomalainen ja pari monikielistä oppilasta, joista toisen suomen kielen taso on hyvin heikko.”

Esimerkki 3. Ruokalassa, oppilas 6 ja oppilas 7.

7 yrittää keskustella oppilaan 6 kanssa.

6 laittaa kädet korville aina kun toinen oppilas aloittaa puhumaan.

7 tulee kertomaan luokanopettajalle ja minulle, että oppilas 6 ei kuuntele häntä.

Hetken kuluttua sekä minä että luokanopettaja huomaamme 6 taas laittavan kädet korville.

Menen heidän pöytänsä luokse ja kysyn suomeksi tapahtuneesta.

“I don't speak finnish, I don't speak finnish” (6 haastattelu, 21.12.2020)

Oppilas 6 ei halunnut osallistua keskusteluun, koska ei ymmärtänyt pöydässä tapahtuvaa vuorovaikutusta, joten päätti ilmaista ulkopuolisuutensa asettamalla kädet korville. Eleenä tämä oli hyvin voimakas ja sai muut luokkalaiset pahoittamaan mielensä. Itse oppilas 6 kuvailee ulkopuolisuuden johtuvan hänen omasta tahdostaan.

“I don't really get involved with so many talks” (6 haastattelu, 21.12.2020)

Toisaalta opettaja nähtiin myös suomen kielen mallintajana ja kääntäjänä. Tämä toisaalta eriarvoistaa oppilaiden mahdollisuuksia käyttää opettajaa kääntäjänä, koska opettajan kielelliset resurssit ovat myös rajalliset.

“mun on vaikee välillä ymmärtää tehtävää ja jos mä en tiedä mä kysyn opelta”

(3 haastattelu, 8.12.2020)

“If I need help I will go to the teacher and ask her to translate” (6 haastattelu, 21.12.2020)

Samankielisten ryhmä

Oppilaiden kieli-identiteetti suhteessa omaan ensikieleensä kouluympäristössä oli vaihteleva riippuen siitä, onko luokassa muita saman kielen puhujia. Yleisesti ajateltiin, että samat kielelliset resurssit jakavat oppilaat suhtautuivat toisiinsa hyvin myönteisesti. Muiden erityisesti kantasuomalaisten odotukset siitä milloin ja missä tilanteissa omaa ensikieltään voi käyttää tuntuivat välillä kuitenkin ristiriitaisilta.

*“muut sanoo että älä puhu venäjää älä puhu venäjää ja sitte me lopetetaan –
mä sanon aina niille (muille saman kielisille) että pitää lopettaa mut ei ne ikinä lopeta”*

(3 haastattelu, 8.12.2020)

Oppilas, jonka ensikieli on englanti nautti siitä, että englannin kielen tunneilla hän saa loistaa. Muiden oppilaiden suhtautuminen oppilaaseen oli ihaileva, koska hänen ääntämyksensä oli hyvää ja sanavarastonsa laaja. Oppilaan mielestä koko luokan yhteiset englannin tunnukset olivat erittäin helppoja.

” It’s so easy for me – I think we mostly just write down some English words on a piece of paper”

(6 haastattelu, 21.12.2020)

Monikielisten oppilaiden oli vaikea suhtautua omaan ensikieleensä osana kouluyhteisön kieliä, jos luokassa ei ollut muita, joiden kielelliseen repertuaariin heidän ensikielensä kuului. Monikielisten oppilaiden kokemus siitä, että heiltä odotetaan kommunikaatiota ja omien tunteiden säätelyä suomenkielellä näyttäytyi osalle oppilaista kuormittavana. Kuvaan kenttämuistiinpanoissa (3.11.2020) “Oppilaat tulevat kouluun ja opettaja käy läpi

hyvinvointiviikon aiheuttamaa poikkeuksellista lukujärjestystä. Sisäliikunta on siirretty huomisolle ja tänään liikuntatunnilla mennään metsään.” Kukaan luokassa minua lukuunottamatta ei jaa oppilaan kanssa samaa kielellistä resurssia, jonka takia tunteista puhuminen ja niiden käsittely on usein vaikeaa.

Esimerkki 2. Oppitunnin aloitus. Oppilas 7. Tutkija.

7 kysyy minulta: *Miksi ei liikuntasali? Mikä metsä?*

Selitän, että tänään on hyvinvointiviikko ja sen takia mennään metsään.

7 pyytää lupaa mennä vessaan. Näen, että häntä harmittaa.

7 on tulossa takaisin oppitunnille, mutta näyttää edelleen surulliselta. Pyydän häntä jäämään luokan ulkopuolelle ja kysyn, mikä harmittaa.

7 ei pysty kunnolla kertomaan.

Tutkija: *onko vaikea kertoa suomeksi?*

7: *joo*

Tutkija: *haluatko kertoa espanjaksi?*

Helpotus 7 kasvoilla. Hän kertoo, että oli odottanut liikuntatuntia kovasti ja hänellä oli uudet sisäliikuntavaatteetkin ostettuna. Keskustelemme hetken espanjaksi.

Tutkija: *pystykö jatkamaan tuntia ja tulla nyt luokkaan?*

7: *joo kuvista. Voin tulla. Mutta millon liikuntaa?*

Tutkija: *vasta suomen kielen jälkeen.*

Hetken päästä 7 tulee takaisin luokseni, koska ei pysty keskittymään.

7: *Voy a calmarme.*

Kenttämuistiinpanoista löysin paljon havaintoja, joissa saman kieliset oppilaat leikkivät ja pelasivat keskenään käyttäen omaa ensikieltään. Erityisesti välitunnilla, jossa oman kielen käyttäminen oli sallittua, tapahtui paljon tällaista vuorovaikutusta.

“välitunnilla meillä on salakieli” (5 haastattelu, 16.12.2020)

”välitunnilla saa puhua omaa kieltä” (4 haastattelu, 16.12.2020)

Myös ne monikieliset oppilaat, joilla ei ollut samankielisiä kavereita omalla luokallaan oli löytänyt samaa kieltä puhuvia kavereita rinnakkaisluokilta. Kenttämuistiinpanoihin on kirjattu useampi havainto, jossa luokan oppilas 6 pelaa jalkapalloa muiden samaa kieltä puhuvien rinnakkaisluokkalaisten kanssa. Nämäkin kohtaamiset oman kielisten

kavereiden kanssa tapahtuivat ainoastaan välitunnilla, koska luokkia ei oppituntien aikana yhdistetty. Samankieliset kaverit tuntuivat tuovan iloa ja lohtua monikielisten oppilaiden arkeen.

Muun kielisten ryhmä

Monikielisten oppilaiden kieli-identiteetti suhteessa luokan muihin monikielisiin oppilaisiin oli ristiriitainen. Kuten aiemmin kantasuomalaisien haaastattelussa esitin, muodostuu luokan monikielisistä oppilaista yksi heterogeeninen ryhmä. Tämä selittyy sillä, että kantasuomalaiset oppilaat helposti jättävät nämä oppilaat oman toimintansa ulkopuolella ja monikieliset oppilaat itse identifioivat itsensä osaksi tätä “muun kielisten” ryhmää. Tässä alaluvussa käsittelem sitä, millaisia odotuksia ja toiveita muilla tämän ryhmän jäsenillä on suhteessa yksittäiseen oppilaaseen.

Ongelmalliseksi tämän ryhmädynamiikan tekivät oppilaiden jakautuneet kielelliset resurssit. Osa oppilaista koki, että muut odottavat hänen puhuvan kieltä, jota hän ei hallitse. Vuorovaikutus ryhmässä oli hyvin vaihtelevaa. Kaikki ryhmän jäsenet eivät edes huomanneet tämän ison ryhmän sisällä olevaa kielten kirjoa.

“I don’t recognize them so I just think that it’s all Finnish” (6 haastattelu, 21.12.2020)

Luokassa ja muualla sisätiloissa oppilailta odotettiin suomen kielen puhumista. Ulkona välitunnilla oppilaat joutuivat puhumaan niitä kieliä, joita muut osasivat. Näin ollen heidän oma kieli-identiteettinsä suhteessa oman kieliseen ryhmään jäi saavuttamatta. Eräs oppilas kuvasi tätä ärsyttäväksi, koska koskaan ei saanut vaan leikkiä oman kielisten kavereiden kanssa.

Muun kielisten ryhmän sisällä samaa kieltä puhuva ryhmä saatettiin kokea kielteisenä, kun yhteinen, jaettu kieli puuttui. Opettajat saattoivat muun muassa tulla sanomaan, että kaikki oppilaat on otettava mukaan leikkiin ja yhteisenä kielenä on käytettävä suomea, jotta kaikki ymmärtävät. Myös eräs oppilas kuvaa sitä, että oppilaat helposti puhuvat omaa ensikieltään, koska se on heille luontevaa.

“kaverit aina puhuu venäjää vaan” (3 haastattelu, 8.12.2020)

Toiset oppilaat myös kokivat, että osa oppilaista odotti heidän ymmärtävän ja käyttävän kieliä, joita he eivät hallinneet. Jos joku oppilas ei pysynyt leikissä mukana toisten odottamalla tavalla ja kielellä hänet saatettiin jättää vuorovaikutuksen ulkopuolelle.

“no mä en osaa englantia kuin vaan pari sanaa” (3 haastattelu, 8.12.2020)

Kielteiseksi tilanne muuttui, jos monikielisille oppilaalle ei ollut ystäviä, joiden kanssa jakaa kielelliset resurssit. Heidän halunsa kommunikoida ja kuulua johonki ryhmään oli suuri, mutta oppilaiden kielelliset resurssit eivät kohdanneet. Kuvaan tilannetta kenttämuistiinpanoissani (1.12.2020) seuraavasti: “Kolme saman kielistä oppilasta leikkii pihalla keskenään käyttäen omaa ensikieltään. Oppilas 7, jolla ei ole koulussa muita saman kielisiä ystäviä jää leikin ulkopuolelle. Oppilas 7 tulee kertomaan, että haluaisi hyppiä hyppynarulla, mutta muut ei suostu. Menen katsomaan tilannetta. Oppilailla on eriävät mielipiteet siitä, onko oppilas 7 edes tullut esittämään ehdotusta hyppynaruleikistä vai ei. Kolme samaa kieltä puhuvaa oppilasta keskustelevat keskenään kunnes yhdessä päättävät, että kukaan ei halua leikkiä hyppynarulla. Oppilas 7 jää tilanteessa yksin.”

Oppilaat, joilla ei ollut ketään omaan kieliryhmään kuuluvaa ystävää luokalla koki silti kuuluvansa tähän suurempaan “muun kielisten” ryhmään, jossa oppilaiden kielet limittyivät yhteen. Oppilaat, jotka puhuvat useampaa kieltä toimivat ryhmässä tulkkeina. Eräs oppilas kommentoi ryhmädynamiikkaa siten, että aina yhdessä puhutaan niitä kieliä, joita kaikki ymmärtää.

“sitten jos ne (muun kieliset oppilaat) halua tulla mukaan niin puhutaan sitä kieltä mitä ne osaa”
(3 haastattelu, 8.12.2020)

8. POHDINTA

Tutkimuksen tulokset esitettyäni paneudun tuloksiin vielä tarkemmin ottaen huomioon myös tutkielmassa esitetyn teoreettisen viitekehyksen. Seuraavaksi palaan tutkimuskysymysten äärelle ja tuloksista löydettyihin vastauksiin. Tulosten lähempi tarkastelu mahdollistaa tuloksista löydettyjen yleistysten ja merkitysten esiintuomisen. Tämän lisäksi esittelen tutkimustulosten merkittävyyttä pedagogisessa kentässä kielitietoisien kouluyhteisön näkökulmasta. Lopuksi tuon esiin tutkimuksen luotettavuutta, rajoituksia ja jatkotutkimusaiheet.

8.1. Tulosten tarkastelu

Aiemmin esitettyjen tulosten perusteella Bakhtinin kolmikantamalli tarjoaa hyödyllisen viitekehyksen ymmärtääksemme monikielisen dialogisuuden eri ulottuvuuksia ja näkökulmia. Kolmikantamallin avulla kiinnitämme huomion sekä oppilaan sisäiseen vuoropuheluun että siihen, miten oppilas asettuu osaksi luokan kieliyhteisöä. Kielellinen vuorovaikutus kuvastaa aina yksilön ajatuksia ja maailmankuvaa. Marková (2003, 89) kuvaa dialogisuuden olevan “thinking through the mouth.”

Tutkimuksen päätutkimuskysymykseen, *miten monikielisyys ilmenee monikielisessä luokassa*, löytyi aineistosta useita havaintoja. Monikielisyys on kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisessa luokassa monitahoinen ilmiö, johon liittyvät luokassa työskentelevät opettajat, luokan kantasuomalaiset oppilaat sekä itse monikieliset oppilaat. Riippuen oppilaan taustasta monikielisyyden merkitys ja sen tavanomaisuus osana arkea näyttäytyy eritavoin. Oppilaille, joilla oli monikielinen tausta, monikielisyys myös kouluympäristössä näyttäytyi positiivisena ja mielenkiintoisena asiana, kun toisista se tuntui oudolta ja monimutkaiselta.

Tarkentavat alakysymykset havainnollistavat monikielisyyden ilmentymää suhteessa yksilön sisäiseen vuoropuheluun sekä luokan muihin oppilaisiin. Oppilaiden kokemus itsestä (minä-muille) osana kouluyhteisön kieliympäristöä oli myös hyvin moniulotteinen

riippuen siitä, oliko oppilaalla mahdollisuus jakaa kielelliset resurssit muiden luokan oppilaiden tai opettajan kanssa. Oppilaan kokemus muista kouluympäristön jäsenistä (muut-minulle) taas oli kiinteästi suhteessa oppilaiden kokemukseen itsestä osana kieliympäristöä.

Oppilaiden ja opettajan positiivinen suhtautuminen monikielisyyteen

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kiinnittää huomio oppilaiden monikielisyyteen voimavarana ja tehdä näkyväksi kaikkien luokan jäsenten kokemukset monikielisessä ympäristössä kasvamisesta. Oppilaiden erilaiset kielelliset resurssit (Honko & Mustonen 2018a) nähdään tässä tutkimuksessa luokan voimavarana ja niihin suhtaudutaan positiivisesti. Lähtökohdat monikielisten oppilaiden opetukseen ja opiskeluun näyttävät tässä tutkimuksessa pääosin valoisina, koska kantasuomalaisten oppilaiden ja luokanopettajan suhtautuminen luokan monikielisyyteen nähtiin positiivisena asiana.

Jokainen luokan yksilö haluaa olla osa sosiaalista kieliympäristöä ja tuntea yhteenkuuluvutta luokkaan ja sen sisäiseen vuorovaikutukseen. Myös Cummins (2015) korostaa oppilaiden omaa aktiivisuutta vuorovaikutukseen luokassa. Tutkimusluokassa tätä korosti opettajan tapa tuoda luokassa käytettävät kielet näkyviksi. Luokkaympäristössä oli viikon päivät englanniksi, suomeksi ja ruotsiksi. Oppilaiden syntymäpäivinä luokassa laulettiin onnittelulaulu aina suomeksi, ruotsiksi, englanniksi ja espanjaksi. Oppilaiden monikielisyyden näkyväksi tekeminen on myös perusopetuksen opetussuunnitelman mukaista (OPS 2014, 28):” Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana ja kieliä arvostetaan.”

Oppilaiden ikä ja itsevarma sisäinen vuoropuhelu loivat luokkaan positiivisen ilmapiiriin. Jokainen oppilas otettiin vastaan omana itsenään ja heidän ensikielensä ja oma kulttuurinsa huomioitiin. Luokassa kielten arvostus näkyi opetuksen tavoitteissa, menetelmissä ja arvioinnissa. Opettaja myös välillä käytti oppilaan ensikielen sanalistoja opetuksen tukena. Luokkayhteisö oli aktiivinen ja eloisa. Luokassa suhtauduttiin yleisesti oppimiseen ja vuorovaikutukseen myönteisesti. Positiivisista näkökulmista huolimatta tämä tutkimus osoittaa myös muutamia luokahuoneyhteisön vuorovaikutuksellisia epäkohtia.

Tuloksista esiin nousseet luokan vuorovaikutukselliset epäkohdat

Analysoitu aineisto tuo esiin muutamia monikielisessä ympäristössä esiintyneitä ongelmakohtia. Eräs tuloksista esiin noussut havainto on oppilaiden omien ensikielten kieltäminen luokassa ja koulun sisätiloissa. Kieltämällä muut kielet koululuokasta emme voi Vaaralan, Reiman, Jalkasen ja Nissilän (2016, 44) mukaan täysin saavuttaa kielitietoista koulua, koska kielitietoisessa koulussa oppilaiden käyttämien kielten merkitys ymmärretään ja tunnustetaan arjessa. Kieltäessämme oppilaita ilmaisemasta itseään haluamallaan tavalla tai kielellä vahvistamme yksikielisyyden normia kouluissa. Kielet ovat aina osa kouluyhteisön vuorovaikutusta, oppimista ja yhteiskuntaan sosiaalistumista laajemmassa mittakaavassa. (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016.)

Analysoitu aineisto osoittaa, että kielten kieltäminen luokassa aiheutti kantasuomalaisten ja monikielisten oppilaiden eriarvoistumisen. Kantasuomalaiset oppilaat saivat toimia luokassa auktoriteettirollissa ja pyytää monikielisiä oppilaita puhumaan heidän ymmärtämäänsä kieltä. Toinen tuloksissa näkyvä havainto oli monikielisyyteen asetettujen negatiivisten tunteiden näyttäytyminen vain silloin kuin monikieliset oppilaat eivät noudattaneet koulussa asetettua sääntöä eli puhuivat omia ensikieliään aikoina tai paikoissa, jossa se ei ollut sallittua. Kielten kieltäminen koulussa antaa oppilaalle vaikutelman siitä, että hänen ensikielensä ja kulttuurinsa eivät kuulu kouluun. Cumminsin (2001) mukaan tämä on koko kouluyhteisölle haitallista.

Toinen aineistosta esiin noussut eriarvoistava seikka oli opettajan kielelliset resurssit. Jos oppilas ei saanut kommunikoida omalla ensikielellään luokassa tai muualla koulun sisätiloissa, eikä opettaja jakanut oppilaan kanssa samoja kielellisiä resursseja jäi oppilas kielensä kanssa täysin yksin. Oppilas, jonka ensikieli oli englanti, sai vastauksia niin opettajalta kuin muiltakin oppilailta omalla ensikielellään. Hänen kielelliseen vuorovaikutukseen vastattiin hänen itse toivomallaan kielellä. Tämä mahdollisuus käyttää ensikieltään apuna uuden kielen oppimisessa auttaa oppilaita saavuttamaan laajempaa kielellistä ymmärrystä. Cumminsin (2001) mukaan oppilaan kognitiivisteoreettiset valmiudet kehittyvät tehokkaammin, kun oppilas saa oppimisensa tukena käyttää kaikkia tarpeelliseksi kokemiaan kieliä.

Kolmas epäkohta luokan vuorovaikutuksessa oli englannin kielen korostuminen hyväksyttävänä kielenä verrattuna muihin luokassa puhuttuihin kieliin. Oppilas 6, jonka ensikieli on englanti, sai puhua ensikieltään opettajille ja luokan muille oppilaille.

Englannin asettamista muita kieliä arvokkaampaan asemaan ei luokassa perusteltu, mutta se oli oppilaille hyvin selkeää. Cenos & Gortes (2009, 59) korostavat englannin kielen liittämistä arvoihin kuten menestys, kansainvälisyys ja nykyaikaisuus. Myös kantasuomalaisten oppilaiden vanhemmat korostivat kansainvälisyyden positiivisia puolia ja halusivat heidän lastensa oppivan englantia. Muihin kieliin ja muiden kielten läsnäoloon luokassa suhtauduttiin kuitenkin kriittisemmin. Pelttari (2010, 86) toteaa, ettei kovin moni suomalainen ole valmis kyseenalaistamaan englannin valta-asemaa kansainvälisyys keskusteluissa. Tutkimuksessa herää kysymys, onko englannin käyttäminen hyväksyttävämpää kuin somalian tai venäjän.

8.2. Tulosten pedagoginen tarkoituksenmukaisuus

Mahdollisesti tärkein tuloksista löydetty havainto on monikielisuuden näyttäytyminen oppilaille luonnollisena asiana. Myös Lehtonen (2015) toteaa saman ja korostaa, että monikielisessä yhteisössä jokaisen jäsenen tulee arvostaa toistensa kieliä ja tukea yksilöiden kielellisiä resursseja vuorovaikutuksessa. Cumminsin (2001) mukaan kieli-ideologian tiedostaminen ja koululaitoksen kielitiedon kehittäminen ovat ensisijaisen tärkeitä askelia kielitietoisempaan kouluuyhteisöön. Kielitietoisessa koulussa tunnustetaan ja huomioidaan aina myös oppilaiden ensikieliset.

Kielipolitiikan keskiöön nousee kysymys siitä, miten varmistamme monikielisten oppilaiden pääsyn osaksi suomenkielisten kieliyhteisöä erilaisissa vaihtelevissa sosiaalisissa tilanteissa. Tämä kysymys tulee nousemaan esiin yhä enenevässä määrin, koska monikielisten osuus koulujen oppilasaineksesta tulee kasvamaan vuosittain samalla kun muunkielisten osuus Suomen väestöstä kasvaa (Tilastokeskus 2020). Tutkimuksen luokanopettaja näkee monikielisuuden olevan ainoa vaihtoa tulevaisuudessa ja toteaa haastattelussa, että kouluuyhteisöillä “ei oo muuta vaihtoehtoa ett siihen monikielisyteen me ollaan menossa” (LO haastattelu, 19.11.2020).

Tutkimus korostaa opettajien merkittävää roolia peruskoulun monikielistymisen keskiössä. Opettajan ei tarvitse olla jokaisen kielen asiantuntija tai taitaja, mutta myönteinen palaute ja kielten yleinen arvostus luokassa kehittävät oppilaiden kieli-identiteettiä. Opettajan tulisi myös auttaa oppijoita säilyttämään ja kehittämään omia kieliään ja heidän koko kielellistä repertuaariaan. Erityisen tärkeää on, ettei lapselle

anneta vaikutelmaa siitä, että hänen tulisi jättää ensikieli ja -kulttuurinsa koulun ulkopuolelle. Ei riitä, että opettajat passiivisesti hyväksyvät lasten kielellisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden. Opettajien tulee olla aktiivisia vahvistaakseen koko luokan kielitietoisuutta ja luodakseen myönteisen ja turvallisen kieli-ilmapiiiriin luokkaan. (Cummins 2001; Honko & Mustonen 2018; Talib 2002, 14.)

Kielen ja opetuksen yhteys on usein jätetty vähälle huomiolle, vaikka meidän tulisi koulutuksessa paremmin huomioida kielen vaikutus lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle sekä sen yhteys yhteisöön sosiaalistumiselle. Kieli tulisi nähdä merkittävässä roolissa opetukselle ja oppimiselle (Lwin & Silver 2014, 9.) Monikielisyyden ja kielitietoisuuden tukemiseen tulisi löytää työkaluja, joilla opettaja voisi kehittää omaa osaamistaan. Tutkimuksen tuloksissa luokanopettaja korostaa omaa haluaan olla avoin monikielisyydelle, mutta toteaa luokan monikielisyyden kuitenkin tuottavan opetuksellisia haasteita. Hänen mukaansa koulutusta tulisi kehittää, jotta kouluyhteisö voisi tukea kaikkia oppilaita tasapuolisesti.

S2-oppilaat kyllä lisää luokassa erityisesti sitä miten paljon oppilaat tarvitsevat yksilöllistä huomiota – ett se vaatii myös ihan vaan sitä fyysistä läsnäoloa. Mun mielestä luokkaan tarvitaan lisää aikuisia, eniten apua on ollut S2-opettajasta. Hänellä on myös se kielitietoisuus vielä enemmän hallussa kun itellä ja sit hänellä on vielä käytännönkeinoja et miten niitä asioita voidaan selittää eri tavoin (LO haaastattelu, 19.11.2020)

Monikielisyyden tunnistamisella ja tukemisella on myös kauaskantoiset vaikutukset. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) laaja-alaisissa osaamistavoitteissa tuodaan esiin ”tulevaisuuden työelämätaidot”, joissa otetaan huomioon myös monikielisessä yhteisössä eläminen ja kasvaminen. Kielitaito kun ei ole pelkästään jonkin kielen hallintaa ja käyttöä vaan kykyä toimia tietyllä ympäristön edellyttämällä tavalla (Piippo ym. 2016, 207). Myös Lehtonen (2018) korostaa, että kielitaitoa on myös yksilön kyky osata toimia yhteisössä, jossa kaikilla yksilöillä on erilaiset kielelliset repertuaarit. Riippumatta luokan kielitaustoista tulisi jokaisen yksilön oppia toimimaan monikulttuurisissa yhteisöissä. Monikielisyyys ja –kulttuurisuus on nykyaikaa, eikä koulutuksen tulisi jättää sitä huomiotta.

8.3. Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset

Tutkimuskohde on valittu tietäen, että luokassa on paljon monikielisiä oppilaita ja haastattelujen toteutus yksittäis- ja ryhmähaastatteluissa on valittu sen mukaan, millainen kielellinen tausta oppilaalla on. Tapaa, jossa haastateltavat on valittu heidän osaamisensa tai taustansa perusteella kutsutaan eliittihaastatteluiksi. Nämä eliittihaastattelut, eivät kuitenkaan ole yleistettävissä, eivätkä ne sen takia anna täysin realistista kuvaa ilmiöstä yleisellä tasolla. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 86.)

Tutkimuksen ollessa etnografinen ja tutkijan tehdessä tutkimusta kentällä voi olla vaikea havaita, milloin aineistoa on kerätty tarpeeksi. Eskola ja Suoranta (1998, 62–63) puhuvat saturaatiosta eli kylläntymisestä. Saturaatio voidaan saavuttaa, kun uudet tapaukset eivät tuo tutkimuskysymykseen enää uutta tietoa. (Eskola & Suoranta 1998.) Kouluympäristössä tapahtuu koko ajan uutta ja vuorovaikutus oppilaiden välillä kasvaa ja muovautuu ajan kuluessa. Tämä tutkimus on poikkileikkaus syksystä 2020 eräässä luokassa ja kuvailen siellä tapahtuvaa vuorovaikutusta tämän ajanjakson aikana. Kerättyä aineistoa oli tarpeeksi silloin kun oppilaiden välisissä vuorovaikutussuhteissa ei enää tapahtunut mitään aiemmasta poikkeavaa.

Haastatteluista halusin saada mahdollisimman kattavia haastattelemalla opettajaa, kantasuomalaisia oppilaita ja monikielisiä oppilaita. Rajoituksena haastatteluissa oli oppilaan 7 haluttomuus osallistua haastatteluun. Tämä haastattelu olisi saattanut tuoda tutkimukseen enemmän esiin näkökulmaa, jossa oppilaalla ei ole luokassa ketään jakamassa hänen kieliresurssiaan. Kaikilla muilla luokan oppilailla oli tutkimusluokassa tai rinnakkaisluokalla ainakin yksi oppilas, jonka kanssa he pystyivät jakamaan ensikielensä resurssin.

Kaikilta oppilailta on kysytty samat haastattelukysymykset ja heillä oli mahdollisuus käyttää vastaamisen tueksi karttaa koulurakennuksesta sekä sanakortteja. Tämä samojen kysymysten asettaminen mahdollisti johdonmukaisen analyysin (Tracy 2013, 138), vaikka haastateltavien vastaukset poikkesivatkin paljon toisistaan. Opettajan haastattelukysymykset oli laadittu oppilaiden kysymysten kanssa samoista teemoista, mutta kysymykset oli muodostettu opettajan näkökulmaa korostaen.

Tutkimustulosten luotettavuutta tukee haastattelujen lisäksi myös havainnointi. Osallistuvassa havainnoinnissa, jossa tutkija on osa yhteisön toimintaa raportoinnin objektiivisuus kuitenkin kärsii. Tutkijan ylöskirjaamat havainnot ja ennakkokäsitykset

tutkimuskohteesta muokkaavat tuloksia. Tutkittavat henkilöt ja ilmiöt ovat myös sidoksissa tiettyyn aikaan ja paikkaan. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 117). Tämän takia raporttiin on kirjoitettu yksityiskohtaisesti ja selkeästi tutkimuksen eri vaiheet, jotta lukijat vakuuttuvat kentän tapahtumien todenmukaisuudesta. (Syrjäläinen 1994, 99).

Tutkimuksessa löydettyjä tuloksia ei voida yleistää kaikkiin monikielisiin yhteisöihin vaan tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla sitä, miten monikielisyys ilmeni tämän tutkimuksen tekoaikana tässä kyseisessä tutkimuskohteessa. Eräs tuloksiin vaikuttanut seikka on myös se, ettei kukaan ryhmä- tai yksilöhaastatteluun osallistuneista ollut kasvanut täysin yksikielisessä ympäristössä. Toisaalta tämä johtui siitä, ettei sellaisia oppilaita luokassa ollut kuin muutama. Lähes kaikilla luokan valtaväestöön kuuluvilla oppilailla oli taustalla englanninkielinen päiväkotikieli tai asuminen ulkomailla. Tämä osaltaan varmasti vaikutti myös oppilaiden suhtautumiseen englannin oppitunneista ja englannin kielen läsnäoloon luokassa.

Etnografisessa tutkimuksessa aineiston muuttaminen tieteelliseksi voi olla haastavaa, sillä tutkimus on täynnä tutkijan, tutkimuskohteen ja teorian vuoropuhelua. (Salo 2007, 227–232.) Tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelujen ja havaintojen lausumista eli puhutusta vuorovaikutuksesta. Lausuma on aina kontekstisidonnainen ja sen merkityksen ymmärtävät vuorovaikutukseen osallistuvat henkilötkin eritavoin. Tutkijan roolissa en välttämättä ole ymmärtänyt kaikkea samoin kuin lausuman lausuja tai vastaanottaja. Tutkimuksen tulokset perustuvat omiin näkemyksiini, eikä dialoginen tutkimus voi koskaan olla täysin objektiivinen. (Gillespie & Cornish 2014, 436.)

Tässä tutkimuksessa haasteeksi muodostui myös etnografisesti kerätyn aineiston muuttaminen tieteelliseen muotoon dialogisen analyysin avulla. Grossen (2010, 1) korostaa, ettei dialoginen analyysi sovellu metodologiseen käyttöön, koska yksittäisten havaintojen irrottaminen kontekstista muokkaa ja rajaa dialogisesti tapahtuvaa vuorovaikutusta. Tutkijana koen, että aineiston analysointi jättää aina jotain tulosten tarkastelun ulkopuolelle. Kirjoittamalla auki analyysin kulun tarkoituksena on kuitenkin selventää lukijalle analyysiprosessia.

Sullivanin (2012) mukaan dialogista analyysimenetelmää käytettäessä tutkijan subjektiivisuus korostuu. Löytämäni yhteydet eri kolmikantamallin kulmien välillä on esitetty mahdollisimman tarkasti tutkimuksen toteutus- ja tulososiossa. Dialogisen tutkimuksen luonteen vuoksi halusin analyysissä korostaa kielen vuorovaikutteisuutta. Tässä tutkimuksessa oppilaiden välinen vuorovaikutus ja kieli nähdään aina kahdesta eri näkökulmasta. Analyysissä tarkastelin sitä, miten eri alaryhmät liittyvät toisiinsa ja

muodostavat kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen. Tekemäni valinnat ovat kuitenkin omia subjektiivisia päätelmiä ja samasta aineistosta olisi myös mahdollista saada toista analyysimenetelmää käyttäen eri tuloksia, jotka keskittyisivät muihin monikielisyiden tai koulutuksen aihealueisiin.

8.4. Jatkotutkimusaiheet

Tutkimusta voisi laajentaa tarkastelemalla saman kohderyhmän oppilaita esimerkiksi alakoulun viimeisellä luokalla. Saman tutkimusluokan pitkittäistutkimus antaisi uutta ja hyödyllistä tietoa oppilaiden odotuksista ja kokemuksista luokan vuorovaikutussuhteiden muutoksissa. Oppilaiden kielelliseen repertuaariin uutena tulisi koulun puolelta ainakin ruotsin kieli ja monikieliset oppilaat olisivat olleet Suomessa jo useamman vuoden. Hypoteesini on, että monikielisten oppilaiden sisäisen vuoropuhelu muovautuu kielteiseksi, jos oppilaisiin ulkopuolelta kohdistuvat odotukset ovat kielteisiä. Nämä minä-muille havainnot olivat jo tässä tutkimuksessa monikielisillä oppilailla enimmäkseen kielteisiä ja pitkittäistutkimuksella asiaan olisi mahdollista saada lisää tietoja.

Tämän tutkimuksen aineistossa ja erityisesti luokanopettajan haastattelussa oli aineistoa, joka tämän tutkimuksen luonteen ja tarkoituksen mukaisesti karsiutui tuloksista. Haluaisin kuitenkin syventyä myös niihin havaintoihin, jotka tästä tutkimuksesta jäivät pois. Erityisesti minua kiinnostaisi tutkia kielitietoisuutta kouluissa opettajien näkökulmasta laajemmin: miten opettajat ottavat kielitietoisuuden huomioon opetuksessa ja millaisia keinoja heillä on oppilaiden monikielisyiden vahvistamiseksi.

9. JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimus tarjoaa hyödyllistä ja aiempaa tutkimusta vahvistavaa tietoa monikielisen vuorovaikutuksen merkityksestä koulu yhteisössä. Etnografinen lähestymistapa mahdollisti monikielisuuden ilmentymien tarkastelun osana luokkayhteisöä sellaisena kuin se oppilaille ja opettajalle tässä tutkimuksessa ilmeni. Dialogisuuden arvostus osana erilaisia koulussa vallitsevia suhteita laajentaa ymmärrystämme siitä, miten monitasoisen verkoston luokkayhteisö ja sen sisällä olevat pienemmän yksiköt voivat muodostaa. Tutkimuksen pohjalta voidaan tehdä johtopäätös, että luokkayhteisössä tapahtuva vuorovaikutus on aina monitahoista ja yksilöiden kasvun kannalta merkittävää. Koulu yhteisön jäsenten suhtautuminen ja osallistuminen vuorovaikutukseen muovaa oppilaiden näkemyksiä itsestään ja muista.

Tutkielman yhteiskunnallinen tarkoitus on kyseenalaistaa niin sanottua yksikielisuuden normia ja esittää, ettei muiden kielten läsnäolo yhteisössä ole vahingollista. Dufva ym. (2011a, 27) kritisoivat yksikielisuuden normin tapaa nähdä kielet toisistaan erillisinä koodeina, mikä ei huomioi yksilön kielitaitoa kokonaisuudessaan. Perustelut yksikielisuuden normin purkamiseen ovat myös monikielisyyteen liitetyt negatiivisävytteiset käsitykset ja uskomukset. Yhteiskunnan näkökulmasta monikielisuuden on pelätty muun muassa estävän vähemmistön edustajien integroitumisen ja siten johtavan sosiaalisiin ongelmiin yhteisöissä. (Honko & Mustonen 2018b, 26–27.) Yksikielisuuden ideologia on virheellinen myös siksi, että maailman ihmisistä suurin osa on monikielisiä (Block 2003, 35).

Tulevaisuudessa meidän tulisikin Lehtosen (2014) mielestä ottaa paremmin huomioon oppilaiden erilaiset kielelliset taustat ja laajentaa koululaitoksen kielitiedon olemusta ja kehittää pedagogiikkaa, joka tukee monenlaisia oppijoita. Kielikasvatuksen tavoitteena on oppilaiden monikielisuuden tukeminen sekä oppilaan itseluottamuksen vahvistaminen (Vaarala, Reiman, Jalkanen, & Nissilä 2016, 42–43). Koulujen monipuolinen kielitaito tulisi saattaa koulun ja opetuksen voimavaraksi, vaikka nämä kielet eivät olisikaan opettajilla käytössä (Aalto 2008, 74).

Analysoitu aineisto esittää, että monikielisten oppilaiden sisäinen vuoropuhelu ja heidän suhtautumisensa toisiin luokkatovereihin oli pääosin positiivista. Tämä selittynee

osin oppilaiden iällä. Alkuopetuksessa oppilaiden oppijaminäkuva ja suhtautuminen kouluun näyttäytyy pääosin myönteisenä. Koulumyönteisyys heijastelee myös oppilaan minäkäsitystä ja uskoa omiin kykyihin (Linnakylä & Malin 2008, 542). Vuosiluokkien edetessä oppilaiden tarve kuulua joukkoon ja sisäinen vuoropuhelu muuttuu suhteessa toisiin. Relfektoimme aina itseämme suhteessa muiden meihin asettamiin odotuksiin.

Tutkimuksen tuloksista voidaan todeta, että koulun tapa kiinnittää monikieliset oppilaat osaksi opetusta ja kieliyhteisöä on ensisijaisen tärkeää. Kieltämällä oppilaiden ensikielet koulussa muokkaamme heidän mahdollisuuksiaan kieli-identiteetin vapaaseen kasvamiseen. Näin annamme heidän ymmärtää, että suomen kieli on ainoa oikea luokassa puhuttava kieli. Tapaan, jolla puhumme monikielisyydestä ja kielten kirjosta koulussa täytyy Vaaralan ym. (2016, 44) mukaan kiinnittää aktiivisesti huomiota. Kielitietoisessa yhteisössä kielet ja kieliyhteisöihin kohdistuvat asenteet nähdään osana sosiaalista vuorovaikutusta. (Vaarala ym. 2016.)

Monikielisten oppilaiden kokemat ulkopuolelta tulleet odotukset ja suhtautuminen näyttäytyivät tässä tutkimuksessa enemmän kielteisinä kuin myönteisinä. Oppilaiden kokemus ulkopuolisuudesta on otettava vakavasti, koska oppilaiden integraatio osaksi suomalaista yhteisöä ja suomalaiseen kulttuuriin sosiaalistumista on yksi perusopetuksen päätavoitteista. James ja Garret (1992) ovat tutkineet, että oppilaiden erilaiset taustat näkyvät heidän kielellisissä valmiuksissaan. Tällä saattaa olla kielteisiä vaikutuksia myös tasa-arvon näkökulmasta. (James & Garret 1992.) Solidaarisuus ja kuuluminen (engl. belonging) korostavat Nieton (2010, 56) mukaan sitä, että jokainen yhteisön jäsen kokee yhteenkuuluvuutta ja tuntee myötämielisyyttä kanssaihmissä kohtaan. Sullivan (2007, 117) kiteyttää tämän yhteisöllisyyden ajatukseen: “We depend on others to find a sense of ourselves”. Kielen kautta tulemme tietoiseksi itsestämme ja osana yhteisöä löydämme itsemme.

Lähteet:

- Aalto, E. (2008). Mihin koulun tekstit sosiaalistavat? S2-oppijan haasteita. Teoksessa M. Garant, I. Helin & H. Yli-Jokipii (toim.) *Kieli ja globalisaatio – Language and globalization*. AFinLAN vuosikirja 2008. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 66. s. 71–95.
- Aalto, E., Tukia, K., Mustonen, S. (2010). Oppimisen prosessia ohjaamassa. Teoksessa H. Tani & L. Nissilä (toim.) *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa*, 6—23. Helsinki: Opetushallitus.
- Ahonen, T., Rautakoski, M. (2007). Kielellisten häiriöiden ymmärtäminen. Teoksessa T. Aro, T. Siiskonen, T. Ahonen. (toim.) *Ymmärsinkö oikein?* 14 – 18. Juva: WS Bookwell Oy
- Alho, O., Lehtonen, J., Raunio, A., Virtanen, M. (1994). *Ihminen ja kulttuuri*. Helsinki: Fintra.
- Alisaari, J., Harju-Autti, R., Kivipelto, S., Björklund, M., Keskitalo, P., Kuusento, K., Laasonen-Tervaoja, E. ja Vigren, H. (2020). DivED – kohti kieli- ja kulttuuritietoisempaa opettajuutta ja opettajankoulutusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3).
- Andersen, L. K., & Ruohotie-Lyhty, M. (2019). Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(2).
- Anttila, P. (1996). *Tutkimisen taito ja tiedonhankinta: taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet*. Helsinki: Akatiimi 1996
- Bakhtin, M. (1981) *The Dialogical Imagination: Four Essays*. Austin: University Press.
- Bakhtin M. (1986). *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1993). *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University Press of Texas.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2009). Language Economy and Linguistic Landscape. Teoksessa E. Shohamy & D. Gorter (toim.) *Linguistic Landscape: Expanding the scenery*, 55–69. New York/London: Routledge.
- Cook, V. (1997). Monolingual Bias in Second Language Acquisition Research. *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 34, 35–50.

- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? *Sprogforum*, 7(19), 15–20.
- Cummins, J. (2007). *Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms*. Canadian Journal of Applied Linguistics, 10(2), 221-240.
- Cummins, J., Early, M. (2015). *Big Ideas for Expanding Minds: Teaching English Language Learners Across the Curriculum*. Rubicon Publishing Inc.
- De Angelis, G. & Dewaele, J. (2011). *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*. Multilingual Matters.
- Dewaele, J. (2010). *Emotions in multiple languages*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Dufva, H., Suni, M., Aro, M. & Salo, O-P. (2011a): Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Apples. Journal of Applied Language Studies* 5, 1.
- Dufva, H., Aro, M., Suni, M. & Salo, O-P. (2011b). Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011* (3). 22–34.
- Dufva, H. (2014). Vieraasta kielestä omiksi sanoiksi: Mitä Vološinov sanoi kielen oppimisesta ja opettamisesta? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5(1).
- Dufva, M., Vaarala, H., Pitkänen, K. (2007). Vieraat kielet ja monikielisyys. Teoksessa T. Aro, T. Siiskonen, T. Ahonen. (toim.) *Ymmärsinkö oikein?* 156 – 192. Juva: WS Bookwell Oy
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fangen, K. (2005). *Deltaförelse observation*. Malmö: Liber Ekonomi.
- Frey, L. R., Botan, C. H., Friedman, P. G. & Kreps, G. L. (1992). *Interpreting communication research. A case study approach*. New Jersey: Prentice-Hall
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Gillespie, A., & Cornish, F. (2010). Intersubjectivity: Towards a dialogical analysis. *Journal for the theory of social behaviour*, 40(1), 19-46.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.

- Grossen, M. (2010). Interaction analysis and psychology: a dialog perspective. *Intergrative Psychological and Behavioral Science*, 44(1), 1–22.
- Grönfors, M. (2008). *Laadullisen tutkimuksen kenttämenetelmät*. Hämeenlinna: Sofia Vilkka
- Grönfors, M. (2011). Laadullisen tutkimuksen kenttätymenotelmät H. Vilkka (toim.) Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkka. Saatavissa: http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holopainen, E. (2003). Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja –vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. *Studies in education, Psychology and Social Research* 218. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Honko, M. & Mustonen, S. (2018a). Kieliä rinnakkain – koulun monikielisyys näkyviin kieliä vertailemalla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (5),
- Honko, M. & Mustonen, S. (2018b). *Tunne kieli— Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Finn Lectura
- Huttunen, L. (2010). Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa, J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*, Tampere: Vastapaino, 39–63.
- Hymes, D.-H. (1972). On Communicative competence. Teoksessa J. Pride & J. Holmes (toim.) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269–293.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, P. (2014). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa, P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos Ry, 7–31.
- Kajasto, A. (2015). Kieliaineiden välinen yhteistyö opetuksessa sekä kieliaineiden ja muiden oppiaineiden välinen yhteistyö. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallituksen verkkojulkaisut 2015:15, 91–100.
Saatavilla:
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf
Luettu 3.4.2021
- Knoblauch, H. (2005). *Focused ethnography*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 6(3), Art. 44, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503440>
- Kotilainen, L. (2008). Englanti suomenkielisessä chat-keskusteluissa. Teoksessa T. Onikki-Rantajääskö & M. Siirinen (toim.) *Kieltä kohti*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California. Pergamon Press Inc.
- James, C. & Garrett, P. (1992). *Language awareness in the classroom*. London: Longman
- Lappalainen, S. (2007). Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*, Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Latomaa, S. & Suni, M. (2010). Toisen sukupolven kielelliset valinnat. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*, Tietolipas 233. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 151–174.
- Lehtonen, H. (2015). *Tyylitellen: Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. University of Helsinki, Faculty of Arts, Department of Finnish, Finno-Ugrian and Scandinavian Studies
- Linnakylä, P. & Malin, A. (2008). Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52, 6, 538–602.
- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2011). A framework for preparing linguistically responsive teachers. Teoksessa T. Lucas (toim.) *Teacher Preparation for Linguistically Diverse Classrooms: A Resource for Teacher Educators*. Milton Park: Taylor & Francis Group. 55–73.
- Lwin, S. M. & Silver, R. E. (2014). *What is the role of language in education?* In R.E Silver. & S.M. Lwin. *Language in education: social implications*. London: Bloomsbury Academic A&C Black.
- Maturana, H. R. (1995). *The nature of time. Chilean school of Biology of Cognition*. Instituto de Terapia Cognitiva Post-Rational, Santiago de Chile, 1995.
- Marková, I. (2003) *Dialogicality and Social Representations – The Dynamics of Mind*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: Sage.
- Moate, J. (2016). What is the value of plurilingualism?. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12.10.2016 (Lokakuu).
Saataavilla:<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51696/whatisthevalueofplurilingualism.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Neuvottelukunta. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019).
<http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakkoarviointi-ihmistieteissa>
[Luettu 7.1.2021]
- Nieto, S. (2010). *Language, culture and teaching*. Critical perspectives. New York: Routledge.

Nikula, T. & Moate, J. (2018). Integrating everyday language with conceptual development across the CLIL pathway. *Babylonia, The Swiss Journal of Language Teaching and Learning*, 2.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Määräykset ja ohjeet 2014:96 Helsinki: Opetushallitus

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Luettu 11.11.2020

Pelttari, A. (2010) Ennen maailman jakautui vain kahtia, nyt se on tuhansina pirstaleina – kansainvälisyyskasvatus ja media. Teoksessa T. Törmälehto (toim.) *Maailma tuli tunnille – Kansainvälisyyskasvatus osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta*. Helsinki: Äidinkielen opettajien liitto, 85–102.

Suomen perustuslaki 1-23§ 11.6.1999/731. Saatavissa

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/19990731>. Luettu 21.4.2021

Piippo, I., Vaattovaara, J., Voutilainen, E. (2016): *Kielen taju. Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Helsinki: Art House.

Rantala, T. (2006). Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Methelp, 215-283.

Ruohotie-Lyhty, M. & Moate, J. (2015). Proactive and reactive dimensions of life-course agency: mapping student teachers' language learning experiences. *Language and education*, 29(1), 46-61.

Saarikoski, P. (1983). *Euroopan reuna*. Helsinki: Otava.

Saarinen, T. & Ihalainen, P. (2020). Suomen kielikoulutuspolitiikka menneisyyden, nykyisyyden ja vähän tulevaisuudenkin valossa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (2).

Saeed, J. (2003). *Semantics*. Malden, MA: Blackwell

Salo, U-M. (2007). Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa S. Lappalainen, P.

Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Vastapaino: Tampere, 227–246.

Sullivan, P. (2012). *Qualitative Data Analysis Using a Dialogical Approach*. London: Sage.

Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Syrjäläinen, E. (1994). Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S., Ahonen, E., Syrjäläinen, S. & Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 68 -104.

- Talib, M-T. (2002) *Monikulttuurinen koulu – haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu painos. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomivaara, T. 2005. Helsingin yliopisto. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus. Tieteellisen tutkimuksen perusteet kevät 2005. Saatavilla: Y125 Tieteellisen tutkimuksen perusteet/kevät 2005/Timo Tuomivaara. Luettu 12.2.2021.
- Tracy, S. (2013). *Qualitative Research Method: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. First edition: Blackwell Publishing Ltd.
- Vaarala, H., Reiman, N., Jalkanen, J., & Nissilä, L. (2016.). *Tilanne päällä! Näkökulmia S2- opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Vastuullinen tiede. (2018).
Saatavissa: <https://vastuullinentiede.fi/fi/tutkimustyo/hyva-tieteellinen-kaytanto>
Luettu 24.1.2021
- Vološinov, V. (1990). *Kielen dialogisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Wall, S. (2014). *Focused ethnography: a metrological adaptation for social research in emerging contexts*. Forum: Qualitative Social Research, Volume 16, No. 1, Art. 1.

Liite 1 Tutkimuslupa hakemukset opettajalle ja oppilaille

Tutkimuslupa opettajalle

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikan laitoksella ja teen pro gradu-tutkielmaa *monikielisuuden vahvistamisesta kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisessa alkuopetuksen luokassa*. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien ja oppilaiden kokemuksia liittyen monikielisessä kouluympäristössä kasvamiseen.

Tutkimuksen tavoitteena on pyrkimys ymmärtää monikielisuuden merkitystä ja siten antaa tukea opetuksen kehittämiseen. Aineisto tulee koostumaan osallistuvasta havainnoinnista, jossa tutkijana osallistun koulun toimintaan ja samalla tarkkailen koulussa tapahtuvaa kielellistä vuorovaikutusta. Tarkoitukseni on myös haastatella muutamia koulun opettajia ja oppilaita heidän kokemuksistaan koulun monikielisyydestä. Haastateltavien henkilötietoja ei esitetä tutkimusraportissa, eivätkä haastateltavat ole tunnistettavissa tutkimuksesta.

Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin, Ronja Pomykal

Yhteystiedot: ronjasaari@jyu.fi

Annan luvan käyttää haastatteluani tutkimusaineistona.

Opettajan allekirjoitus ja päiväys

Tutkimuslupakysely oppilaan kotiin

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikan laitoksella ja teen pro gradu-tutkielmaa *monikielisuuden vahvistamisesta kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisessa alkuopetuksen luokassa*. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien ja oppilaiden kokemuksia liittyen monikielisessä kouluympäristössä kasvamiseen.

Tutkimuksen tavoitteena on pyrkimys ymmärtää monikielisuuden merkitystä ja siten antaa tukea opetuksen kehittämiseen. Osallistun koulun toimintaan ja samalla tarkkailen koulussa tapahtuvaa kielellistä vuorovaikutusta. Tarkoitukseni on myös haastatella muutamia koulun opettajia ja oppilaita heidän kokemuksistaan koulun monikielisyydestä. Haastattelut nauhoitetaan, mutta haastateltavien henkilötietoja ei esitetä tutkimusraportissa, eivätkä haastateltavat ole tunnistettavissa tutkimuksesta.

Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin, Ronja Pomykal

Yhteystiedot: ronjasaari@jyu.fi

(leikkaa)_____

Tämä tutkimuslupa (alaosa) palautetaan oppilaan mukana luokanopettajalle.

1. Lapseni _____ (nimi) saa osallistua haastatteluun ja annan luvan käyttää haastattelua tutkimusaineistona. (ympyröi toinen)

KYLLÄ EI

Huoltajan allekirjoitus ja päivämäärä

Liite 2 Haastattelurunko teemahaastatteluille

Haastattelurunko luokanopettajalle:

1. Perustiedot:

- Työkokemus vuosissa?
- Mitä kieliä kuuluu kielelliseen repertuaariisi?
- Pystytkö käyttämään näitä kieliä opetuksen tukena?

2. Oppilaiden kielten käyttö koulussa

- Miten kielten moninaisuus näkyy koulussanne nyt suhteessa aiempaan?
- Millaisissa tilanteissa oppilaat käyttävät eri kieliä?
- Miten muut oppilaat suhtautuvat siihen, kun koulussa puhutaan jotain kieltä, jota he eivät ymmärrä?

3. Monikielisyys

- Mitkä asiat herättävät huolta monikielisessä koulussa/luokassa?
- Mitä positiivista/hyvää näet monikielisyudessa koulussanne?
- Mitä ajattelet varhennetusta englannin opetuksesta?
- Entä eri kielten näkyväksi tekemisestä luokassa?
- Minkälainen on opettajan rooli kielellisenä mallina ja kielen opettajana?
- Tarvitseeko monikielinen oppilas mielestäsi enemmän tukea englannin opetuksessa?

Jos, niin missä asioissa?

- Oletko huomannut monikielisyden tukevan oppilaiden kielen oppimista englannin osalta?

4. Oppilaiden tuen tarpeet ja kehitys monikielisessä koulussa

- Minkälaista tukea mielestäsi oppilaat tarvitsevat kehittääkseen erilaisia kielellisiä taitojaan?
- Miten monikielisten oppijoiden englannin/suomen opetusta voitaisiin mielestäsi kehittää?

- Minkälaisiin asioihin olet päättänyt keskittyä oppilaiden kielellisten taitojen tukemisessa? Onko sinulla jotain tiettyjä tavoitteita, materiaaleja tai tukimuotoja käytössä?

Haastattelurunko oppilaille:

1. Perustiedot

- Missä synnyit?
- Missä olet asunut? (Kuinka kauan olet asunut Suomessa?)
- Mitä eri kieliä osaat?
- Missä olet oppinut näitä kieliä?

Tarkentavat kysymykset kielen omaksumisesta monikielisiltä oppilailta:

- . Kenen kanssa puhut ensikieltäsi?
- . Käytkö oman kielen opetuksessa? Miltä se tuntuu? (tunnekortit)
- . Miltä tuntuu opiskella suomea koulussa? (tunnekortit)

2. Kielten käyttö koulussa

- Miltä tuntuu, että koulun oppilaat puhuvat monia kieliä?
- Mitä kieliä kuulet koulussa?
- Miltä eri kielet kuulostavat? (tunnekortit)
- Missä tilanteissa kuulet/käytät eri kieliä? (koulun kartta)
- Minkä takia oppilaat käyttävät/sinä käytät eri kieliä eri tilanteissa? (sanakortit)

3. kielten oppiminen/omaksuminen

- Mitä kieliä olet itse oppinut koulussa?
- Onko niiden oppiminen ollut hauskaa/hyödyllistä? Helppoa/vaikeaa?
- Mitä kieliä sinä haluaisit vielä oppia? Miksi?