

Opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä monikielisen oppilaan suomen kielen opetuksessa

Tiia Heinonen ja Oona Parviainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2022

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Heinonen, Tiia ja Parviainen, Oona. 2022. Opettajan käyttämiä menetelmiä monikielisen oppilaan suomen kielen opetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 90 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille opettajien käsityksiä niistä pedagogisista opetusmenetelmistä, joilla he voivat tukea monikielisen oppilaan suomen kielen kehitystä ja oppimista alakoulussa. Kielellinen moninaisuus on osa suomalaista yhteiskuntaa. Perusopetus on velvoitettu tekemään toimenpiteitä, joilla monikieliset oppilaat saavuttavat tarvittavan suomen kielen taidon ja voivat tulla toimeen suomalaisessa yhteiskunnassa. Tutkimuksessa kartoitamme niitä pedagogisia opetusmenetelmiä, joita opettajat käyttävät opetuksessaan, jotta monikielisen oppilaan suomen kielen oppiminen olisi mahdollisimman suotuisaa.

Kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka otos on viisi eteläsuomalaista alakoulun opettajaa (N1-N5). Aineistonkeruumenetelmänä on puolistrukturoitu teema-haastattelu ja aineiston analyysimenetelmänä fenomenografinen tutkimus, jossa käsitykset muodostuvat empiirisestä haastatteluaineistosta. Tässä tutkimuksessa käsityksiä ovat opettajien kuvaamat pedagogiset opetusmenetelmät, jotka muodostavat kahdeksan merkitysryhmää. Ne luokitellaan neljäksi kuvauskategoriaksi, jotka ovat tämän tutkimuksen tulokset. Kuvauskategoriat ovat visuaaliset opetusmenetelmät, toiminnalliset opetusmenetelmät, oppimisympäristöt opetusmenetelminä ja oppimisen tuki opetusmenetelmänä.

Tutkimustuloksena luodut neljä kuvauskategoriaa kuvaavat niitä opetusmenetelmiä ja välineitä, joita opettajalla on käytössään, kun hän tarjoaa monikieliselle oppilaalle mahdollisuuksia suomen kielen oppimiseen. Kuvauskategorioiden opetusmenetelmät ovat yhteydessä toisiinsa. Kaikkia opetusmenetelmiä ei ole tarkoituksenmukaista käyttää opetuksessa yhtä aikaa, vaan opettaja määrittelee niiden käytön oppilaan kielellisten taitojen ja tarpeiden pohjalta. Lisäksi tutkimustuloksena voidaan todeta, että opettajan on hyvä huomioida se, että monikielisillä oppilaille hidasta kielen oppimista voi olla vaikea erottaa kielellisistä haasteista.

Asiasanat: monikielisyys, opetusmenetelmät, kielenkehitys

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 1 |
| 2 | MONIKIELISYYS JA KIELENKEHITYS | 3 |
| | 2.1 Monikielisuuden määrittely | 3 |
| | 2.2 Vuorovaikutus ja kielenkehitys | 8 |
| 3 | MONIKIELISEN OPPILAAN SUOMEN KIELEN OPETUS | 15 |
| | 3.1 Monikielisen oppilaan suomen kielen opetus sosiokulttuurisessa kontekstissa | 15 |
| | 3.2 Vuorovaikutuksen merkitys monikielisen oppilaan suomen kielen opetuksessa | 20 |
| | 3.3 Motivaation ja äidinkielen merkitys monikielisen oppilaan suomen kielen opetuksessa | 25 |
| 4 | MONIKIELISEN OPPILAAN TUKI ALAKOULUSSA | 31 |
| | 4.1 Oppimisvaikeuksien määrittely | 31 |
| | 4.2 Monikielisyys ja oppimisen haasteet | 34 |
| | 4.3 Pedagoginen tuki monikieliselä oppilaalla..... | 38 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 42 |
| | 5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys | 42 |
| | 5.2 Tutkimusaineisto..... | 43 |
| | 5.3 Tutkimusaineiston keruu..... | 44 |
| | 5.4 Aineiston analyysi | 46 |
| | 5.5 Eettiset ratkaisut..... | 50 |
| 6 | TUTKIMUSTULOKSET | 53 |
| | 6.1 Muodostuneet kuvauskategoriat..... | 53 |
| | 6.1.1 Visuaaliset opetusmenetelmät..... | 54 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 6.1.2 | Toiminnalliset opetusmenetelmät | 56 |
| 6.1.3 | Oppimisympäristöt opetusmenetelminä | 63 |
| 6.1.4 | Oppimisen tuki opetusmenetelmänä | 68 |
| 6.2 | Analyysissä muodostuneet kuvauskategoriat..... | 77 |
| 7 | POHDINTA..... | 80 |
| | LÄHTEET | 84 |
| | LIITTEET..... | 91 |

1 JOHDANTO

Yhteiskuntamme muuttuessa yhä monikielisemmäksi se haastaa koulun ja opettajat kohtaamaan monikielisyyden eri ulottuvuudet. Vuonna 2020 Suomen väestöstä 444 031 eli 8 prosenttia oli ulkomaalaistaustaisia. Tämän myötä monikielisyys on levinnyt ympäri Suomea. Kasvanut maahanmuutto sekä pakolaisten sijoittaminen eri kuntiin ovat lisänneet ulkomaalaistaustaisten määrää ympäri Suomea. (Tilastokeskus, 2021.) Alakouluissa monikielisyyden kasvu näkyy siinä, että luokkaan voi tulla oppilas, joka puhuu kotonaan sujuvasti useampaa kieltä tai oppilas, joka ei hallitse mitään kieltä kunnolla. Jos oppilas ei kykene kommunikoimaan valtaväestön kielellä, hän tarvitsee opetusta ja opettajan tukea päästäkseen osaksi uutta sosiokulttuurista ympäristöään.

Alle 10-vuotiaiden muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvien määrä on Suomessa kaksinkertaistunut viimeisen kymmenen vuoden aikana. Monikielisten lasten määrän odotetaan yhä kasvavan, koska moni lapsi syntyy monikieliseen ympäristöön esimerkiksi vanhempien eri kielitaustan ja lähiympäristössä käytettyjen kielten vuoksi. (Smolander, Kunnari & Laasonen, 2016, 57.) Kielellinen moninaisuus on osa suomalaista yhteiskuntaa. Perusopetus on velvoitettu tekemään toimenpiteitä, joilla monikieliset oppilaat saavuttavat tarvittavan suomen kielen taidon, jolla he voivat tulla toimeen suomalaisessa yhteiskunnassa.

Opettajan on tärkeää tiedostaa ja ottaa huomioon monikielisen oppilaan kielenoppimiseen vaikuttavat tekijät, koska kieli toimii oppilaan ajattelun ja oppimisen välineenä. Opettaja tarvitsee runsaasti tietotaitoa niin oppilaan kielenkehityksestä, -oppimisesta kuin -opettamisesta, jotta hän voi tukea parhaalla mahdollisella tavalla monikielisen oppilaan kielenoppimista ja sosiaaliseen ympäristöön integroitumista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS) suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineen tehtävänä on tukea lap-

sen ja nuoren kasvua kieliyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi. Oppiaineen opetuksen lähtökohtana ovat oppilaille merkitykselliset ja tarpeelliset tekstilajit sekä kielenkäyttötilanteet. (Perusopetussuunnitelman perusteet, 2014, 185.)

Tämän hetken tutkimuksen valossa kielen oppiminen nähdään monimuotoisena, kokonaisvaltaisena ja vuorovaikutuksellisena jatkuvasti kehittyvänä prosessina. Kieltä opitaan käyttämällä sitä. Kielitaidon tavoitteena ei ole äidinkielen kaltainen täydellinen kielitaito. Sen sijaan tavoitteena on kielitaito, jolla oppilas pystyy selviytymään eri tilanteista ja pääsemään osaksi juuri niitä sosiaalisia yhteisöjä, jotka ovat tärkeitä sekä merkityksellisiä hänelle itselleen. Monikielisen oppilaan kielellinen kompetenssi kehittyy koulussa, kotona ja vapaaajalla. Oppilaan kielitaitoon kuuluvat kaikki ne kielet, joita hän osaa ja käyttää arjessaan sekä niiden erilaiset taitotasot. Oppilas käyttää eri kielten taitoja oppimisprosessinsa tukena. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lapsi ratkaisee matemaattisen pulman mielessään omalla äidinkielellään ja ilmoittaa vastauksen kääntämällä sen valtaväestön kielelle. (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016, 5, 20.)

Tässä tutkimuksessa kartoitamme niitä pedagogisia opetusmenetelmiä, joita opettajat tällä hetkellä käyttävät monikielisen oppilaan suomen kielen opetuksessa. Tutkimuksessamme monikielinen oppilas tarkoittaa henkilöä, joka voi käyttää yhtä tai useampaa kieltä omassa arjessaan ja opettelee niiden lisäksi käyttämään suomea koulussa. Tuomme myös esille, miten ympäröivä sosiokulttuurinen yhteisö ja vuorovaikutus vaikuttavat yksilön kielenoppimiseen. Opettajan on hyvä tuntea kielenkehityksen yleiset periaatteet, jotta hän pystyy tukemaan monikielisen oppilaan suomen kielen kehitystä sekä erottamaan mahdolliset oppimisvaikeudet hitaasta kielenkehityksestä. Sandbergin (2021, 257–258) mukaan opettajan on tiedostettava, että uuden kielen oppiminen on aina prosessi, jossa oppimisen pulmat voivat näyttäytyä kielitaidon puutteena tai oppimisen hitautena. Taustalla voi olla myös oppimisvaikeus, joka vaikuttaa monikielisen oppilaan suomen kielen oppimiseen.

2 MONIKIELISYYS JA KIELENKEHITYS

2.1 Monikielisuuden määrittely

Vuoden 2020 lopussa Suomessa asui yli 432 800 vieraskielistä, eli 7,8 prosenttia koko väestöstä. Kasvua vuoteen 2019 oli 4,9 prosenttia. (Tilastokeskus, 2021.) Eri kieliin sosiaalistutaan yhä useammin ja aikaisemmin, vaikkei lapsella olisikaan monikulttuurista perhetaustaa. Median eri muodot, perheen lomamatkat ja koulussa monikulttuuristuvat koulutovereiden verkostot tutustuttavat lapsen joihinkin niistä yli 150 kielestä, joita Suomessa nykyisin puhutaan. Näin ollen vieraan kielen oppimista tapahtuu usein jo ennen kouluikää, jolloin se ei ole pelkästään kouluopetukseen rajoittuva tavoitteellinen prosessi. (Piippo & Vaattovaara, 2016, s. 205–207.) Monikielisyys voidaan määritellä esimerkiksi siten, että tarkastellaan saavutettua kielitaitoa, kielialtistuksen alkamisen ajankohtaa tai kielen käyttöä. Keskimäärin monikielisen lapsen kielenkehitys mukailee yksikielisen lapsen kielen kehitystä. Yksilölliset ominaisuudet vaikuttavat kielenkehityksessä saavutettuun taitotasoon ja kielen konkreettiseen käyttöön. Monikielistyvä yhteiskunta haastaa opettajia pohtimaan keinoja valtaväestön kielen opetukseen oppilaille ja muiden kielen sekä kulttuurien huomioimista monikielisen oppilaan opetuksessa. (Smolander, 2020, s. 337.)

Luonnollinen kaksikielisyys tarkoittaa sitä, että lapsen huoltajat puhuvat eri kieliä äidinkielenään. Tällöin lapsi voi oppia luonnollisesti kaksi kieltä, jos vanhemmat puhuvat äidinkieltään johdonmukaisesti lapselle eri tilanteissa. Vanhemman tulee puhua omaa äidinkieltään kaikissa arjentalanteissa, eikä vaihdella puhuttua kieltä satunnaisesti. Kaksikielisyys voi syntyä niin, että kielet ovat toisilleen alisteisia, eli ensin opitaan yksi kieli ja sen jälkeen esimerkiksi kouluunmenon tai ulkomaille muuton seurauksena opitaan uusi kieli. Tässä tapauksessa ensimmäisen kielen vahva ja monipuolinen osaaminen helpottavat sekä nopeuttavat uuden kielen oppimista. Motivaatiotekijänä voi toimia vertaisryhmä, jonka kanssa hän haluaa oppia kommunikoimaan ja olemaan vuorovaikutuksessa.

Myös vapaaehtoisuudella on iso vaikutus oppimismotivaatioon. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila, 2015, s. 54.)

Lapsen kielet kehittyvät harvoin tasapainossa. On tyypillistä, että kielten dominanssi eli hallitsevuus vaihtelevat ja muuttuvat elämäkokemusten mukaan. Kielten väliset siirtovaikutukset kuvaavat hyvin kaksi- ja monikielisen lapsen kielitaidon eroja esimerkiksi siten, mikä kielitaso on mahdollista saavuttaa kullakin kielellä. Tähän vaikuttaa kielille altistumisen määrä ja kielen käyttömahdollisuudet, jotka ovat monikielisellä lapsella tilannesidonnaisemmat kuin yksitai kaksikielisellä lapsella. Tämä tarkoittaa, että äidin kanssa puhutaan yhtä kieltä, isän kanssa toista ja kaveripiirissä kolmatta kieltä, jolloin yhden kielen käyttö sekä altistuminen on tilannesidonnaista. Kielten omaksumisen näkökulmasta on olennaista kielialtistuksen tasapaino ja suhteellinen altistus kaikille henkilön käyttämille kielille. (Smolander, 2020, s. 339–340.)

Niin yksikielisen lapsen kuin monikielisen lapsen kielitaidon kehitymisessä on hyvin paljon samoja piirteitä. Kielen oppimisessa uuden kielen altistumisajankohdalla on jonkin verran merkitystä sekä sillä, altistuuko lapsi toiselle kielelle simultaanisti eli samanaikaisesti jo ennen syntymää tai hyvin varhain. Lapsi voi altistua uudelle kielelle myös peräkkäin, tällöin lapsi oppii ensin äidin kielen omasta elinympäristöstään, minkä jälkeen hän jossain vaiheessa altistuu toiselle kielelle. Peräkkäin altistuneilla lapsilla kielitaidon kehittyminen riippuu siitä, missä kehitysvaiheessa lapsi altistuu uudelle kielelle. Jos tämä tapahtuu jo varhaislapsuudessa, kielenkehitys muistuttaa enemmän simultaanin kehityksen vaiheita. Toisaalta, jos lapsi on jo pitkällä ensikielensä kehityksessä, toisen kielen omaksumiseen vaikuttaa ensikielen kehitysvaihe, uuden kielen altistumisvaihe, lapsen kognitiiviset taidot sekä monet ulkoiset tekijät. (Smolander ym., 2016, s. 58–59.)

Rutar (2014, s. 14–15) on todennut tutkimuksessaan kaksi- tai monikielisyyden kielitaidon kehitymisestä, että niissä on samoja elementtejä samanaikaisesta tai peräkkäin oppimisesta. Hänen mukaansa peräkkäin oppimisessa lapsella on jo jonkin verran tietoa kielen toiminnasta, mitä Smolander ei ole tuonut esille.

Tämän vuoksi uutta kieltä oppiessaan lapsi ei toista kielen toimintaa, vaan matkii tapaa, jolla toinen kieli esiintyy hänen ympäristössään ja miten kieli eroaa ensikielistä. Toista kieltä oppiessaan tietty kieli on tietyssä yhteydessä hallitseva, kun taas toisessa yhteydessä toinen kieli on hallitseva. Kun oppilaan kielitaito kehittyy, hän oppii uutta kieltä ensisijaisesti vastaanottavaisen viestintätaidon avulla eli kuuntelemalla. Puhe ja kirjoitustaito kehittyvät niihin annettujen tilaisuuksien avulla. Tämän ansiosta kehittyy sujuvampi sanajärjestys. Halme (2011, 90) on yhtä mieltä kielten oppimisesta simultaanisti tai peräkkäin. Tämän lisäksi hän tuo esille, että samanaikaisesta kielenoppimisesta puhutaan, kun lapsi oppii ympäristössään kahta kieltä ennen kolmea ikävuotta.

Kouluissa monikielisyys nousee usein esille maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla. Maahanmuuttajataustaiset lapset eivät välttämättä ole vapaaehtoisesti kaksikielisiä. Heidän perheillään ei välttämättä ole ollut mahdollisuutta valita elämää yhteiskunnassa, jossa he voisivat kommunikoida omalla ensikielillään. Esimerkiksi turvallisuuden vuoksi uuteen maahan muuttamisessa ja uuden kielen oppimisessa ei ole ollut valinnanvaraa, koska yhteiskunnan kielen oppiminen on edellytys uudessa yhteiskunnassa sekä sosiokulttuurissa selviytymiselle. Tutkimusten mukaan kaksikielisydestä on hyötyä, jos yksilö hallitsee molemmat kielet hyvin, mutta vaikutukset ovat negatiivisia, jos kumpaakaan kieltä ei hallitse riittävän hyvin. Tätä voidaan kutsua puolikielisyudeksi. (Nurmi ym., 2015, 54–55.) Kaksikielisyys on rikkaus, mutta voi aiheuttaa haasteita, kun pyritään tunnistamaan mahdollisia oppimisen pulmia molemmissa kielissä. Kaksikielisen opetuksen on tarkoitus vahvistaa molempia kieliä rinnakkain. Riskinä voidaan pitää puolikielisyden mahdollisuutta, jolloin kumpikaan kieli ei ole äidinkielen tasoinen ja kielet sekoittuvat toisiinsa. Oppimisvaikeudet ilmenevät tyypillisesti kaikissa yksilön käyttämissä kielissä, mutta mahdollisesti eri tavoin. (Sandberg, 2021, s. 275–276.)

Tänä päivänä yksilön kielirepertuaari on yhä moninaisempaa. Tämä tarkoittaa, että yhä useampi yksilö omaksuu tai altistuu useammalle kuin yhdelle

kielille jo varhaislapsuudessaan. Tästä huolimatta yksikielisyyttä pidetään kulttuurissamme ideaalina ajattelun perustana. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että kieliä opetetaan ja arvioidaan yksitellen, huolimatta siitä, että monet kielenkäyttäjät ja arjen kontekstit ovat monikielisiä. Arkikeskustelut kielestä painottuvat idealisoinnin, stereotyyppien ja tyypittelyn varaan. Kieltä äidinkielenään puhuvat ja samaa kieltä myöhemmin opiskelleet erotetaan usein eri ryhmiksi, joista jälkimmäisen on mahdotonta saavuttaa ensimmäistä ryhmää kielitaidossa, ellei hän ole aloittanut kielen opiskelua jo varhaislapsuudessa. Esimerkiksi suomea taitavasti puhuvaa maahanmuuttajaa pidetään poikkeuksena, joka ei murra stereotyyppiä, että suomea äidinkielenään puhuvat ovat kielessä taitavampia kuin maahanmuuttajat. (Piippo & Vaattovaara, 2016, 234–236.)

Enemmistökieli tarkoittaa sitä kieltä, jota yhteiskunnassa käytetään laajimmin esimerkiksi uutisissa ja politiikassa. Vähemmistökielen määritelmää kuvaa se, että yksilön mahdollisuudet käyttää kieltä ja vaikuttaa sillä yhteiskunnassa vaihtelevat. Tämä käsite voidaan myös määritellä kuvaamaan perintökieltä tai kansallisen vähemmistön kieltä. Äidinkieli määritellään yleismaailmallisesti tarkoittavan samaa kuin ensikieli, eli kieli, jonka yksilö omaksuu ensimmäisenä itselleen läheisiltään ja lähiympäristöstään. (Smolander, 2020, 340.) Äidinkielen arvostuksen ja ideologian taustalla on historia, jossa itsenäiset kansallisvaltiot miellettiin yksikielisiksi. Tätä näkemystä on lähdetty murtamaan, sillä perusteella, että äidinkieli ei takaa täydellistä kielitaitoa kyseisellä kielellä, tai myöhemmin aloitettu kielen opiskelu ei ole este täydellisen kielitaidon kehittymiselle. Tosiasia on, että nyky-yhteiskunnassa monikielisyyteen kasvaminen on arkipäivää kaikille, eikä se rajaudu vain maahanmuuttajiin. Kun puhutaan täydellisestä kielitaidosta, puhutaan oikeastaan myytistä, koska täydellistä kielitaitoa ei ole olemassakaan. (Piippo & Vaattovaara, 2016, 237.)

Piippo & Vaattovaaran (2016, 238–239) tutkimuksen mukaan oppimisen herkkyyksikausi voi selittää osaltaan kielen nopeaa oppimista varhaislapsuudessa. Myöhemmin opittavien kielten osalta oppimistulosten ja iän välinen suhde on

monimutkaisempi. Ikä on kriittinen tekijä erityisesti uuden kielen fonologian oppimisessa, esimerkiksi ikävuosien 6–12 jälkeen on haastavampaa oppia uuden kielen äännejärjestelmää ensikielen käyttäjän tasoisesti. Fonologia on vain yksi osa kielitaitoa, joten se ei välttämättä kerro mitään kokonaiskielitaidosta. Myytti, että lapset ovat aikuisia parempia kielten oppimisessa, ei välttämättä pidä tutkimusten mukaan paikkaansa, vaan tulokset näkyvät vasta myöhemmissä oppimistuloksissa pitkän aikavälin jälkeen. Tämä näkyy lähinnä niissä tapauksissa, joissa lapsi on elänyt kulttuurissa, jossa kieltä käytetään. Pelkkä varhainen kielinopetus ei ole tutkimusten mukaan tuonut vastaavia tuloksia. Aikuiset ovat esimerkiksi taitavampia omaksumaan kielen lauserakenteita ja taivutusmuotoja kuin lapset.

Yksi- ja monikielisten lasten kielenkehitykseen vaikuttavien ulkoisten ja sisäisten tekijöiden määrä vaihtelee niin, että monikielisyyteen vaikuttavia tekijöitä on enemmän. Kielen oppimiseen molemmille yhtenäisiä vaikuttavia tekijöitä ovat kielikyvykyys, sosioekonominen asema, äidin koulutustaso, kommunikaatiotyyli ja sanaston käyttö lähiympäristössä. Tutkimusten mukaan myös se, kuinka paljon lapselle luetaan, vaikuttaa kielen kehitykseen. Ympäröivän kulttuurin asenne kieltä kohtaan, lapsen kokemus kaikkien kielten hyväksyttävyydestä ja tarpeellisuudesta sekä mahdollisuus käyttää kieltä arjessa kommunikoinnin välineenä vaikuttavat lapsen motivaatioon oppia kieltä. Tämä näkyy käytännössä esimerkiksi erilaisina asenteina vähemmistökieliä kohtaan ja konkreettisenä mahdollisuutena niiden käytölle. Vähemmistökielen säilymisen eteen pitää usein tehdä enemmän töitä, koska välttämättä ei ole olemassa kirjoja, muuta kielellistä materiaalia tai henkilöitä, joiden kanssa kyseistä kieltä voisi käyttää. (Smolander, 2020, 344–346.)

Eri kulttuurit vaikuttavat siihen, miten lapsen kielenkehitystä ja varhaista vuorovaikutusta tuetaan. Länsimaissa on tyypillistä, että vanhempi on vahvassa kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa lapsensa kanssa, pyrkii ottamaan katsekontaktia ja vastaamaan lapsen aloitteisiin sekä näin rikastamaan lapsensa kieltä. Afrikassa on tyypillistä, että lapsi kulkee äidin mukana päivän askareissa

ja on vahvasti osana yhteisöllistä kulttuuria, mutta häntä ei sinänsä huomioida yksilönä tai tietoisesti tueta kielenkehitystä. Toisaalta lapsilla on hyvät valmiudet oppia kieliä, ja sen perusteella erot varhaisen kielen kehityksen ympäristöteki-
jöissä eivät välttämättä vaikuta kielen myöhempään kehitykseen. Toki tilanne on eri, jos lapsella on kielenkehitykseen liittyviä riskitekijöitä, esimerkiksi kielenkehityksen vaikeus tai muu kehityksellinen haaste. Näissä tilanteissa varhaisen vuorovaikutuksen tukemisella, eleillä, kuvilla ja vuorovaikutukseen rohkaisulla voi olla iso puskuroiva merkitys kielen kehitykselle ja oppimiselle. (Laakso, 2014, 28–30.)

2.2 Vuorovaikutus ja kielenkehitys

Koska maapallolla puhutaan yli 6000 eri kieltä, joissa kaikissa on omanlaisensa rakenteet ja säännöt, mikään kieli ei voi olla lapsella jo biologisesti valmiina. Tämä selittää miten kieli kehittyy vuorovaikutuksessa lähiympäristön kanssa, kun lapsi havainnoi ympäristöään ja matkii sekä pyrkii vuorovaikutukseen toisten kanssa. (Laakso, 2014, 27.) Jotta lapsi voi kehittyä ja toimia sosiaalisessa kanssakäymisessä toisten kanssa, hän tarvitsee paljon tilaisuuksia ja harjoitusta aktiivisesta vuorovaikutuksesta. Lapsi ymmärtää, että kielen avulla hän voi ilmaista omia tarpeitaan ja tulee ymmärretyksi. Tämä lisää lapsen motivaatiota oppia kieltä. Kieli koostuu symboleista ja siksi kyky symboliseen eli esittävään toimintaan ja ajatteluun on yksi kielenkehityksen edellytys. (Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen, 2020, 18–20.) Kun lapsella on herännyt symbolinen kiinnostus kielen ja kehitys on edennyt symbolifunktion tasolle, sanavarasto kehittyy nopeasti. Lähes kaikki lapset saavuttavat samanaikaisesti keskeisimmät kielenkehityksen vaiheet, mutta sanavaraston laadussa ja määrässä on yksilöllisiä eroja. Erot johtuvat yleensä ympäristötekijöistä, kuten vanhempien käyttämästä kielestä tai aikuiskontaktien määrästä. Myös sisarusten määrällä nähdään olevan vaikutusta lapsen sanavaraston laatuun ja määrään. (Nurmilaakso, 2011, 33.)

Kieli on lapselle väline, jota hän tarvitsee itsensä ilmaisemiseen. Kieltä tarvitaan oppimisessa, koska sillä hankitaan tietoa, varastoidaan sitä muistiin ja

kommunikoidaan. Käyttämällä kieltä lapsi kykenee sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä ilmaisemaan tunteitaan ja toimintaansa. Tämän lisäksi kielen kehittyminen liittyy kiinteästi lapsen kognitiiviseen kehitykseen, kuten muistin, ajattelun, älykkyyden, havaitsemisen ja puheen kehitykseen. (Nurmilaakso, 2011, 31–32.) Jo varhain lapsi pyrkii käyttämään yhtä asiaa saavuttaakseen toisen. Esikielellisessä vaiheessa lapsi käyttää toista ihmistä tavoitteen saavuttamiseen. Hän voi esimerkiksi osoittaa jotain asiaa yrittäen saada toisen ihmisen huomion itselleen. Tavoitteellinen viestintä kuvaa lapsen ajattelun kehitystä. Voidaan ajatella, että ihmisten tarve jakaa kokemuksia, mielen sisäisiä asioita ja tunteita toisten kanssa, tukee kielellisen vuorovaikutuksen kehitystä. (Laakso, 2014, 24.)

Vygotskin tutkimusten mukaan kielen oppimisen tärkein funktio on sosiaalinen yhteys toisiin ihmisiin jo pienestä vauvasta lähtien, jopa ennen syntymää. Sosiokulttuuriset kokemukset ovat Vygotskin teoriassa ensisijaisia kielenkehitystekijöitä, koska kieli kehittyy vuorovaikutuksessa. Vygotskille kielen sisäistyminen tarkoittaa kulttuuristen käyttäytymismuotojen kehittymistä sisäiseksi puheeksi ja sen myötä oppimiseksi. Hän näkee puheen ensin sosiaalisena, sitten egosentrisenä yksinpuheluna ja lopuksi sisäisenä puheena. Vygotski määrittelee egosentrisen puheen olevan ulkoisen ja sisäisen puheen siirtymämuoto, joka sisäiseksi puheeksi muututtuaan alkaa organisoida lapsen ajattelua. Myös Kauppinen tulkitsee sosiaaliset tilanteet yksinpuheen lähtökohdaksi heti vauvasta alkaen Vygotskin tavoin. (Kauppinen, 2020, 76–77.)

Varhaislapsuudessa, ennen puhetaitoa opittu ei-kielellinen viestintä vaikuttaa siihen, miten yksilö kykenee myöhemmin ilmaisemaan itseään, tulkitsee toisten viestejä sekä miten nämä taidot sisäistyvät osaksi yksilön persoonaa. (Laakso, 2014, 33.) Varhaisten vuorovaikutustaitojen kehitys ja sen myötä kielen ja puheen kehitys lähtevät liikkeelle synnynnäisestä tarpeesta vuorovaikutukseen. Vygotski korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä lapsen henkisellem kasvulle, jossa tietoisuus ja todellisuus rakentuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kielen ja puheen kehityksen juuret ovat siis lapsen synnynnäisessä

kiinnostuksessa toisia ihmisiä kohtaan ja tarpeessa osallistua sosiaaliseen vuorovaikutukseen, toisin sanoen tavoitteelliseen kommunikointiin. (Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen, 2020, 17.)

Noin kaksivuotiaan lapsen kielen- ja ajattelunkehitys risteävät ja alkavat pikkuhiljaa yhdistyä. Lapselle tulee tietoisesti kielen merkityksestä ja haluaa käyttää kieltä. Hän oppii ymmärtämään, että kaikilla asioilla on nimi, eli kielestä tulee älyllistä ja ajattelusta tulee kielellistä. Toisena kielenkehityksen tunnusmerkkinä on sanavaraston nopea kasvu. (Vygotski, 1982, 93–94.) Lapsi tarvitsee sekä kykyä jakaa tarkkaavaisuutta toisten kanssa että kykyä lukea puhekumppania, jotta hän kykenee sujuvaan vuorovaikutukseen toisen kanssa. Tämä taito rakentuu tietopohjan päälle ja ilmenee esimerkiksi kykynä tulkita ja ennakoita toisia ihmisiä. Kielitaidon kehitys näkyy kykynä korjata omaa puhetta, taitona tehdä tarkentavia kysymyksiä ja lisäyksiä, jotta itse ymmärtää puhekumppanin sanoman sekä päinvastoin. Kielen oppiminen on monimutkainen prosessi, joka vaatii kykyä hahmottaa kielen formaaleja rakenteita ja ympäröivää maailmaa. Sanojen taivutusmuotojen oppiminen osoittaa, miten lapsi oppii hahmottamaan ja analysoimaan kieltä rakentaen itselleen kieliopillista osaamista. Tämä tapahtuu usein samaan aikaan kuin sanaston karttuminen noin 4–5-vuoden iässä. (Piippo & Vaattovaara, 2016, 221–223.)

Stolt & Salmen (2020, 77–78) mukaan lapsen varhainen sanaston kehitys luo pohjaa myöhemmälle kielenkehitykselle. Sanaston kehitys alkaa ensimmäisenä ikävuotena ymmärretyn sanaston kehityksellä ja jatkuu määrällisen, koostumuksellisen ja merkityssisältöjen kautta kohti sujuvan sanaston hallintaa. Varhaisen määrällisen sekä ymmärretyn että ilmaistun sanaston kehitys kulkevat varhaislapsuudessa eri tahtia. Ymmärretyn sanaston kehitys alkaa jo heti ensimmäisenä ikävuotena, jonka aikana lapsi oppii ymmärtämään keskimäärin noin 90 sanaa. Ilmaistun sanaston kehitys alkaa noin vuoden iässä, jolloin useimmat lapset sanovat ensisanansa. Ilmaistujen sanojen sanasto kehittyy aluksi hitaammin kuin ymmärrettyjen sanasto. Toisen ikävuoden lopulla lapsella on kielen kehittämi-

sessä niin sanottu sanapyrähdysvaihe, jolloin ilmaistujen sanojen eli puheen kehitys on huimaa, ja lapsi siirtyy aktiivisen sanaston omaksumisen vaiheeseen. Lapset ovat kuitenkin hyvin yksilöllisiä puheen kehitysvaiheissa, minkä vuoksi sanaston laajuus eri ikäkausina voi vaihdella hyvin paljon.

Lapsi hallitsee oman äidinkieltensä kieliopin ja sanojen foneettisen rakenteen jo ennen kouluikää. Hän on oppinut niitä kuuntelemalla, havainnoimalla ja harjoittelemalla kieltä omassa kasvuympäristössään spontaanisti. Tällä tavoin lapsi oppii omaksumaan kieltä, mutta tietoinen ajattelu sanojen rakenteesta puuttuu. Tämä voi olla yksi syy, miksi lapsen on toisinaan hankala tehdä tahdonlaista artikulointia, mutta määrätyn sanan sisällä hän osaa lausua äänneet kuin itsestään. Toisin sanoen lapsi voi osata tuottaa äänneen, mutta ei tiedosta omaa osaamistaan tahdonalaisesti. Tekemisen kautta lapsi voi oppia kirjoitusta ja kielioppia sekä siten käyttämään kielellisiä taitojaan tahdonalaisesti, vaikkei koulussa uusia kielellisiä muotoja tai rakenteita oppisikaan. Kun lapsi kehittyy ja oppii asioita, ei opetus välttämättä tapahdu yhtä aikaa oppilaan sisäisten säännönmukaisuuksien kanssa. Voidaan siis todeta, että kehitys tapahtuu usein eri tahdissa kuin oppiminen ja näin ollen formaali opetus voi joissain tilanteissa olla kovin hyödytöntä. (Vygotski, 1982, 180–182.)

Kouluikäen tullessaan lapsi hallitsee keskimäärin noin 14 000 sanaa. Hän osaa käyttää sujuvasti puhetta nimeämällä esineitä ja symboleita, kuten kirjaimia. Lapsi kykenee puhumaan selkeästi ja kieliopillisesti oikein, kuten käyttämään sanojen oikeita taivutusmuotoja. Tässä iässä lapsi on omaksunut vuorovaihtuksen perustaidot. (Hakamo, 2011, 27.) Sanaston kehitys jatkuu läpi lapsuusvuosien, mutta jo viisivuotiaana lapsi hallitsee laajan sanavaraston ja osaa käyttää sitä lähes aikuisen tavoin. Kouluikäinen lapsi ymmärtää yhä paremmin abstraktia kuvailevaa kieltä, jota erilaiset sanonnat, sananlaskut tai toteamukset edustavat. Kielenkehityksen muut osa-alueet, kuten taivutusmuodot, äännejärjestelmä tai lauserakenteiden hallinta, jotka lapsi oppii hallitsemaan jo ennen kouluikää, eivät juurikaan muutu. Sanaston kehittyminen sekä omaksuminen

sen sijaan jatkuu läpi ihmisen elämän, ja niitä omaksutaan aina uusissa yhteyksissä sekä ympäristöissä. (Stolt & Salmi, 2020, 78–80.)

Yksilön kielen käyttö on aluksi hyvin tilannesidonnaista ja kielitaidon kehityksen myötä se muuttuu yhä abstraktimmaksi. Tämän myötä yksilölle kehittyy taito puhua eri ajanjaksoista, esimerkiksi menneestä tai tulevasta. Kielitaidon kehitys liittyy olennaisesti kognitiivisiin taitoihin, jotka kehittyvät yhteydessä kielitaidon kanssa. Tämä konkretisoi sitä, miten ensikielen oppiminen eroaa myöhemmin tapahtuvista muiden kielten oppimisesta. Ensikielellä hahmotetaan ympäröivää maailmaa, jolloin se toimii hahmottamisen ja vuorovaikutuksen välineenä. Aikuisen näkökulmasta yksinkertaisilta tuntuvat piirteet voivat olla hyvin haastavia pienelle kielenoppijalle, koska esimerkiksi persoonapronominit vaihtelevat sen mukaan, kuka puhuu. Tällaisten deiktisten eli kieltä osoittavien ilmausten ymmärtämiseen tarvitaan kykyä hahmottaa vuorovaikutustilanteita kokonaisuuksina, ei vain puhehetken tai itsensä näkökulmasta. (Piippo & Vaatovaara, 2016, 224.)

Lapsi oppii koulussa vierasta kieltä eri tasolla kuin äidinkieltään. Lapsi ei omaksu äidinkieltään aakkosten tai kirjoittamisen näkökulmasta, vaikka vieraan kielen opetus alkaa yleensä juuri niistä. Äidinkielessä opitaan ensin kielen alkeelliset ominaisuudet ja vasta myöhemmin haastavammat muodot. Vieraan kielen oppimisessa opitaan ensin tiedostetut ja tarkoitukselliset ominaisuudet, eli niin sanotut haastavammat muodot, ja vasta myöhemmin niin sanottu spontaani puhe. Vieraan kielen ja äidinkielen kehitys ovat toisistaan riippuvaisia. Lapsi hyödyntää oman äidinkielen merkitysrakenteita siirtämällä ne toiseen kieleen. Vieraan kielen oppiminen edellyttää, että hän hallitsee oman äidinkielen merkitysjärjestelmän. Lapsen ei tarvitse näin ollen kehittää uutta järjestelmää, vaan hän voi hyödyntää olemassa olevaa käsitejärjestelmää uuden kielen oppimisessa. (Vygotski, 1982, 193–194, 195.)

Kuulemalla puhetta lapsi omaksuu puhuttua kieltä. Varhaiset kuuntelun taidot luovat perustan kielenkehitykselle, ja ne kehittyvät vielä aikuisiässä aivojen muovautuvuuden ansiosta. Aivojen eri alueiden hermoverkkojen toiminta

kehittyy siis ajan ja oppimisen myötä. Puhutun kielen kuulonvarainen havaitseminen edellyttää äänteiden ja tavujen tunnistamista, kykyä erotella sanoja sekä tunnistaa niitä, toisin sanoen kielellistä tietoisuutta. Äänien kuulonvarainen havaitseminen on prosessi, johon liittyy tietoisuus äänistä ja niiden erottelusta tai samankaltaisuuksista sekä äänen, äänteiden ja sanojen tunnistaminen ja merkitysten ymmärtäminen. (Välimaa & Haapala, 2020, 37–41.) Esikouluikäinen harjoittelee sanojen tiedostamista yksikköinä. Sanat eivät erotu selvästi puhevirrasta, minkä vuoksi on vaikeaa päätellä, missä sanojen rajat ovat. Tämä korostuu, kun lapsi joutuu kuuntelemaan vierasta kieltä. (Nurmilaakso, 2011, 34.)

Kuuntelu vaatii kykyä pitää kokonaisuus muistissa. Arjessa lapsen työmuistin toiminta tulee näkyväksi esimerkiksi, kun häntä pyydetään toistamaan sanoja tai toimimaan annettujen ohjeiden mukaisesti. Työmuistin kautta ihmisille muodostuu muistijälkiä pitkäkestoiseen muistiin eli säilömuistiin ympäristön äänistä, puheesta ja kuullusta kielestä. Näin asiat on mahdollista muistaa pysyvästi. Lapsilla erityisesti kielelliset taidot, kuten kielen rakenteiden hallinta ja sanasto ovat yhteydessä kuuntelutaitoihin sekä puheen tunnistamiseen. Lapsen motivaatio ja vireystila vaikuttavat siihen, millä tavalla lapsi pystyy hyödyntämään kuuntelutaitojaan. (Välimaa & Haapala, 2020, 40–41, 47.)

Lapselle ääneen lukeminen on kuuntelutaitojen kehittymisen kannalta tehokas tapa opettaa kieltä. Luetun kielen tulee olla lapsen kehitystasoon sopivaa. Lukutuokioiden tulisi olla vuorovaikutuksellisia, ei vain aikuisjohtoisia. Teksti ja lukemistyyli tulee sovittaa lapsen kielellisiin taitoihin. Lapsi tarvitsee harjoitusta kuuntelutaidon ja keskittymiskyvyn kehittämiseen, jota ääneen lukeminen tukee. Lapsen aloitteisiin kannattaa tarttua lukemisen aikana, koska ne tehostavat oppimista ja koska kyseiset asiat ovat lapsen mielenkiinnon kohteina sekä hänellä on korkea motivaatio oppia niistä lisää. Lapsen sanasto rikastuu, kun hän saa puhutun kielen lisäksi kuulla kirjoitetun kielen rakenteita, joita puhuttu kieli ei tarjoa. (Välimaa & Haapala, 2020, 51–52.)

Ihmisillä on synnynnäinen kyky havainnoida ympäröivän maailman kielellisiä ärsykyksiä, esimerkiksi sen prosodiikkaa eli taukoja, rytmiä, kestoja, sävelkorkeuksia ja painotuksia. Mitä enemmän kielellisiä ärsykyksiä saa, sitä enemmän oppii erottamaan omalle äidinkielelle tai ympäristössä puhutuille kielille tyypillisiä piirteitä. Konkreettisesti tämä käy ilmi hermoyhteyksien sekä hermo- ja tukisolunmassan kasvamisena, koska ärsykkeet lisäävät aineenvaihduntaa aktiivisilla alueilla aivoissa. Esimerkiksi ympäristötekijöistä vanhempien tiedollinen ja sosiaalinen vuorovaikutus lapsen kanssa edistää hermoverkkojen kehitystä sekä järjestäytymistä. Äänensävyillä voidaan opettaa tarkkaavaisuuden suuntaamista ja jakaa tunnekokemuksia. Ääntelyharjoitukset vahvistavat lapsen äänihuulia ja sen kautta niitä ohjaavan hermoverkoston toimintaa. Tämä on seurausta kuuloaistilla havaittujen erojen huomaamisesta ja kyvystä hallita äänihuulia. Vuorovaikutus mahdollistaa lapselle tilaisuuden oppia puhutulle kielelle tyypillisiä puheliikkeitä, millaista motoriikkaa niiden täsmällinen tuottaminen vaatii. (Nurmi ym., 2015, 37.)

3 MONIKIELISEN OPPILAAN SUOMEN KIELEN OPETUS

3.1 Monikielisen oppilaan suomen kielen opetus sosiokulttuurisessa kontekstissa

Oppilas, joka on aktiivinen luokan ulkopuolella, voi erottua vertaisistaan paremmalla kielitaidolla, koska hän on altistunut vieraalle kielelle erilaisissa informaalisissa oppimiskonteksteissa. Tämä voi johtua siitä, että oppilas on päässyt altistumaan itselleen mielenkiintoisiin ja motivoiviin aiheisiin sekä tilanteisiin, joissa on ollut tarve oppia käyttämään vierasta kieltä. (Lehtonen, 2019, 329–230.) Yleisesti ottaen oppiminen ei tapahdu yksilön mielen sisäisenä tapahtuma, vaan yhdessä ympäröivän yhteiskunnan vuorovaikutuksellisten tapahtumien kanssa. Opettaja on oppilaan kanssakulkija ja opas, joka herättää oppilaan huomaamaan ja innostumaan erilaisista oppimistilanteista. Opetus ei voi olla vain yksipuolista tiedonjakamista, vaan opetus ja oppiminen ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa. Aikaisemmin opettaja oli oppimisen tutkimuksen keskiössä, mutta nykypäivänä on siirrytty tarkastelemaan oppilas-oppimiskeskeistä näkökulmaa, jossa oppilas on tutkimuksen kohteena. Kuten ekologinen, sosiokulttuurinen kielenoppimistapa ja oppilastuntemus painottavat, oppilaat nähdään aktiivisina toimijoina, jotka hyödyntävät vuorovaikutuksessa sosiaalisia ja fyysisiä resursseja. (Vaarala ym., 2016, 75–76.)

Opettaja on hahmottelija ja suunnittelija, joka diagnosoi, mitä oppilas tarvitsee. Opettaja osaa ohjata oppimista sekä luoda oppilaalle sopivia tarjoumia. Sillä tarkoitetaan niitä kielenkäytön ja -oppimisen mahdollisuuksia, joita oppilas ympäristöstään havaitsee ja pystyy käyttämään hyödykseen. Ne eivät siis ole oppilaan tai ympäristön ominaisuuksia. Tarjoumia ohjaa se, mitä oppilas kokee merkityksellisenä itselleen. Opettajan keräämään monipuoliseen arviointitietoon pohjautuva ohjaus auttaa oppilasta kehittymään ja asettamaan itselleen tavoit-

teita. Opetustilanteen rakentamiseen vaikuttavat mm. opetussuunnitelma, lukujärjestys, koulun toimintaa ohjaavat asiakirjat, opettajan kokemus sekä miten opetettava asia jäsennetään. Oppimistilanteeseen vaikuttaa, millaisia oppimistilanteita opettaja luo oppijoille ja kuinka paljon hän antaa oppijoille vaikutusmahdollisuuksia näihin tilanteisiin. (Vaarala ym., 2016, 32–34, 78–80.)

Blum-Kulka ja Dvir-Gvirsman (2011, 158–159) nostavat esille heidän sosio-kulttuurisen periaatteensa, jonka mukaan lapset ovat aktiivisia tekijöitä omassa sosiaalistamisessaan ja kielen oppimisessaan. Heidän mukaansa kulttuuriin ja kieleen osallistuminen tuo lapselle merkityksellisiä tapahtumia, jotka kehittävät niin kielellisyyttä kuin sosiaalisia taitoja. Oppiminen tapahtuu vertaisvuorovaikutuksessa, jolla on ratkaiseva rooli. Kun puhutaan kielen oppimisesta sosiaalistumisena, oppimisen toimintalähtöisyys, prosessimaisuus ja yhteisön kulttuuriin sekä sen käytänteisiin liittyvät näkökulmat ovat oppimisen ydintä.

Opetukseen liittyen on eriäviä näkemyksiä siitä, pitäisikö kielen opetusta painottaa yleiskieleen, kirjakieleen vai puhekieleen. Yleiskielen koetaan takaavan tasa-arvoiset ja yhtenevät lähtökohdat yhteisössä toimimiseen. Maahanmuuttajien opetuksessa painottuu useimmin kirjakieli. Toisaalta puhekieltä perustellaan vuorovaikutuksen vahvistamisella, jossa normit ja konteksti opitaan, ja näin päästään osaksi yhteisöä. Integroitumisen haasteeksi nousee, jos monikielisel oppilaalle opetetaan kielimuotoa, joka poikkeaa huomattavasti valtaväestön kielestä. Jos opettaja tekee tämän valinnan kielen opetuksessa, hän saattaa tiedostamattaan erottaa monikielisen oppilaan yhteisön kielestä ja vaikeuttaa näin hänen integroitumistaan kieliyhteisöön. Opetuksessa olisi olennaista tarjota kokemuksia kielenkäytöstä arjessa, sosiaalisessa kontekstissa ja osana ympäröiviä yhteisöjä. (Piippo & Vaattovaara, 2016, 227–229.)

Lapsen kehityksessä tapahtuu jatkuvasti määrällisiä ja laadullisia muutoksia. Ne rakentuvat aiempien kokemusten ja kehityshistorian päälle. Muutokset vaikuttavat tulevaan kehitykseen viiveellä tai välittömästi. Oppiminen perustuu prosesseihin, joita kehityksen ajurit ajavat eteenpäin. Siihen vaikuttavat hermoston toiminta ja rakenteet, perimä, vuorovaikutuksen ja ympäristön symbioosi.

(Ahonen, Aro, Aro, Lerkkanen, Siiskonen, 2019, 23.) Yksilön kognitiiviset taidot vaikuttavat kielen oppimiseen, mutta kognitio ei ole autonominen. Toisten ihmisten resurssit ja oikea-aikainen tuki auttavat yksilöä merkitysten rakentamisessa sekä jokaisen oman tai henkilökohtaisen kognition kehittymisessä. Tätä kutsutaan hajautetuksi kognitioksi. Jaettu kognitio puolestaan painottaa, että kielen käyttäminen kehittyy parhaiten yhdessä vuorovaikutuksessa, eikä se ole yksilösuoritus. Jokainen yksilö imee ärsykeitä ympäristöstään, mutta ei operoi yksin ärsykkeiden kanssa, vaan vuorovaikutus toisten kanssa vaikuttaa lopputulokseen. (Mustonen & Honko, 2018, 135–136.)

Monikielisten oppijoiden eri kielet sekä niihin liittyvä monikielinen osaaminen on tärkeää tunnistaa ja ottaa käyttöön. Vuorovaikutuksellisen, oikea-aikaisen ja oikein kohdistetun tuen avulla oppilaan on mahdollista suoriutua tehtävistä, jotka itsenäisesti olisivat hyvin haastavia tai mahdottomia. Scaffouldingissa tuen tarkoitus on ohjata oppijoita siirtymään kohti uusia tavoitteita, tietoja, taitoja ja oppimiskokemuksia. Ekologisessa viitekehyksessä painotetaan oppilaan kiinnostuksen herättämistä ja tehtävien monipuolisuutta. Opettajan lisäksi vertaisoppijat ovat isossa roolissa vuorovaikutuksellisessa toiminnassa ja tuessa. Merkittävä tekijä vuorovaikutustilanteissa on, että oppilas toimii kognitiivisesti riittävän haastavalla tasolla eli lähikehityksen vyöhykkeen ylärajalla. Toisen kielen oppimisessa, jossa kieli on kaiken oppimisen väline, tehtävien autenttisuus eli merkityksellisyys oppijoille nousee isoon rooliin. (Vaarala ym., 2016, 82–83.)

Vygotski kuvailee, miten se taito, jota lapsi harjoittelee lähikehityksen vyöhykkeellä aikuisen tuella, muuttuu tosiasialliseksi osaamiseksi seuraavassa kehitysvaiheessa. Karkeasti voidaan sanoa, että taito, jonka lapsi osaa tänään tehdä yhteistyössä, hän osaa huomenna itsenäisesti. Opetuksen tulee nojautua lapsen kehittymässä oleviin toimintoihin ja taitoihin, toisin sanoen lähikehityksen vyöhykkeellä oleviin taitoihin. Sellainen opetus on hyvää, mikä kulkee sopivassa määrin lapsen kehityksen edellä, nojautuu kehittymässä oleviin toimintoihin ja taitoihin sekä kuljettaa kehitystä mukanaan. Opettajan tulisi määritellä aina opetuksen alin ja ylin kynnykset, koska vain näiden kynnyksien välillä opetus voi olla

parasta mahdollista. Vain silloin pedagogiikka voi herättää opetuksessa ne kehitysprosessit, jotka ovat lapsen lähikehityksenvyöhykkeellä. (Vygotski, 1982, 184–186.)

Uuden kielen oppiminen voi aluksi näyttää hitaammalta kuin ensimmäisen kielen oppiminen. Kahta kieltä harjoittelevan sanavarasto saattaa näyttää suppeammalta, mutta hänen todellisen sanavarastonsa laajuus on enemmän kuin yhden kielen sanavarasto. Aluksi lapsella on usein kielenoppimisessaan hiljainen kausi, jolloin hän kuuntelee ja harjoittelee uutta kieltä mielessään. Tämä kausi voi kestää oppilaasta riippuen joistain kuukausista jopa vuoteen. Ujoilla lapsilla kausi kestää luonnollisesti kauemmin kuin ulospäin suuntautuneilla. Pikkuhiljaa lapsi alkaa tuottaa uutta kieltä edeten yhden sanan ilmauksista lauseisiin. Näin hän oppii ensin pintakielen eli sosiaalisen kommunikointikielen. Tämä vaihe voi kestää vuodesta kahteen vuoteen. Tämän jälkeen opitaan ajattelun kieli, jonka oppiminen voi viedä jopa viidestä kymmeneen vuotta. Tätä akateemista ajattelun kieltä tarvitaan koulussa, jotta lapsi pystyy seuraamaan ja ymmärtämään opetusta. Jokaisen oppilaan kielenkehitys on yksilöllistä, ja siihen vaikuttavat oppilaan ikä, motivaatio, tunteet, lähtökielen ominaispiirteet sekä kielellinen kyvykyys. (Halme, 2011, 90–91.)

On tärkeä huomioida, että suomi on monikielisille maahanmuuttajaoppilaille oppimisen väline ja kohde eri oppiaineissa. Olennaista on ymmärtää, että kielitaidon eri osa-alueita käytetään eri konteksteissa, ja niiden vahvuudet sekä heikkoudet ilmenevät eri tavoin. Oppilaan oman äidinkielen vahvistaminen tukee opetuskielen vahvistumista. Kielelliset virheet voivat olla osoitus kielitaidon kehittymisestä, kun uusia opittuja sääntöjä aletaan soveltaa aiempiin tietoihin. Tyypillisiä haasteita ovat sanahahmot ja perusrakenteet sekä kielelle tyypillisten monimutkaisten ratkaisujen tuottaminen. Opetuksessa on tärkeää huomioida oppilaiden yksilöllisyys, erilaiset kielelliset ja kulttuuriset taustat sekä oppilaan kokonaisvaltainen tarkastelu. Olennaisinta on kannustava tuki kielen oppimisessa ja tarkka havainnointi sekä varhainen puuttuminen mahdollisiin huoliin kielenkehitykseen liittyen. Oppimisvaikeuksien tunnistamisessa on olennaista

tehdä moniammatillista yhteistyötä. (Huhta, Nieminen, Suni & Tarnanen, 2019, 175–176.)

Vaikka äidinkielen oppisisällöt poikkeavat vieraiden kielten sisällöistä siinä, ettei kielen perusrakenteita ja muotoja tarvitse opetella samaan tapaan kuin vieraan kielen opetuksessa, monet äidinkielen taidot ovat formaalin kouluopetuksen tulosta. (Piippo & Vaattovaara, 2016, 205–207). Kun lapsi alkaa omaksua toista kieltä lapsuudessaan, hän voi hyödyntää niin sanottua koodinvaihtoa ja kielten välistä siirtovaikutusta. Tämä tarkoittaa, että ensikielen piirteet heijastuvat toisen kielen käyttöön, sanajärjestykseen ja ääntämiseen, nämä voivat tapahtua myös päinvastoin. (Smolander, 2020, 343–345.) Useammat tutkijat ovat laajasti yksimielisiä siitä, että kielitaitoa ja oppiaineiden sisältötietoa opitaan limittein. Tärkeintä on nähdä oppilaan omat resurssit sekä luoda tasavertaiset osallistumismahdollisuudet yhteisessä oppimisprosessissa. (Aalto & Mustonen, 2020, 109–111.)

Halmeen (2011, 97–98) näkemyksen mukaan oppilaiden vertaisvuorovaikutusta ei sovi väheksyä. Ne ovat tärkeitä sekä vuorovaikutukselle että sosiaalisten taitojen oppimiselle. Vertaisryhmän merkitystä ei kuitenkaan Halmeen mukaan ole nähty oppimisessa yhtä merkityksellisenä kuin aikuisten ja oppilaiden välinen vuorovaikutus. Suomea taitamaton oppilas tarvitsee ryhmässä aikuisen johdonmukaista pedagogista tukea, jotta hän pystyy hyödyntämään kielen kehityksessään vertaisryhmän tukea. Aikuisen sitoutuneisuus vuorovaikutukseen on yhteydessä siihen, miten oppilas sitoutuu toimintaan ja oppimiseen. Aikuinen on se, joka rakentaa kieliympäristön ja joka mahdollistaa aloitteet sekä kommunikointikeinot oppilaan kielitason mukaan. Uuden kielen oppiminen on riippuvainen ympäristön laadusta.

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tehtävä on hyvin moninainen. Nykyisen opetussuunnitelman mukaan suomi toisena kielenä -opetukseen sisältyy myös kirjallisuus. Suomi toisena kielenä -oppimäärässä korostetaan monilukutaidon monipuolista kehittymistä, ja perusopetuksen tavoitteena on

oppia tulkitsemaan ja tuottamaan erilaisia tekstejä. Suomi toisena kielenä -oppimäärän moninaisuus tulee esille siinä, kun erilaisista lähtökohdista tulleet oppijat aloittavat suomi toisena kielenä -oppimäärän opiskelun. Suomessa on yhä enemmän suomi toisena kielenä -oppilaita, jotka ovat syntyneet Suomessa tai muuttaneet Suomeen jo varhaislapsuudessaan. Toisaalta kouluihin tulee edelleen oppilaita kesken koulupolun, ja heillä ei tällöin välttämättä ole minkäänlaista suomen kielen taitoa, ja aiempi koulutustausta voi olla vajavainen. Nämä seikat aiheuttavat sen, että perusopetuksen vuosiluokkakokonaisuudet suomi toisena kielenä -opetuksessa joudutaan räätälöimään hyvin yksilöllisesti, jotta voidaan huomioida oppilaiden yksilölliset kielelliset kehitystarpeet. (Vaarala ym., 2016, 50–51.)

3.2 Vuorovaikutuksen merkitys monikielisen oppilaan suomen kielen opetuksessa

Kielitietoinen pedagogiikka on hyödyllistä kaikille oppijoille, ei ainoastaan uutta kieltä harjoittelevalle. Oppilaan kielitaito kehittyy, kun hän oppii havainnoimaan, erittelemään, valikoimaan ja arvioimaan yhteisön sekä tilanteiden kielellisiä käytänteitä itselleen käytettäväksi. Toisin sanoen oppilas sosiaalistuu yhteisön kielenkäyttötapoihin. Oppilaalla on mahdollisuudet sosiaalistua oppivaan yhteisöön, jos oppiminen rakennetaan vuorovaikutteiseksi. Vuorovaikutuksellisessa yhteisössä oppilaalle annetaan mahdollisuus vaikuttaa ja luoda oppivia käytänteitä, jolloin syntyy mahdollisuuksia oman tiedon ja identiteetin rakentamiselle. (Aalto & Mustonen, 2020, 109–111.)

Jokaisessa kulttuurissa on omat sosiaaliset normit eli ne käyttäytymisen muodot, joita pidetään sosiaalisesti hyväksyttävänä. Kun opitaan kieltä, opitaan samalla kulttuurisia toimintatapoja. Kielen ja kulttuurin oppimisen tavoitteena on integroitua osaksi kulttuuria ja ryhmää. Jotta lapsi tai nuori pääsisi osaksi ryhmää ja kulttuuria, vuorovaikutus vertaistensa kanssa edellyttää hyvin monia erilaisia sosiaalisia taitoja sekä kielen oppimista. Van der Aalsvoortin (2011, 145)

mukaan koulun rooli erityisesti sen alkuvuosina on aiemmasta poiketen ymmärretty tärkeänä paikkana lasten ja nuorten sosiaalisten suhteiden luomisessa sekä kehittämisessä. Luokassa tapahtuva vuorovaikutus vertaisryhmän kanssa luo mahdollisuuksia sosiaalisen kanssakäymisen harjoittelulle, jotka muutoin saataisivat jäädä hyvin vähäisiksi.

Kielen oppiminen on sosiaalista toimintaa eikä sitä voi rajoittaa pelkästään yksilön ajattelun tai mielensisäiseksi prosessiksi. Kieltä opitaan toistuvien kielenkäyttötilanteiden kautta. Voidaan sanoa, että oppilaalla on kielitaitoa, kun sitä pystyy käyttämään eri konteksteissa tai tilanteissa. Ympäröivä konteksti ja lähiympäristö yhdessä määrittävät, miten kielellisiä taitoja pääsee harjoittelemaan omassa lähiympäristössä. Kielen sosiaalisesta luonteesta johtuen opetus ei voi olla yksisuuntaista tiedon syöttämistä, vaan oppilaan pitää saada vuorovaikutuksellisia kokemuksia. Opetuksessa pitää tarjota oppilaalle mahdollisuuksia itselle merkityksellisissä tilanteissa kielenkäyttämiseen ja harjoitteluun heti kielenoppimisen alussa. Tällöin motivaatio kielen oppimiseen kehittyy ja muodostuu itselle merkitykselliseksi. Nykyään nähdään, että opetus etenee kielitaidosta eli eri konteksteissa käytetystä kielestä kohti kielitietoa eli kieliopin opettamista. Oppituntien vuorovaikutustilanteissa on tarkoitus ohjata ja innostaa oppilasta löytämään ympäröivästä kielestä itselle merkityksellisiä kielenkäyttötarkoituksia. Tämä tukee oppilaan osallisuutta itselle tärkeissä kielellisissä tilanteissa omassa lähiympäristössään. (Alisaari, Jäppinen, Kekki & Repo, 2020, 15–18.)

Dufva (2020, 20–23) haluaa kumota artikkelillaan perinteistä käsitystä siitä, miten kielen oppiminen olisi puhtaasti yksilöllinen mielensisäinen prosessi, jossa kielitaitoa kuvataan kieliopin osaamisen perusteella. Jos oppilaan kielitaitoa perustellaan kieliopin mukaan, se on Dufvan mukaan kielellisten produktien systemaattista kuvausta. Se ei ole niiden prosessien kuvausta, joiden avulla kielenoppija oppii ymmärtämään ympäristönsä kielellisiä käytänteitä. Oppiakseen kieltä oppilas tarvitsee joukon keinoja, joiden avulla hän pystyy osallistumaan vuorovaikutustoimintaan. Mäki-Havulinna (2018, 123–126) tarjoaa väitöskirjassaan näkökulman, jossa koulun toimintakulttuurin vuorovaikutustavat ovat sen

taustalla, miten opettajat rakentavat opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhdetta. Vuorovaikutuksen laatuun vaikuttavat opettajan tekemät aloitteet oppilasta kohtaan ja opettajan antama palaute. Jos vuorovaikutus on kunnioittavaa, ystävällistä ja tasapuolista kaikkia oppilaita kohtaan, sillä on huomattava positiivinen vaikutus oppilaan oppimiseen.

Samaa vuorovaikutuksen ja sosiaalisen kanssakäymisen tärkeyttä korostaa Majoinen (2019, 33–34, 69–71) väitöskirjassaan, jossa hän on tutkinut oppimisympäristön ja oppimisen tuen vaikutuksia oppimiseen. Hän kuvaa, miten oppilaan ja opettajan välinen positiivinen suhde rakentuu kaikkien oppijoiden kunnioittamisesta sekä yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen kannustavasta toimintatavasta. Selkeät säännöt ja erilaisuuden hyväksyvä toimintakulttuuri nousevat esille hänen tutkimuksessaan Mäki-Havulinna tavoin. Majoinen nostaa näiden lisäksi esiin runsaan luokkahuonevuorovaikutuksen sekä oppilaiden välillä, mutta etenkin opettajan ja oppilaan välillä. Kun opetus on selkeää, strukturoitua ja oppilaiden tarpeita huomioidaan, opetusta voidaan muokata oppilaan tukea tuottavaksi, joka puolestaan lisää oppimista. Päivittäin toistuvat rutiinit, kuten ruokaturunnit, välitunnit sekä oppituntien sisällä olevat rakenteet, lisäävät oppijoiden keskinäistä vuorovaikutusta. Majoinen tutkimuksen mukaan oppiminen tapahtuu Vygotskin oppimisteorian tavoin sosiaalisessa kanssakäymisessä. Lisäksi merkittävä oppimisen tekijä on sosiaalisten vuorovaikutustaitojen sekä erilaisten dialogien opettelu turvallisessa oppimisympäristössä yhteistyössä opettajan ja oppijoiden kanssa.

Vaarala ym. (2016, 26–27) esittävät, miten yksilön kognitiivista prosessointia kielen oppimisessa pidetään edelleen tärkeänä, mutta näkökulma on laajentunut yksilön mielensisäisestä prosessista kohti kielen käyttöpohjaista ajattelua. Käyttöpohjaisessa ajattelussa kielen käyttötilanteessa hahmotetaan kielen systeemiä ja ilmaisutapoja, jossa olennaista on kyky ilmaista merkityksiä tarkoituksenmukaisesti tilanteen vaatimalla tavalla. Kielen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, jossa oppilas havainnoi, jäljittelee ja hahmottaa kielen säännönmukai-

suuksia. Kieltä tai kieliä opitaan erilaisten yhteisöjen jäsenenä ja kielen oppiminen on sosiaalistumista tai sopeutumista erilaisiin kulttuurisiin tilanteisiin. Aluksi kieltä omaksutaan kokonaisina ilmauksina ja valmiina fraaseina. Mitä useammin oppilas kohtaa jonkin ilmiön kieliympäristössään, sitä varmemmin sen pohjalta muodostuu kielenkäytön malli tai havainto säännönmukaisuudesta, jolloin yksilön kognition muutokset perustuvat sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Mustonen & Honko (2018, 135–136) yhtyvät Vaaralan ym. esittämään näkemykseen kielenoppimisen käyttöpohjaisesta oppimisesta tehokkaampana menetelmänä kuin kognitioon pohjautuva kieliopin opettaminen. He pitävät tärkeänä myös kognitiivisia prosesseja, joita yksilö tarvitsee oppimiseen. Kognitiiviset prosessit eivät kuitenkaan ole autonomisia, vaan yksilö tarvitsee toisten ihmisten resursseja ja oikea-aikaista tukea kehittääkseen kognitiivisia taitojaan. Nämä taidot kehittyvät parhaiten vuorovaikutuksessa, ja toisten ihmisten avulla yksilö pystyy kehittämään omia ajatuksiaan.

Vaaralan ym. (2016, 32–34) näkemysten mukaan kielenoppimisessa ovat nykypäivänä vallalla holistiset teoriat. Holistisen teorian näkökulmasta ihmistä tarkastellaan kokonaisuutena, jossa mieli, kehollisuus ja ympäristö ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa. Ekologinen kielen lähestymistapa edustaa holistista teoriaa, jossa oppimista pyritään ymmärtämään yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Ekologinen kielen oppiminen pohjautuu sosiokulttuuriseen kielenoppimismalliin, jossa yksilöä ja ympäristöä ei voi erottaa. Ekologisessa mallissa oppilas on osa ekosysteemiä ja vuorovaikutuksessa ekosysteemin muiden tekijöiden kanssa. Tällöin oppilas muokkautuu ympäristön kielenkäyttötapoihin, mutta samalla oppilas muokkaa ympäristön kielimuotoja. Näin tapahtuu esimerkiksi luokassa, jossa uusi tulokas muokkaa luokan alkuperäistä kieliyhteisöä tuomalla siihen omat kielenkäyttötapansa olemalla vuorovaikutuksessa luokan oppilaiden kanssa. Ekologisessa lähestymistavassa keskeisenä käsitteenä pidetään tarjoumaa.

Opetussuunnitelman perusteissa suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen kohdalla on mainittu, kuinka opetus perustuu yhteisölliseen ja funktionaaliseen näkemykseen kielestä. Tavoitteena on opiskella kielen rakenteita ikäkaudelle tyypillisten kielen käyttötilanteiden yhteydessä. Tämän lisäksi oppiaineen tehtävänä on yhdessä kotien kanssa vastata oppilaiden kielikasvatuksesta ja auttaa heitä rakentamaan kielellistä ja kulttuurillista identiteettiä monikulttuurisessa yhteiskunnassa. (OPS, 2014, 287.) Opettajan merkittävä tehtävä on rakentaa joustavia oppimisympäristöjä ja -konteksteja, joissa oppilas voi tehdä omia valintoja. Nämä keinot ovat tärkeitä, jotta oppimisesta muodostuu oppilaalle merkityksellistä. (Meriläinen & Piispanen, 2021, 2–7.) Bergroth (2016, 21) puoltaa artikkelillaan näkemystä, miten uuden opetussuunnitelman mukaan kaikki opettajat ovat kielten opettajia. Onnistunut kaksikielinen opetus ei ole pelkästään äidin kielen taitojen lisäämistä, vaan pikemminkin vahvan perustan tarjoamista, jossa sekä yksi- että monikielisille lapsille tarjotaan mahdollisuus elää monikielinen elämä.

Mustonen & Honko (2018, 136–139) tuovat tutkimuksessaan esille, miten funktionaalisessa pedagogiikassa lähestytään oppimistilanteita autenttisissa tilanteissa, kokonaisuutta hahmottaen ja siitä oppien. Oppilaan on saatava selviytymiskeinoja ja toimintatapoja erilaisissa oman elämänpiirin tilanteissa. Pala palalta tilanteisen käytön ja merkitysten tulkinnan myötä oppilas etenee kohti pienempiä ja tarkempia kielenkäytön elementtejä, kuten taivutusmuotojen tai äännerakenteiden tasoa. Opetuksessa on tärkeää miettiä, mitkä kielioppikäsitteet ovat missäkin vaiheessa oppilaan oppimista tukevaa ja auttavat jäsentämään ilmiöitä, ja mitkä puolestaan kuormittavat oppilasta lisää. Funktionaalisessa oppimisessa kielioppi toimii vuorovaikutuksen jäsentämisen tukena, ei oppimisen kohteena. Tilanteissa vaadittavaa kieltä on mahdoton ennustaa aina etukäteen, minkä vuoksi kielenoppijan on opittava toimimaan joustavasti ja toisinaan luopumaan omalta mukavuusalueeltaan.

Ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa opettaa kieltä. Opettajan suurin haaste on usein, että hän tekee dokumentteja tai esityksiä kieliopista tai kielen rakenteista,

mutta ne palvelevat oppijoiden sijaan opettajaa itseään. Toisinaan opettaja tukeutuu kokonaisuudessaan oppikirjoihin, jolloin oppilaasta tulee helposti passiivinen kielen tarkkailija. Jokaisen oppilaan ja ryhmän kohdalla opettajan on havainnoitava ja pohdittava, millainen oppilaiden kielenoppimistausta on sekä mitä käsitteitä tai kielen merkityksiä juuri nämä oppilaat tarvitsevat. Tärkeintä on lähteä rakentamaan kielenoppimista oppilaan näkökulmasta ja yhdistää kielitaito kielenkäyttöön, opetukseen ja oppimiseen. (Lauranto, 2021.)

3.3 Motivaation ja äidinkielen merkitys monikielisen oppilaan suomen kielen opetuksessa

Kielen oppimisen kaksi olennaisinta tekijää ovat motivaatio ja opettajalta saatu tuki. Motivaatiolla on iso merkitys oppimisessa. Walkerin (2011, 35–36) mukaan motivaatiota on alun perin pidetty yksilöllisenä ilmiönä. Monet tutkijat ovat tunnustaneet, että sosiaalisilla tekijöillä ja asiayhteydellä on merkittävä vaikutus yksilön motivaation kehitysprosesseihin. Sosiokulttuurin tutkijat ovat pyrkineet selittämään, miten motivaationaaliset tavoitteet, arvot ja kiinnostukset ovat sosiaalisesti rakennettuja. Esimerkiksi oppilaat voivat olla kiinnostuneita sekä lukemisen että kirjoittamisen harjoituksista, ja kun he ovat työskentelyn aikana vuorovaikutuksessa toisten kanssa tekevät heidän oma motivaationsa tehtävien tekoa kohtaan kasvaa. Myös kulttuurisilla tavoilla on katsottu olevan suuri rooli motivaation rakentumisessa ja kasvattamisessa.

Eri asiat motivoivat eri yksilöitä. Levesque, Copeland & Pattie (2010, 15–18) esittävät, että sisäisen motivaatio herättää usein oppilaan mielenkiinnon asiaan. Lisäksi tunne tuetuksi tulemisesta voi motivoida oppilasta. Tällöin motivaation positiiviset muodot vahvistuvat ja kasvavat. Ulkoinen motivaatio puolestaan saa aikaan kontrolloiduksi ja painostetuksi tulemisen tunteen, jolloin motivaation negatiiviset muodot nousevat pintaan. Ympäristöllä on vaikutusta erityyppisten motivaatioiden muodostumiseen, mikä johtaa oppimisen erilaisiin lopputuloksiin. Ympäristö, joka tarjoaa tukea kompetenssille ja autonomialle, kasvattaa si-

säistä motivaatiota ja päinvastoin. Sisäisellä motivaatiolla nähdään yhteys akateemisiin saavutuksiin, koulukompetensseihin ja hyvinvoinnin korkeampiin tasoihin. Vastaavasti ulkoisella motivaatiolla on yhteys negatiivisiin lopputuloksiin, kuten ahdistuneisuuteen, koulusta putoamiseen ja hyvinvoinnin alempaan tasoon.

Harju-Luukkainen, Tarnanen & Nissinen (2016, 170–171) tutkimuksen mukaan motivaation on yksi keskeisimmistä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Heidän tutkimuksessaan motivaatio ja oppimistulokset eivät kuitenkaan korreloineet keskenään monikielisten oppilaiden koulumyönteisyydestä ja motivaatiosta huolimatta. Joka tapauksessa tutkimuksessa todettiin, että jos oppilaat eivät ole kiinnostuneita opetuksesta, eivätkä sitoudu opetukseen, ei opetus voi olla kovin tehokasta. Heidän tutkimuksensa mukaan oppilaan aktiivisuus ja toiminta kytkeytyvät motivaatioon. Oppilailla voi olla eri määrä motivaatiota, tai motivaatio voi olla erityyppistä. Erityyppisessä motivaatiossa asenne ja tavoitteet säätelevät toimintamme syitä Motivaatio voi olla sisäistä tai ulkoista sen mukaan, mikä saa oppilaat toimimaan. Perinteisesti sisäistä motivaatiota on pidetty oppimisen kannalta oleellisempänä, mutta tässä artikkelissa myös ulkoisen motivaation yhteys oppimiseen on tunnustettu. Levesque ym. ja Harju-Luukkainen ym. tutkimusten mukaan tärkeimmän näkökulman oppimiseen saavat ne motiivit, jotka olisivat mahdollisimman paljon sisäistettyjä ja osa itseä eli autonomisia, jolloin niistä seuraisi parempia oppimistuloksia.

Uuden kielen oppiminen on Piippo & Vaattovaaran (2016, 239–240) tutkimusten mukaan tehokkainta toteuttaa tekemällä oppien, eikä kielioppia ja kielen rakenteita päntäten. Se on vahvasti yhteydessä identiteettiin ja siihen, miten kielen kautta olemme osa yhteisöä ja rakennamme suhdettamme maailmaan. Nykyään kielellinen identiteetti nähdään monipuolisena ilmiönä, jossa voi olla sisäisiä ristiriitoja ja joka voi rakentua monien kielten varaan. Tämä johtuu kielten limittäisestä käytöstä ja kieli-identiteetin jatkuvasta liikkeestä yhä monikielistävässä maailmassa. Opetuksessa tämän voi huomioida järjestämällä monikielistä

opetusta ja huomioimalla erilaiset kulttuurit formaalissa opetuksessa. Tämä on vielä harvinaista, mutta siihen tulisi pyrkiä.

Yksikielisyyden näkökulmasta raja oman äidinkielen ja niin sanotun vieraan kielen välillä on selkeä. Kielellisen identiteetin ja kielitaidon näkökulmasta asia ei ole yhtä selvärajainen, koska kaikki ensikielen jälkeen opitut kielet muodostavat osan yksilön kielellisestä identiteetistä. Yksilön kielellinen repertuaari koostuu tutusta ja vieraammasta kielestä. Jos yhteiskunnan kielellisyyttä tarkastellaan tästä näkökulmasta, yksilöt eivät asetu samanlaisiin ulko- ja sisäryhmiin kuin ensikieliset ja myöhemmin kieltä oppineet. Yhteiskunnassa vallitsee erilaisia kielellisiä repertuaareja, jotka muodostavat erilaisia kielellisiä identiteettejä. (Piippo & Vaattovaara, 2016, 239–240.)

Motivaation ja kielellisen identiteetin lisäksi opettajan tulee huomioida oppijoiden mahdollinen oppimisahdistus uutta kieltä kohtaan. Huangin (2012, 1–5) tutkimuksen mukaan oppimisahdistus voi estää monikielisen oppilaan kykyä oppia uutta vierasta kieltä eri oppimistilanteissa. Kieliahdistus voi kehittyä, kun oppilas tuntee olevansa painealueella uuden kielen oppimistilanteissa. Sosiaalisessa oppimistilanteessa, jossa oppilaat ovat tietoisia omista ajatuksistaan, tulee kyvyttömyyden tunne omasta kielellisestä osaamisesta, niin suullisessa ilmaisussa kuin kuullun ymmärtämiseen liittyvissä tehtävissä. Tällöin ryhmässä oman osaamisen esille saaminen estyy. Toisaalta se voi johtaa myös epäröintiin ja turhautumiseen oman kielitaidon suhteen, jolloin epävarmuus lisää ahdistusta ja nostaa kynnystä käyttää sekä harjoitella kyseisen kielen käyttöä. Jotkut oppilaat saattavat pitää vieraan kielen oppimista jatkuvana testitilanteena, eikä mahdollisuutena kommunikoida toisten kanssa ja sitä kautta harjoitella kieltä. Toinen näkökulma on, että koetaan painetta vieraan kielen kokeista ja jatkuvan akateemisen tason testaamisesta. Tyypillisimmin nämä haasteet näkyvät sellaisilla oppilailta, joilla on alhainen itseluottamus ja tunne, että kieltä pitäisi oppia nopeammin, kuin mihin omat kyvyt riittävät.

Ntelioglou, Fannin, Montanera & Cummins (2014, 1, 8–9) ovat todenneet opettajalla olevan huomattavat vaikutusmahdollisuudet monikielisten oppijoiden lukutaidon oppimisen kehittämisessä, kun oppijoille annetaan mahdollisuus käyttää kaikkia osaamiaan kieliä oppimisen tukena. Multimodaalisuus pitää sisällään kielen lisäksi vuorovaikutuksen ja viestinnän hyvin moninaiset resurssit, kuten eleet, ilmeet, kuvat, katseet, liikkeet tai vaikka tukiviittomat. Ntelioglou ym. toteavat tutkimuksessaan, että monikielinen ja multimodaalinen luokkahuoneityöskentely muuttaa oppijoiden keskinäistä dynamiikkaa sallivammaksi, mikä lisää heidän sitoutumistaan oppimiseen.

Cummins (2019, 1–3, 14–15) tuo esille koulujen ja opettajien kyvyttömyyden nostaa oppijoiden kotikieliä osaksi oppimista, minkä vuoksi kielet jätetään helposti huomioimatta. Cummins nostaa esille, miten monissa tutkimuksissa on osoitettu kaksi- ja monikielisen opetuksen olevan yhtä tehokasta kuin yksikielisen. Hän esittää väitteen, jossa kielillä on keskinäinen riippuvuussuhde. Tämä tarkoittaa sitä, että oppiessaan vieraan kielen puhe-, kuuntelu-, luku- ja kirjoitustaitoja, oppilas ei vahvista ainoastaan uuden vieraan kielen taitojaan, vaan kehittää syvällisempää käsitteellistä ja kielellistä osaamistaan. Tämä liittyy hallitsevan äidinkielen kehittämiseen. Vaikka kielissä ääntäminen, kielen sujuvuus tai puhe ovat erilaisia, kielenoppimisen taustalla on käsitteellinen kompetenssi ja tietopohja, joka on yleistä jokaisella kielellä. Tämä yleinen perusta tekee mahdolliseksi oppimisstrategioiden siirtämisen kielestä toiseen. Tämän hypoteesin avulla voidaan ymmärtää, miksi äidinkielen käyttämisellä ja vahvistamisella ei olisi niin suuria haittavaikutuksia uuden kielen oppimiseen. Oletus on, että eri kielten osaamistasot ovat riippuvaisia toisistaan. Mitä paremmin oppilas osaa äidinkieltään, sitä paremmin hän voi omaksua uutta kieltä. Kielet siis korreloivat toisiaan ja tämä on nähtävissä erityisesti lukutaidon hankkimisen kohdalla.

Cenoz & Gorter (2017, 310–312) yhtyvät muiden näkemyksiin siitä, että useamman kielen omaavalla oppilaalla on jo edelliset kielet omassa kielellisessä ohjelmistossaan ja he voivat käyttää näitä repertuaarejaan oppiessaan uusia kieliä. Uutta kieltä opiskellessaan oppilaat voivat soveltaa aikaisemmin onnistuneina

pitämiään oppimisstrategioita. Opettajan tulisi nähdä monikielisyys pedagogisena välineenä kielten opetuksessa, jossa korostuu sosiaalinen konteksti, ja jonka luomisessa opettaja on avainasemassa.

Shestunova (2019, 67–70) on tutkinut monikielisyyttä suomalaisessa valmistavan opetuksen luokassa ja todennut, että yleisesti valmistavan luokan opettajat suhtautuvat myönteisesti oppilaiden monikielisyyteen. He ymmärtävät ensikielen ja äidinkielen merkityksen oppimisessa ja kannustivat opiskelijoita olemaan ylpeitä omasta kielestään. Tästä huolimatta suurin osa opettajista rajoitti oppilaiden oman äidinkielen käyttöä luokassa ja sallivat sen käytön välitunneilla sekä vapaissa tilanteissa. He perustelivat päätöstään sillä, että suomi on ainoa yhteinen kieli luokassa ja valmistavan luokan päätarkoitus on opetella suomen kieltä. Heillä oli myös pelko, että omia äidinkieliä käytetään kiusaamiseen tai muuhun oppimista häiritsevään toimintaan.

Koulujen tulee haastaa negatiivista asennetta vähemmistökieliä ja niiden puhujia kohtaan. Haastamisella pyritään vaikuttamaan opettajien käsityksiin kaksi- ja monikielisydestä ja sen tarkoituksena on kehittää opettajankoulutuksessa kriittistä tietoisuutta kielten valtakysymyksistä. Edelleen usean maan koulutusjärjestelmissä hallitsevan kielen opetukselle annetaan paljon painoarvoa, ja oppilaan täytyy taistella, jotta hän voi hyödyntää omaa vähemmistökieltään oppimisen tukena. Olisi tärkeää kehittää uusi kielitietoinen lähestymistapa, jonka tarkoituksena on edistää uuden kielikulttuurin syntymistä kouluissa. Sen tavoitteena olisi vastata monikielisuuden ja monikulttuurisuuden aiheuttamiin haasteisiin. Lisäksi uuden lähestymistavan tulisi olla kokonaisvaltaista ja osallistavaa. Tämä muuttaa vähemmistökieltä puhuvan oppilaan koulunkäynnin kokemusta ja näin vaikuttaa positiivisesti oppilaan identiteettiin ja sen kehittymiseen. Tällaisen konseptin kehittäminen vaatii vielä lisää tieteellistä tutkimusta. (Hélot, 2017, 247.)

Perusopetussuunnitelman perusteissa, POPS (2014, 87, 117–118) tuodaan esille, miten monikielisten oppilaiden opetuksen erityisenä tavoitteena on tukea oppilaiden monikielisyyttä ja identiteetin kehittymistä. Suomen perustuslaissa

määritellään, että jokaisella Suomessa asuvalla on oikeus kehittää ja ylläpitää omaa äidinkieltään. Tämän vuoksi oppilaille pyritään tarjoamaan oman äidinkielen opetusta koulussa. Tämän lisäksi maahanmuuttajilla on oikeus opiskella suomea, ruotsia tai saamea suomi toisena suomi toisena kielenä ja kirjallisuus - oppimäärän mukaan, jos oppilaan osaaminen ei ole riittävä kyseisen kielen taidossa. Tämän oppimäärän tavoitteena on tukea oppilaan kasvua kieliyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi ja tuottaa välineitä kielitaidon kehittämiseen. Oppiaineen avulla he saavat valmiuksia oman ajattelun, tunteiden ja mielipiteiden ilmaisemiseen, kun opetuksessa arvostetaan ja hyödynnetään oppilaiden osaamia kieliä.

4 MONIKIELISEN OPPILAAN TUKI ALAKOULUSSA

4.1 Oppimisvaikeuksien määrittely

Oppimisvaikeus tarkoittaa, että henkilön on vaikea oppia opetettavia taitoja. Oppimisvaikeutta voi ilmetä esimerkiksi hahmotuksessa, matemaattisissa taidoissa, tarkkaavuudessa tai kielellisissä taidoissa. Oppimisvaikeus kuvaa oppimiseen liittyvien tekijöiden ja yksilöllisen kehityksen suhdetta ympäristön vaatimuksiin. Toisille ympäristön vaatimukset ovat ylitseppäsemättömiä. Oppimisvaikeutta voi esiintyä niin yksittäisellä osa-alueella kapea-alaisesti tai hyvin laajakirjoisesti. Oppimisvaikeutta esiintyy 10–20 % väestöstä. (Sandberg, 2021, 257.) Oppimisvaikeuksien taustalla on havaittu olevan genetiikkaa ja biologiaa, joiden pohjalta tunnetaan riskigeenejä esim. lukivaikeuteen on tutkitusti perinnöllistä. Tällöin haasteet eivät ole ikä- tai kouluastesidonnaisia, vaan voivat jatkua läpi elämän. Toisaalta vaikeudet voivat liittyä tiettyyn harjoiteltavaan kokonaisuuteen tai kehitysvaiheeseen, jolloin ne ilmenevät hitautena ja viivästymisenä. (Sandberg, 2021, 258.)

Pitkittäistutkimuksilla on voitu osoittaa, että oppimisvaikeuksien juuret ja hälytysmerkit ovat nähtävissä jo varhaislapsuudessa. Esimerkiksi lukivaikeudet voivat ilmetä vaikeuksina varhaisessa puheen kehityksessä, ja matemaattisista oppimisvaikeuksista voi saada viitteitä siitä, miten lapsi kiinnittää huomiota ympäristön lukumääriin. (Ahonen ym., 2019, 23.) Kielen ja kommunikaation kehitys etenee jatkumona esikielellisestä kehityksestä kielellisiin taitoihin. Jos lapsella on ollut havaittavissa vaikeuksia kielen kehityksessä jo ennen kahta ikävuotta, se näyttäytyy myöhemmissä ikävaiheissa kommunikaation, kielellisten taitojen sekä työmuistin mahdollisena rajoittuneisuutena. Varhaiset kehityspiirteet enustavat myöhempää kielellistä kehitystä. (Määttä, 2017, 79.)

Kielenkehityksen häiriöt ovat yksi yleisimmistä kehityshäiriöistä varhaislapsuudessa. Ne ovat yleisin oppimisvaikeuksien taustalla vaikuttava tekijä kouluikässä. Jopa 19 % kouluikäisistä on havaittu kielen- ja puheenkehityksen viivästystä ja heistä diagnostiset kriteerit täyttävät noin 1–7 %. Määrät vaihtelevat häiriöiden vaikeusasteen kriteerien mukaan, mikä kuvastaa sitä, kuinka laaja kirjo erilaisia ja eri asteisia kielenkehityksen vaikeuksia on olemassa. (Siiskonen, Ahonen & Määttä, 2019, 224.) Kielellisten vaikeuksien taustalla vaikuttaa monia eri tekijöitä, kuten ympäristö tai vuorovaikutus, mutta ne ilmenevät yksilöllisesti, minkä vuoksi asiaa on tärkeä tarkastella eri näkökulmista. Osa oppilaista pystyy kompensoimaan kielellisiä vaikeuksia muilla taidoilla. Vaikeudet voivat kehittyä ja muuttaa muotoaan yksilön kehityksen aikana, ja niiden syitä sekä tai seurauksia voi olla haastava erottaa toisistaan. (Siiskonen ym., 2019, 234–235.)

Kielen kehityksen häiriöön liittyy osalla lapsista haasteita tarkkaavuudessa, työmuistissa, toiminnanohjauksessa, prosessointinopeudessa ja kognitiivisessa joustavuudessa. Työmuistin ja erityisesti fonologisen muistin ongelmat ovat tyypillisiä kielellisissä erityisvaikeuksissa. Kielellisen suoriutumisen eri osataitojen alueilla on aivoissa kytköksiä toisiinsa, joten vaikeudet voivat näyttäytyä ylemmän tason kognitiivisissa taidoissa, jos alemman tason tiedot tai taidot ovat puutteellisia. (Heikkinen, Ukkola, Leppänen & Kunnari, 2016, 50–51.)

Kielenkehitykseen on olemassa useita reittejä. Jos yksittäisellä kielen kehityksen osa-alueella on viivästystä, sitä on mahdollista kompensoida muilla taidoilla. Suurempi riski kielen kehityksen viivästymiselle on useamman kielen kehityksen osa-alueen puutteet. Kielen kehityksen vauhti voi ennustaa myöhemmän iän kielen kehityksen tasoa, koska se konkretisoi oppilaan kielen oppimisen potentiaalia. Kielenkehityksen riskitekijät ja varhaiset merkit voivat ennustaa vaikeuksien kasautumista ja kumuloitumista. (Määttä, 2017, 25.) Erityinen riski on, jos kielen kehitys etenee hitaasti sosiaalisissa ja ymmärtävissä taidoissa, esim. vähäinen katsekontakti, heikot leikkitaidot, viestivien eleiden puute tai kielen ymmärtämisen selkeät puutteet. (Siiskonen ym., 2019, 235.)

Kielellisten ja ei-kielellisten vaikeuksien päällekkäisyys voi ilmetä esimerkiksi siinä, että lapsen on haastava keskittyä toimintaan, jos hän ei ymmärrä kielellisiä ohjeita. Toisaalta hänellä voi olla tunteiden säätelyn ja käyttäytymisen vaikeuksia, koska hänellä on haasteita kielen tuottamisessa. Hän ei tule ymmärretyksi vuorovaikutustilanteissa, jolloin turhautuminen voi purkautua käyttäytymisen haasteina. Tutkimusten mukaan motoriset vaikeudet ovat usein yhteydessä kielellisiin pulmiin. (Siiskonen ym., 2019, 236–237.)

Oppimisvaikeudet liittyvät usein toisiinsa ja niiden päällekkäisyys eli komorbiditeetti haittaa oppimisen prosessia ja opiskelumotivaatiota. Lisäksi oppilaan tunnekokemukset ja minäpystyvyyden kokemukset vaikuttavat opiskelumotivaatioon. Negatiiviset kokemukset vahvistavat oppilaan välttelyorientaatiota oppimistilanteissa ja heikentävät motivaatiota. Opettajan olisi tärkeä tiedostaa oppimisen pulmien päällekkäisyyden mahdollisuus, jonka vuoksi pedagogista tukea voidaan tarvita eri tavoin eri oppiaineissa ja tilanteissa. (Sandberg, 2021, 259.) Haasteiden päällekkäisyyden uskotaan osittain selittyvän sillä, että aivojen plastinen eli muovautuva rakenne syntyy kehityksen kuluessa muovaten aivojen modulaarista rakennetta. Ongelmiin liittyvät kognitiiviset prosessit ovat yhtäaikaista tai päällekkäisiä ja muovaavat hermoston rakenteita ja vaikuttavat näin oppimisvaikeuksiin sekä niiden ilmenemiseen komorbiditeettinä. Oppimisvaikeuksissa on merkitystä niin yksilön geneettisillä tekijöillä, ympäristön riskitekijöillä kuin suojaavilla tekijöillä. Riskitekijöitä voivat esimerkiksi olla perheen huono-osaisuus tai huonolaatuinen formaali opetus. Suojaavia tekijöitä voivat olla kannustavat vanhemmat, jotka tarjoavat lukukokemuksia lapselle, joiden avulla lapsi kiinnostuu ja motivoituu kielestä. Oppimisvaikeuksien tukeminen pyritään nykyään perustamaan tutkitulle tiedolle. Tällaisia keinoja on löydetty esimerkiksi lukivaikeuden tukemiseen liittyen. (Ahonen ym., 2019, 34–37.)

Kouluikäisillä kielen- ja puheenkehityksen haasteet ilmenevät usein oppimisvaikeuksina, esimerkiksi lukivaikeutena, lukemissujuvuuden vaikeutena ja kirjoitetussa kielessä. Heillä on tyypillisesti haasteita myös matemaattisissa tai-

doissa ja vieraiden kielten oppimisessa. Fonologiset eli äänteellisen tiedon käsittelyn ja nimeämisen vaikeudet ovat yleisiä niillä lapsilla, joilla on kielenkehityksen haasteita. Fonologisen prosessoinnin vaikeudet näkyvät juuri vieraan kielen äännejärjestelmien omaksumisen haasteissa. Ne voivat ilmetä myös lukutaidon omaksumisen haasteina ja lukemisen epätarkkuutena tai nimeämissujuvuudessa. (Siiskonen ym., 2019, 237.) Kieleen liittyvä oppimisvaikeus voi näkyä esimerkiksi lyhyiden ja pitkien vokaalien tai konsonanttien erottelussa, ääntämisessä, rakenteiden ja sanaston tarkkuudessa. Lukivaikeuteen liittyy usein haasteet fonologisessa muistissa ja tietoisuudessa sekä prosessointinopeudessa. Tyyppillisesti oppimisvaikeudet näkyvät kaikissa oppilaan käyttämissä kielissä. Varhainen puuttuminen ongelmiin on avainasemassa myöhempien vaikeuksien ennaltaehkäisyyn. (Huhta ym., 2019, 173–174.)

Oppimisen haasteet voivat motivoida oppilasta alisuoriutumaan, koska oppiminen vie enemmän aikaa ja vaatii paljon ponnistelua. Alisuoriutuminen voi turhauttaa oppilasta, mikä näkyy harmituksena, jännityksenä, ahdistuksena tai itkuisuutena oppimistilanteissa. Vaikeudet voivat näyttäytyä myös poissaoloina, käyttäytymisen ongelmina tai motivaation heikentymisenä. Oppiminen ja siihen liittyvät haasteet vaikuttavat yksilöön kokonaisuutena. Tämän vuoksi tarkastelun ja tuen tulee olla monipuolista sekä erilaisia näkökulmia huomioivaa. (Sandberg, 2021, 260.)

4.2 Monikielisyys ja oppimisen haasteet

Uuteen ympäristöön sopeutuminen ei tapahdu mutkattomasti. Siihen vaikuttaa oma aikaisempi kulttuuritausta ja uuden kulttuurin väliset erot. Monikulttuuristen oppilaiden sopeutuminen suomalaiseen ympäristöön ja koulukulttuuriin voi olla hyvin haastavaa sekä viedä pitkän aikaa. Näillä oppilailla voi olla moninainen, monikielinen tai jopa hyvin alkeellinen kielitaito. Oppilaalla voi olla aikaisempia kokemuksia opiskelusta omalla äidinkielellään tai muulla valtaväestön kielellä. Uuden kielen oppiminen on aina oppimisprosessi, jonka haasteet voivat

näyttäytyä kielitaidon puutteena tai oppimisen hitautena ilman erityisiä oppimisvaikeuksia. Toisaalta taustalla voi olla oppimisvaikeuksia, jotka vaikuttavat oppimiseen uudella kielellä. (Sandberg, 2021, 257–258.)

Monikielisen lapsen taitojen arviointi voi olla haastavaa, jos hän ei hallitse kartoituksessa käytettävää kieltä riittävän hyvin. Hän voi pärjätä arjessa omalla kielitaidollaan hyvin, mutta koulun formaali arviointi edellyttää monipuolisempaa kielitaitoa. Hän ei välttämättä ymmärrä kysymyksiä tai pysty muuten tuomaan osaamistaan esille arviointitilanteessa omalla kielitaidollaan. (Aro, Ahoniska-Assa & Ahonen, 2019, 51.) Monikielisen lapsen kielellisten taitojen arviointiperusteisiin pitää kerätä tietoa monesta eri lähteestä. Tietoa täytyy kerätä epäsuorasti esim. havainnoimalla ja suorasti esim. kyselemällä. Näin pyritään tarkastelemaan lapsen käytössä olevien kielien tasoa ja niihin vaikuttavia tekijöitä. Myös vanhempien haastattelu on tärkeää, jotta saadaan realistista tietoa kieliympäristöstä ja kielen kehityksen sen hetkisestä tilasta. Lapsen kielen tasoa voidaan arvioida kriittisesti käyttämällä tulkkia testien kääntämiseen, mutta näitä tuloksia voi pitää vain suuntaa antavina. Aina, kun arvioidaan lapsen toisen kielen kehittymistä tai tasoa, täytyy huomioida lapsen ikä, milloin altistus toiselle kielelle on alkanut ja kuinka pitkään säännöllistä altistusta on ollut. Ensimmäisen kahden vuoden aikana luodaan perustasoiset kommunikaatio- ja keskustelutaidot. Akateemisen kielen käytön tasolle päästään noin 5–7 vuoden altistuksen jälkeen. (Arkkila, Smolander & Laasonen, 2013, 203.)

Monikielisten lasten oppimisen erityisvaikeutta ennustavista piirteistä ei juurikaan ole tutkimustietoa. On kuitenkin havaittu, että ne monikieliset lapset, joilla on kielellisiä haasteita, pyrkivät käyttämään molemmilla kielillään helpompia lauserakenteita pidempään. Kielelliset virheet, joita monikieliset lapset saattavat tuottaa ovat epäloogisempia, eikä niistä pysty havaitsemaan kielen sääntöjä. Koska ymmärtämiseen liittyvät ongelmat vaihtelevat vähemmän eri kielten välillä, ne ennustavat kielenkehityksen vaikeutta todennäköisemmin enemmän kuin kielen tuottamisen hankaluudet. (Arkkila ym., 2013, 202.)

Oppimisvaikeuksien arvioinnissa on olennaista kartoittaa myös kielellisiä taitoja. Yksi mahdollisuus arviontiin on interventiojakso, jonka alussa ja lopussa arvioidaan samoja taitoja, joita jakson aikana harjoitellaan. Näin voidaan mitata tuen vaikuttavuutta. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden taitojen kartoitukseen tarvitaan enemmän aikaa kuin niiden oppilaiden, jotka puhuvat valtaväestön kieltä äidinkielenään. Samoin luottamuksen rakentamiseen heidän perheidensä kanssa tarvitaan riittävästi aikaa. Kartoituksessa on hyötyä siitä, että oppilaan perhe- ja kulttuuritaustaa selvitetään ennakkoon, jotta kulttuuriin liittyvät väärinymmärrykset voidaan minimoida. (Aro ym., 2019, 55–56.) Suomalaisessa kulttuurissa arvostetaan kielen tukemista varhaislapsuudesta alkaen, mikä näkyy riimeillä leikittelyllä, runojen ja laululeikkien käytöllä. Esimerkiksi adoptoiduilla lapsilla voi olla hyvin köyhä kielellinen ympäristö varhaislapsuudessa, minkä seurauksena heillä on runsaasti opittavaan suomen kieleen ja kulttuuriin liittyen. Olennaista on kartoittaa tarkasti oppilaan kielitaidon tasoa ja huomioida, että hän saattaa tarvita tukea sellaisissa taidoissa, joita Suomessa syntyneet lapset ovat harjoitelleet jo varhaislapsuudessaan. (Sandberg, 2021, 276–278.)

Perheen kulttuuri- ja kielitausta voi vaikuttaa siihen, miten helppoa tai vaikeaa huoltajien kanssa on puhua oppimisvaikeuksista tai niiden kartoittamisesta. Osassa kulttuureista oppimisvaikeus nähdään vain laiskuutena, toisissa hävettävänä asiana, jota ei haluta tunnustaa. Monikielisten oppilaiden oppimisvaikeuksien ja tuen prosessit ovat edellä mainittujen syiden vuoksi hitaita ja vaativat hienotunteista käsittelyä, jossa erilaiset kieli- ja kulttuuritaustat on otettava huomioon. (Aro ym., 2019, 60–61.) Suomessa painotetaan akateemisia taitoja, toisin kuin joissain maissa, missä painotetaan arjen- ja kädentaitoja. Tällaisesta maasta tulevan monikielisen oppilaan vahvuudet voivat olla odottamattomilla osa-alueilla. Kielen oppimisessa on voitu painottaa kokonaisvaltaista suullista kielitaitoa, jolloin suomen kielen rakenteet, sanat ja niiden pilkkominen ovat hankalaa. Suullisen kielitaidon pulmat näyttäytyvät käsitteiden, luetun ymmärtämisen ja kirjallisen tuottamisen haasteina. Olennaista on kartoittaa, onko kyseessä vain

heikot luku- ja kirjoitustaidot vai onko taustalla mahdollisesti oppimisvaikeuksia. Tärkeää on selvittää perheen kielitaito ja mahdollinen kyky tukea oppilaan kielenkehitystä sekä oppilaan aiempi koulutustausta. Jos huoltajilla ei ole kunnollista luku- ja kirjoitustaitoa, niiden arvostus voi olla heikkoa perheessä ja vaikuttaa oppilaan opiskelumotivaatioon. Toisaalta kaikissa kulttuureissa ei tunneta oppimisvaikeus-sanaa, joten asian käsittelyssä ja tukemisessa koululla on isompi rooli. Kielen hidas kehitys voi johtua altistuksen vähäisyydestä tai mahdollisista oppimisen vaikeuksista. (Sandberg, 2021, 277–279.)

Uuden kielen oppiminen ja samanaikainen uudella kielellä opiskelu on haastavaa. Oppimisen pulman ja kielen tavanomainen kehitys voivat ilmetä samalla tavalla, joten niiden erottaminen voi olla vaikeaa. Oppilaan kielimaailma ja opetuksessa käytetyn kielen hallinta vaihtelevat kaiken ikäisillä oppilailla. Ensimmäisen polven maahanmuuttajat oppivat suomen toisena kielenään ja maahanmuuttajan ikä vaikuttaa siihen, miten kielen oppiminen etenee ja miten he kykenevät samalla ylläpitämään sekä kehittämään omaa äidinkieltään. Toisen polven maahanmuuttajat ovat syntyneet Suomessa. Molemmille ryhmille yhteistä on se, että koulussa käytetty kieli on yhtä aikaa opiskelun väline ja kohde. Haasteet voivat näkyä eri tavoin eri oppiaineissa riippuen kielitaidon tasosta ja muista opiskelutaidoista. (Huhta ym., 2019, 160–161.)

Kielten funktionaalinen jakauma voi erotella kielet niiden käyttötarkoitusten mukaan. Esimerkiksi monikieliselle maahanmuuttajaoppilaalle suomi on akateemisen oppimisen kieli, jota käytetään koulussa. Toisaalta suomi on myös sosiaalisen oppimisen ja toiminnan kieli välintunneilla, suomenkielisten kavereiden kanssa ja harrastuksissa. Oppilaan oma äidinkieli voi yhtä lailla olla sosiaalinen kieli, jolla hän kommunikoi perheen ja sukulaisten kanssa. (Huhta ym., 2019, 164.)

4.3 Pedagoginen tuki monikielisellä oppilaalla

Pedagogiikka tarkoittaa eri tapoja, joilla opetus järjestetään ja miten oppilaita opetetaan. Pedagogiikka on aina tavoitteellista ja suunnitelmallista. Myös opetussuunnitelmat painottavat pedagogiikkaa. Oppiminen edellyttää taitojen harjoittamista, joka on yhteydessä aivoihin, aivoprosesseihin ja ylipäätään aivotoiminnan vahvistumiseen. Kun aivot muovautuvat, hermoverkot vahvistuvat, jolloin ihminen oppii uutta. Oppimista voidaan kuvata sarjaksi erilaisia taitoja ja tilannekohtaisia tekijöitä, joita voi kehittää. Ne vaikuttavat oppimiseen sen nopeuteen ja tehokkuuteen. (Sandberg, 2021, 26–27.) Tilastokeskuksen mukaan tuen tarpeisten oppilaiden määrä on kasvanut huomattavasti viime vuosien aikana Suomessa. Kolmiportainen tuki ei ole vaikuttanut positiivisesti erityisen tuen oppilaiden lukumäärään. Tuesta huolimatta erityisen tuen oppilaiden määrä on kasvanut vuodesta 2015 lähtien. Toisaalta vuonna 2020 kokonaan erityisluokassa opetuksensa saavien erityisoppilaiden osuus on pienentynyt vuosittain. Opetus tai osa siitä pyritään nykyään järjestämään yhä enemmän isoissa yleisopetuksen ryhmissä. (Tilastokeskus, 2021.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolme tasoa ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tukimuotoja ovat esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus, tukiovetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet. Oppilas voi saada vain yhden tasoista tukea kerrallaan, mutta tukimuotoja voidaan käyttää kaikilla kolmella tuentasolla. Tukea tulee antaa niin kauan ja sen tasoisena, kun se on tarpeellista. Oppilaalle annetta tuki toteutetaan ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja koulussa joustavin järjestelyin, ellei oppilaan etu edellytä siirtoa toiseen opetusryhmään tai kouluun. (Perusopetussuunnitelman perusteet, 2014, 61–62.)

Koulussa pyritään tunnistamaan oppilaiden erilaisia tuentarpeita, jotta heitä osattaisiin auttaa parhaalla mahdollisella tavalla. Yksi keino on diagnosointi, joka ei kuitenkaan saa olla tuen saamisen ehto. Olennaista oppimisen tuen kehittämiseksi on huomata, millaisia taustatekijöitä ja taustaongelmia niillä op-

pilailta on, joilla on samoja oppimisen haasteita, mutta ne näyttäytyvät yksilöllisesti. Olennaista on nähdä oppilas oireiden takaa ja etsiä sopivia keinoja, joilla voi tukea hänen oppimistaan. Tähän auttaa usein juurisyyn löytyminen, mikä ei ole yksinkertaista. Diagnostisella prosessilla ammattilaiset kartoittavat lapsen kokonaisvaltaisen tilanteen ja etsivät keinoja, joilla oppilasta voisi tukea parhaalla mahdollisella tavalla. (Ahonen ym., 2019, 25–26.)

Oppimisvaikeuksien kartoittaminen voi olla haastavaa monikielisten oppilaiden kanssa, koska kartoitukset on suunniteltu suomea äidinkielenään puhuville. Jos monikielisen oppilaan kielitaito on vielä kehittymässä, hän ei välttämättä ymmärrä testin ohjeita, käsitteitä tai ilmiöitä. Hän voi tarvita enemmän aikaa tehtävistä suoriutumiseen. (Sandberg, 2021, 279–280.) Oppimisvaikeuksien määrittely ei ole yksiselitteistä ja siihen on olemassa erilaisia kriteeristöjä, joita voidaan hyödyntää vaikeuksien määrittelyssä. Olennaista on asian tarkastelu eri näkökulmista ja, että oppimisvaikeuksien pitää ilmetä ja kasvaa, kun tehtävien vaativuustaso nousee. Tällöin diagnosointi mahdollistuu. (Ahonen ym., 2019, 28–32.) Monikielisen oppilaan hitaan kielenkehityksen erottaminen kielenkehityksen vaikeudesta on haastavaa, koska nykyiset arviointimenetelmät on kehitetty yksikielisiä lapsia varten. (Smolander ym., 2016, 57.)

Oppimisen vaikeuksien arvioinnin tavoitteena on yhteisen ymmärryksen lisääminen, vaikeuksien mahdollisimman tarkka kuvaaminen ja vaikeuksien sekä vahvuuksien sanallistaminen. Tieto ja ymmärrys vaikeuksista antavat keinoja tilanteen hyväksymiseen ja siinä selviytymiseen sekä ohjaavat opetuksen että tuen suunnittelua. Arviointi mahdollistaa tuen vaikuttavuuden seurannan ja tuen kohdentamisen oikein. Se mahdollistaa erilaisten tukitoimien kokeilun niin koulussa kuin muissa oppilaan elinympäristöissä. Arvioinnin osana voi käyttää standardoituja testejä, joiden tuloksia voidaan pitää riittävän luotettavina ja toistettavina. Tämän lisäksi olennaisessa osassa ovat opettajan havainnot oppilaan taidoista koulun arjessa. (Aro ym., 2019, 42–47.)

Sandbergin (2021, 259) mukaan monet oppimisvalmiudet tai niiden puutteet voidaan havaita jo ennen kouluikää. Oppimisvaikeuksiin liittyvät tiedonsiirrot ovat olennaisia oppilaan tuen jatkuvuudelle ja moniammatilliselle yhteistyölle. Oppimisvaikeuksien kartoitus säännöllisesti on tärkeää koulupolun alusta asti. Oppimisvaikeudet ilmenevät läpi koulu-uran työläämpänä ja hitaampana oppimisprosessina. Ne voivat kohdistua yksitaiseen oppiaineeseen, harjoiteltavaan asiaan, oppimistilanteeseen tai oppimisympäristöön. Pedagoginen tuki mahdollistaa oppimisen pulmien yhdenvertaisen tukemisen. Sen tarkoitus on kannustaa ja motivoida oppilasta harjoittelemaan sinnikkäästi ja kertaamaan asioita virheistä sekä hankaluuksista huolimatta.

Oppiminen on prosessi, jota voidaan tehostaa opetuksella esimerkiksi, mitä kannattaa opetella ensin ja mitä sen jälkeen. Opetuksella voidaan herättää oppilaan kiinnostus ja motivaatio opiskeluun. Oppiminen on vuorovaikutteinen prosessi, jossa oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus edistää oppimista. Oppiminen koostuu osataidoista, joita kartoittamalla on mahdollista määrittää oppimisen haasteita. Toisten on hitaampi ja hankalampi oppia asioita kuin toisten. Toisaalta, jos jonkin asian oppiminen on haastavaa, sitä voi kompensoida muilla osataidoilla. Oppimisvaikeudet eivät johdu siitä, että oppilasta ei osattaisi opettaa. Oppimisen haasteita omaavat oppilaat tarvitsevat vahvaa pedagogista tukea hyvän opetuksen lisäksi. Jokainen oppii omalla tavallaan, ja erilaiset pedagogiset tuen menetelmät palvelevat eri oppilaita. Olennaista on tarkastella oppimisvaikeuksia ja niiden tukemista monesta näkökulmasta. (Sandberg, 2021, 255–256.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan maahanmuuttajille voidaan opettaa joko kokonaan tai osittain suomen tai ruotsin kieltä suomenkielisenä kielenä ja kirjallisuus - oppimäärän mukaan. Tämän oppiaineen erityinen tehtävä on tukea oppilaan monikielisyyden kehittymistä ja herättää kiinnostus sekä tarjota välineitä kielitaidon kehittämiseen. Oppiaine auttaa oppilasta kehittämään kielellistä ja kulttuurillista identiteettiään. Lisäksi oppiaineen tehtä-

vänä on kehittää monikielisen oppilaan kielitaitoa kaikilla kielen käytön osa-alueilla, joita ovat puhuminen, luetun ymmärtäminen, kuullun ymmärtäminen ja kirjoittaminen. (POPS, 2014, 185.)

Monikielisille oppilaille voidaan laatia oppimissuunnitelma. Kirjalliseen oppimissuunnitelmaan voidaan kirjata oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteita, tarvittavia opetusjärjestelyitä ja oppilaan mahdollisia ohjauksen sekä tuen tarpeita. Suunnitelma luo pohjaa oppilaan edistymisen arvioinnille. (Vaarala ym., 2016, 51.) Kun monikielisiä oppilaita rohkaistaan käyttämään omaa äidinkieltään eri oppiaineiden tunneilla, se tukee oppiaineiden sisältöjen hallintaa ja omaksuamista. Tätä tukee myös se, että oppilaille pyritään tarjoamaan oman äidinkielen opetusta. (POPS, 2014, 87.)

Tämän lisäksi kunnat voivat tarjota valmistavaa opetusta monikielisille oppilaille, joilla ei ole vielä tarvittavia kielellisiä valmiuksia suomenkielisessä perusopetuksessa opiskeluun. Valmistavaa opetusta voidaan antaa yhden kokonaisen lukuvuoden ajan. Tässä opetusmuodossa on keskeisintä oppilaan kielitaidon kehittäminen. Valmistavassa opetuksessa oppilaalle laaditaan oma opinto-ohjelma, jossa määritellään oppimisen tavoitteet, tuntimäärät, opiskeltavat oppiaineet, sisällöt, oppilaan integroiminen ikätasoa vastaaviin opetusryhmiin ja ohjauksen järjestäminen sekä oppilaan mahdollisesti tarvitsemat tukitoimet. (Opetushallitus, 2017, 3-6.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tarve tällä tutkimukselle nousi omasta käytännön työskentelystämme monikielisten alakouluikäisten oppilaiden kanssa Etelä-Suomessa. Havaintojemme mukaan opettajat kokevat, että heiltä puuttuu työkaluja ja keinoja monikielisten oppilaiden suomen kielen opetukseen. Tutkimuskysymyksemme kautta pyrimme löytämään vastauksia siihen, mitä opetusmenetelmiä opettajat tiedostavat käyttävänsä monikielisten oppilaiden suomen kielen opetuksessa. Monikielisyys on jo levinnyt ympäri Suomea ja siksi kaikilla opettajilla tulisi olla keinoja monikielisten oppilaiden opettamiseen. Tuomi & Sarajärven mukaan (2018, 113) tutkimuksemme on tyypillinen kasvatustieteellinen laadullinen tutkimus, koska pyrimme kuvaamaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Tässä tutkimuksessa kuvaamme opettajien näkemyksiä niistä keinoista, joita he käyttävät tai tuntevat monikielisen oppilaan suomen kielen kehityksen tukemiseksi alakoulussa. Tällä tutkimuksella pyrimme löytämään vastauksen tutkimuskysymykseemme:

1. Miten opettaja voi omalla toiminnallaan tukea monikielisen oppilaan suomen kielen kehittymistä ja oppimista alakoulussa?

Tutkimuksemme hypoteesi on, että haastatteluaineistosta nousee esille opetusmenetelmiä, joita opettajat käyttävät, kun he opettavat monikielisille oppilaille suomea. Oletamme, että opettajat kuvaavat omaa käytännön toimintaansa ja pedagogisia opetusmenetelmiä, joiden he olettavat tukevan monikielisen oppilaan suomen kielen oppimista. Lisäksi hypoteesina on, että koulun formaaleissa oppimistilanteissa opettajat eivät hyödynnä yhtä paljon autenttisia oppimistilanteita kuin tutkimuskirjallisuuden mukaan niitä tulisi hyödyntää, jotta kielen oppiminen linkittyisi oppilaan kokemusmaailmaan.

5.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto kerättiin Etelä-Suomen alakouluikäisten oppilaiden kanssa työskenteleviltä luokanopettajilta. Aineistonkeruu toteutettiin haastattelemalla opettajia yksilöllisesti puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Otos tehtiin valikoidulla otannalla, jotta tutkimusaineistosta saatiin riittävän rikas ja monipuolinen. Kaikille haastateltaville opettajille yhteistä on kasvatustieteen maisterin koulutus ja sen lisäksi opettajilla on muita tutkintoja. Kaikki opettajat työskentelevät Etelä-Suomessa alakouluikäisten oppilaiden kanssa alueilla, joissa on paljon monikielisiä oppilaita. Nämä seikat olivat merkityksellisiä tutkimuksemme otokseen valikoituneiden opettajien valinnassa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston määrittelemisen voi olla haastavaa. Aineistona voi olla yhden henkilön haastattelu tai yhtä hyvin se voi käsittää useita ryhmä- tai yksilöhaastatteluja. Tämän tutkimuksen otokseen valikoitui viisi opettajaa eri kouluista. Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoite on ymmärtää tutkimuskohdetta. Tässä tutkimuksessa tavoitteemme on ymmärtää, miten opettajien käyttämät opetusmenetelmät edistävät monikielisen oppilaan suomen kielen oppimista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2012, 181.) Tämän tutkimuksen aineiston haastattelujen lopullinen lukumäärä muodostui viidestä haastattelusta. Aineistonkeruuta varten olimme yhteydessä kahdeksaan opettajaan, joista osa kieltäytyi osallistumasta tutkimukseemme. Saavutimme saturaatiopisteen viidennen haastattelun kohdalla, jonka vuoksi oli perusteltua, että emme tehneet enempää haastatteluja. Otannan määrän tarkoituksenmukaisuutta kuvaa myös se, että haastattelujen riittävä ajallinen kesto, joka oli 30–60 minuuttia. Lisäksi opettajien vastaukset olivat aika laiveita, koska opettajat toivat useamman kerran haastattelun aikana esille samoja keinoja ja menetelmiä, joita he kertoivat käyttävänsä monikielisen oppilaan suomen kielen opetuksessa. Hirsjärvi ym. (2012, 182) mukaan aineisto on riittävä, kun haastatteluissa alkaa nousta esille samat asiat. Tällöin aineisto on saavuttanut saturaatiopisteen.

Käytämme tutkittavista opettajista pseudonyymeja eli tunnistekoodoja N1-N5 tutkittavien anonymiteetin säilyttämiseksi. Tuomi & Sarajärven mukaan

(2018, 113) laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että haastatellaan niitä henkilöitä, joilla on tietoa tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon. Tämän vuoksi valitsimme alakoulun luokanopettajat tutkimuksemme informanteiksi, koska heillä on paras osaaminen ja kokemus monikielisten oppilaiden suomen kielen kehityksen ja oppimisen tukemisesta alakoulussa.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusotosta varten lähdimme kartoittamaan, missä Etelä-Suomen alueilla on runsaasti monikielisiä oppilaita. Tämän jälkeen otimme yhteyttä näillä alueilla sijaitseviin alakouluihin sähköpostitse. Näin saimme haastateltavien opettajien yhteystiedot ja otimme heihin yhteyttä puhelimitse tai sähköpostitse. Kaikille haastatelluille lähetettiin ennakkoon lyhyt kirjallinen kuvaus tutkimuksesta ja teemahaastattelun kysymykset (liite 10).

Testihaastattelun toteutimme huhtikuussa 2021, ennen varsinaisia haastatteluita. Testihaastattelulla halusimme varmistaa, että kysymyksemme ovat selkeitä ja johdonmukaisia aiheeseen nähden ja saamme niillä vastauksia tutkimuskysymykseemme. Halusimme myös varmistaa teorian ja tutkimuskysymysten välisen riippuvuuden toteutumisen. Haastattelukysymyksiä testasimme luokanopettajalla, jolla on useamman vuoden kokemus monikielisten oppilaiden opettamisesta alakoulussa. Testihaastattelun perusteella päätimme muodostaa lisäkysymyksiä, jotta saisimme vielä tarkempia vastauksia haastateltavilta liittyen tutkimuskysymykseemme.

Teemahaastattelu on laadullisen tutkimuksen tutkimusmenetelmänä melko yleinen. Teemahaastattelussa edetään etukäteen valittujen teemojen ja niihin mahdollisesti liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Tutkimuksesamme pyrimme löytämään vastauksia siihen, miten opettaja voi omalla toiminnallaan tukea monikielisen oppilaan suomen kielen kehittymistä ja oppimista alakoulussa. Tutkimuskysymyksemme toimi haastattelukysymyksiä pohjana. Jaottelimme haastattelukysymykset kahteen pääkysymykseen, joiden avulla oli tarkoitus saada kattavampia vastauksia opettajien kokemuksista monikielisen

oppilaan suomen kielen tukemisessa sekä opettamisessa. Varsinainen aineistonkeruu toteutettiin elo-syyskuussa 2021.

Valinta teemahaastattelun ja avoimen haastattelun välillä kannattaa tehdä huolellisesti. Jos päätyy teemahaastatteluun, on tärkeää tiedostaa miten valitut teemat ohjaavat haastattelua. Teemahaastattelun etuna on erityisesti se, että haastattelussa voidaan syventää ja tarkentaa kysymyksiä tarvittaessa. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu eli toteutus vaihtelee avoimen ja strukturoidun haastattelun välillä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 97–100.) Päädyimme käyttämään teemahaastattelua tutkimusmenetelmänä, koska se antaa mahdollisuuden tarkentaa ja syventää kysymyksiä haastattelun edetessä. Esitimme kaikille haastateltaville samat haastattelukysymykset, mutta osassa haastatteluista hyödynsimme tarkentavia lisäkysymyksiä. Tällä halusimme varmistaa, että haastateltavat ovat ymmärtäneet kysymyksemme, jotta he pystyivät ammentamaan kaiken ammattitaitonsa ja kokemuksensa tutkimuksemme hyväksi. Tämä takasi aineiston kattavuuden. Teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia ongelman asetteluun tai tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 47.) Lähtökohta haastatteluille oli se, että oletimme kaikkien opettajien tietävän, mitä käsitteet monikielinen oppilas ja pedagogiikka tarkoittavat.

Puolistrukturoitujen yksilöhaastattelujen vuoksi jokainen haastateltu kertoi hyvin laveasti aiheesta omista lähtökohdistaan. Koska opettajilla oli erilaisia näkökulmia tutkimuskysymykseen liittyen, aineistosta muodostui kattava, monipuolinen ja aineisto saavutti saturaatiopisteen. Haastattelut nauhoitettiin, jotta raakadataan oli mahdollista palata uudelleen tarkistamaan haastatteluiden yksityiskohtia. Haastattelutilanteessa meillä oli suora kontakti haastateltaviin, mikä tukee laadullista tutkimusmenetelmää. Strukturoidussa lomakehaastattelussa kysymykset esitetään haastateltavalle tietyssä järjestyksessä ja vastausvaihtoehdot ovat kyllä/ei tai asteikkovastauksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 95–97.) Tässä tutkimuksessa strukturoitu haastattelumenetelmä ei olisi antanut yhtä monipuo-

lista aineistoa kuin puolistrukturoitu menetelmä, jonka vuoksi päädyimme käyttämään puolistrukturoitua haastattelumenetelmää. Kun kohtasimme haastattelutavat henkilökohtaisesti, pystyimme antamaan heille enemmän tilaa ja hyödyntämään tarkentavia lisäkysymyksiä, joilla varmistimme yhteisen ymmärryksen esimerkiksi eri käsitteistä.

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analysointi on tärkeä osa tutkimusprosessia. Analyysin tarkoituksena on selvittää tutkijalle, minkälaisia vastauksia hän saa tutkimuskysymyksiinsä. Joskus voi käydä myös niin, että analyysia tehdessä tutkijalle selviää, miten kysymykset olisi pitänyt asettaa. (Hirsjärvi ym., 2012, 221). Laadullista tutkimusta tekevä tutkija joutuu aina valintojen eteen. Osa valinnoista tehdään jo ennen aineiston keräämistä. Osa valinnoista vaikuttaa erityisesti siihen, miten kerättyä aineistoa analysoidaan. Päätöksiä on saatettu tehdä jo etukäteen, mutta usein ne konkretisoituvat juuri aineistonanalyysivaiheessa. (Eskola, 2018, 212.) Tässä tutkimuksessa valitsimme haastateltavat opettajat Etelä-Suomen alueelta, koska siellä on runsaasti monikielisyttä. Päädyimme käyttämään fenomenografista aineiston analyysimenetelmää, koska halusimme tutkia opettajien käsityksiä monikielisten oppilaiden suomen kielen opetusmenetelmistä.

Fenomenografisen aineiston analyysimenetelmän taustalla vaikuttaa fenomenologinen suuntaus, jossa painotetaan kokemusten analysointia. Fenomenologiassa on useita eri suuntauksia, jotka eivät sulje pois toisiaan, vaan limittyvät toisiinsa. Se on kehitetty kasvatustieteenalalla empiiriseksi menetelmäksi. (Kakkori & Huttunen, 2014, 367–369.) Toisaalta fenomenologishermeneuttisen tutkimusperinteen erityispiirteenä on, että siinä ihminen on tutkimuksen kohteena ja tutkijana. Fenomenologisen filosofian tutkimusongelmana on ihmiskäsitys. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 38–43.)

Fenomenografiassa käsityksiä muodostetaan yksilöiden kokemusten pohjalta ja niistä rakennetaan yhtenäinen kuva. Tavoitteena on saada aineistosta kol-

lektiivinen näkemys tutkittavasta asiasta. Tässä tutkimuksessa olemme päättäneet käyttää fenomenografista aineiston analyysimenetelmää, koska se antaa mahdollisuuden vertailla opettajien omien kokemusten perusteella hyväksi havaitsevia opetusmenetelmiä monikielisen oppilaan suomen kielen oppimisen tukemisessa. Valkosen (2006, 20–21) mukaan fenomenografisessa analyysissä aineistoa luokitellaan ja siitä muodostetaan sanapilviä, joista rakennetaan yläkäsitteitä ja lopulta saadaan aikaan tulosavaruuksia. Tässä tutkimuksessa ne tarkoittavat esimerkiksi neljää näkökulmaa niistä opetusmenetelmistä, joita opettaja käyttävät monikielisen oppilaan suomen kielen kehityksen tukena. Näitä neljää tulosavaruutta tulkitaan teorian kautta.

Hyödynsimme aineiston analysoinnin litterointivaiheessa myös kvantitatiivisen tutkimuksen piirteitä. Tämä näkyy aineiston analysoinnin graafisissa esityksissä (kuviot 1–3 ja taulukot 1–4). Fenomenografisessa aineistonkeruussa ei ole yhtä keräysmetodia, vaan siinä käytetään paljon yksilöllisiä teemahaastatteluja. Se antaa mahdollisuuden määrällisten ja laadullisten menetelmien yhdistämiselle. (Kakkori & Huttunen, 2014, 381–382.) Fenomenografiset tutkimukset koskevat tyypillisesti pieniä osallistujaryhmiä. Tiedonkeruumenetelmä on usein avoin, jossa tutkitaan laadullisesti erilaisia tapoja, miten ilmiö tai asia voidaan kokea tai ymmärtää. (Kettunen & Tynjälä, 2018, 8–9.) Tässä tutkimuksessa tiedot saatiin yksilöhaastattelujen kautta. Tällä halusimme maksimoida haastateltavien kokemusten ja opetusmenetelmien moninaisuutta tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti.

Fenomenografia on aineistolähtöinen lähestymistapa. Tyypillistä fenomenografiassa on, että ihmiset ymmärtävät eri tavoin jonkin ilmiön. Tässä tutkimuksessa tutkimme opettajien käsityksiä siitä, miten tai millä erilaisilla opetusmenetelmillä he kokevat voivansa tukea monikielisen oppilaan suomen kielen oppimista. Opettajien kokemukset voivat olla keskenään hyvin erilaisia, koska jokainen ihminen kokee asian omassa kontekstissaan. Tämä vaikuttaa yksilön kokemukseen, koska hän tarkastelee asioita omista lähtökohdistaan. Fenomeno-

grafiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan emme käyttäneet aineiston analysoinnissa valmista teoreettista luokitusta, koska luokitus nousi tutkimusaineistosta. (Kakkori & Huttunen, 2014, 381–382.)

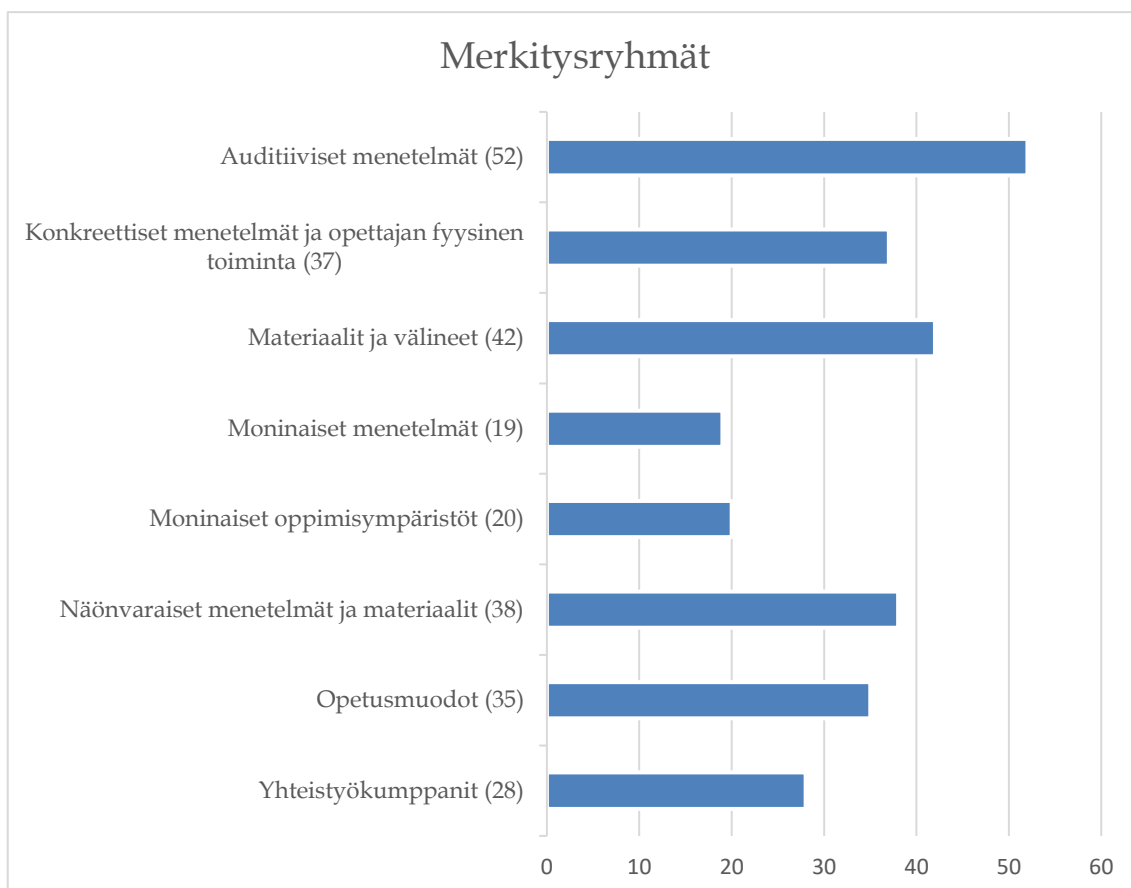
Aineistonanalyysin ensimmäisessä vaiheessa valitsimme tutkimusongelman kannalta merkitykselliset vastaukset haastatteluaineistosta. Aineistoa ei millään tavalla karsita, vaan ainoastaan järjestellään uudelleen. Aineistoa tulee käydä läpi lukuisia kertoja, jotta kaikki olennainen nousee ylös aineistosta. Lisäksi aineistosta on hyvä etsiä teoreettisia kytkentöjä. (Eskola, 2018, 219–221.) Fenomenografiassa analyysiyksikkönä on käsitys. Tässä tutkimuksessa käsitykset eli analyysiyksiköt ovat niitä pedagogisia opetusmenetelmiä, joita opettajat kertoivat käyttävänsä opettaessaan monikieliselle oppilaalle suomen kieltä. Huomion arvoista oli, että opettajat toivat esille useamman kerran samoja opetusmenetelmiä haastattelun eri vaiheissa.

Seuraavassa vaiheessa ryhmittelimme opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä erottamalla ne alkuperäisestä kontekstista. Pyrkimyksenä oli tuoda esille opettajien käyttämien opetusmenetelmien vaihtelu sekä yhdenmukaisuus fenomenografiselle analyysille tyypilliseen tapaan. Analyysin edetessä aineistosta tunnistetaan ja etsitään ilmauksia sekä opetusmenetelmiä, jotka nousevat haastatteluaineistosta. Tämän jälkeen ilmauksia luokitellaan ja niistä muodostetaan merkitysryhmiä. Kiinnitimme jo haastatteluvaiheessa huomiota siihen, miten opettajien vastauksista nousi esille hyvin usein samoja opetusmenetelmiä. Tämän vuoksi merkitysryhmien muodostaminen oli hyvin luontevaa. Luokittelun pohjalta päädyimme muodostamaan kahdeksan erilaista merkitysryhmää niistä opetusmenetelmistä, joita opettajat mainitsivat käyttäneensä monikielisten oppilaiden suomen kielen opetuksessa (liite 1).

Toisaalta koimme luokittelussa haasteellisiksi kaikki ne mainitut opetusmenetelmät, jotka sopivat useaan eri merkitysryhmään. Opetustilanteissa on hyvin luonnollista, että eri opetusmenetelmät ovat sidoksissa toisiinsa. Tämän vuoksi ratkaisimme luokitteluhaasteen tutkimuksen tässä vaiheessa niin, että osa ope-

tusmenetelmistä laitettiin useisiin eri merkitysryhmiin (liite 1). Viimeiseksi merkitysryhmäksi jätimme moninaiset menetelmät, koska sen sisältö oli olennaista tutkimuksen kannalta, mutta siihen luokitellut opetusmenetelmät eivät sopineet luontevasti mihinkään muuhun merkitysryhmään.

Havainnollistamme kahdeksaa syntynyttä merkitysryhmää (kuvio 1), jotka muodostimme opettajien mainitsemien pedagogisten opetusmenetelmien pohjalta. Merkitysryhmien perässä oleva lukumäärä kertoo, kuinka monta kertaa opettajat ovat maininneet käyttävänsä kyseiseen merkitysryhmään kuuluvia eri opetusmenetelmiä. Opettajat mainitsivat käyttävänsä yhteensä 271 opetusmenetelmää monikielisen oppilaan suomen kielen opetuksessa. Tämän lisäksi haluamme havainnollistaa (kuvio 1) opettajien käyttämien opetusmenetelmien lukumäärien runsautta ja niiden jakautumista eri merkitysryhmiin.



KUVIO 1. Merkitysryhmät

Opetusmenetelmien lukumäärällinen tarkastelu auttoi merkitysryhmien muodostumisessa. Ne opetusmenetelmät, joita useampi opettaja mainitsi käyttävänsä, toimivat merkitysryhmien muodostumisen ytimenä. Niiden ympärille muotoutuivat harvemmin mainitut opetusmenetelmät. Esimerkiksi useampi opettaja mainitsi draaman, mallintamisen ja konkreettisten välineiden käytön opetusmenetelminä, jotka tukevat monikielisen oppilaan suomen kielen oppimista. Näitä opetusmenetelmiä yhdisti toiminnallisuus, josta muodostui yksi lopullisista kuvauskategorioista. Fenomenografisen analyysin tavoin pyrimme selkiyttämään ja löytämään sopivat kuvauskategoriat kaikille opettajien mainitsemille opetusmenetelmille.

Tutkimuksen seuraavassa vaiheessa analysoimme ja pohdimme, mitä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia merkitysryhmien sisältä löytyi. Sen jälkeen vertailimme aiempia tutkimuksia ja teoriataustaamme tutkimusaineistostamme nousseisiin merkitysryhmiin. Merkitysryhmien tarkastelun jälkeen muodostimme neljä lopullista kuvauskategoriaa (kuvio 3), joita olivat visuaaliset opetusmenetelmät, toiminnalliset opetusmenetelmät, oppimisympäristöt opetusmenetelminä ja oppimisen tuki opetusmenetelminä. Fenomenografisessa analyysissä rakennetaan käsitysten perusteella lopulliset kuvauskategoriat, joiden tarkoituksena on esittää niiden mahdolliset yhteydet toisiinsa sekä teoriaan.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimusaiheemme valintaa edelsi eettinen pohdinta siitä, miten jokaiselle oppilaalle tulee taata yhdenvertaiset opiskelumahdollisuudet, vaikka oppilaan oma äidinkieli ei olisi suomi, ruotsi tai saame. Oppilaan käyttämä äidinkieli ei voi olla este oppimiselle, minkä vuoksi koulujen ja opettajien tulee kiinnittää huomiota oppilaiden suomen kielen opetukseen sekä edistää monikielisten oppilaiden kielen oppimista.

Eettisten kysymysten tulee olla tutkijan mielessä koko tutkimuksen tekemisen ajan. Tutkittavien tietosuoja ja yksityisyys on tärkeä huomioida tutkimuksen

tekemisessä esimerkiksi tutkittavien anonymiteetista huolehtimalla. Hyvän tieteellisen käytännön mukaan ja anonymiteetin suojaamiseksi yksittäisen vastaajan mielipiteet eivät saa nousta esille tutkimusaineistosta. Tämän vuoksi hyödynsimme pseudonymisointia tutkimuksessamme. Tutkittavia ei saa loukata, eikä heille saa aiheuttaa vahinkoa. Tutkittavilla on oikeus tietää miten ja mihin heidän haastatteluaineistoaan käytetään. (Hirsjärvi ym., 2012, 23–25.)

Hyvän tieteellisen käytännön mukaan olemme hankkineet tutkimuksellemme tarvittavat tutkimusluvut. Haastateltavien anonymiteetin säilymisen varmistimme asianmukaisella aineiston käsittelytavalla, jossa haastateltavat eivät ole tunnistettavissa. Kaikilla haastatelluilla on tieto siitä, miten ja mihin haastatteluaineistoa käytetään ja he ovat antaneet luvan haastatteluaineiston käyttöön tätä tutkimusta varten. Heillä on myös tieto tutkimuksemme tavoitteesta. Haastatteluaineiston lähtökohtana ovat opettajien omat kokemukset monikielisten oppilaiden suomen kielen opettamisesta. Jokainen haastateltu henkilö on osallistunut tutkimukseen vapaaehtoisesti, ja heillä on ollut mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Näin olemme toteuttaneet eettisesti kestäviä tiedonhankinta ja tutkimusmenetelmiä. Tiedonluonteeseen kuuluvaa avointa ja vastuullista tiedeviestintää toteutamme, kun julkistamme tutkimuksen tulokset.

Vaikka tämä tutkimus on saanut alkunsa omista käytännön kokemuksistamme, olemme puolueettomasti ja totuudenmukaisesti raportoineet haastatteluaineiston tuloksia. Olemme tutkijoina tietoisia siitä, että omat kokemuksemme ja käsityksemme eivät saa vaikuttaa tutkimusprosessiin. Yhdessä työskentely on parantanut tutkimuksen luotettavuutta, koska meillä on ollut mahdollisuus reflektoida ja tulkita aineistoa eri näkökulmista. Lisäksi yhteiset pohdinnat tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin liittyen ja niiden ääneen sanoittaminen ovat tarjonneet hedelmällisen pohjan kriittiselle tieteelliselle tarkastelulle. Tästä huolimatta tutkimustuloksiin tulee aina suhtautua kriittisesti huomioiden, mistä aineisto on kerätty ja vastaako sen laajuus tutkimuksen tarvetta. Fenomenografian mukaan kuvaamme opettajien opetusmenetelmiä sellaisena kuin he ne ymmärtävät. (Niikko, 2003, 20–21.) Olemme pyrkineet avoimuuteen ja kuvaamaan aineiston

analyysin kaikki vaiheet sekä kuvauskategorioiden syntymisen, jotta lukija saa niistä selkeän kuvan ja tutkimuksen reliabiliteetti vahvistuu.

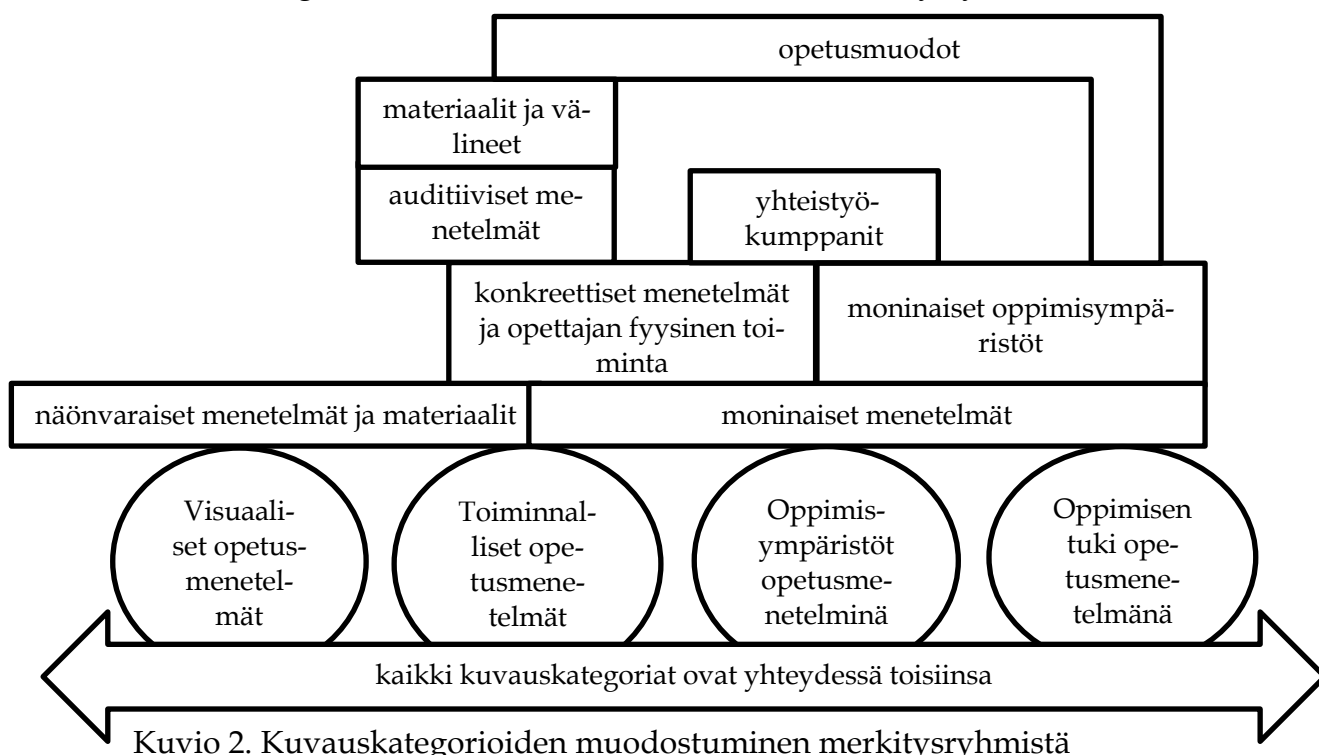
Olemme noudattaneet hyvää tieteellistä käytäntöä, kun olemme rehellisesti ja tarkasti tallentaneet haastatteluaineistoa. Säilytämme raakadatan erillisinä tiedostoina, joihin voimme tarvittaessa palata. Litterointivaiheessa olemme noudattaneet tarkkuutta ja nostaneet avoimesti sekä rehellisesti esille aineistosta nousevat seikat. Olemme tehneet varmuuskopioita työskentelyn eri vaiheista ja tallentaneet niitä ulkoiselle kiintolevyllä varmuuden vuoksi talteen. Kun tutkimus on valmistunut, hävitämme tutkimusaineistot tyhjentämällä eli ylikirjoittamalla ne tietoturvallisesti. Näin aineisto ei voi joutua väärin käsiin tutkimuksen teon jälkeen.

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Muodostuneet kuvauskategoriat

Luvussa 6.1 ja sen alaluvuissa tuomme esille syntyneiden kuvauskategorioiden suhdetta teoreettiseen viitekehykseen. Käsittelemme tämän tutkimuksen ja aiempien tutkimusten yhteyksiä toisiinsa, koska siten voimme havainnollistaa aineistosta nousseita opettajien mainitsema opetusmenetelmiä monikielisen oppilaan suomen kielen opetuksessa. Tämä mahdollistaa tulosten yhteyksien kuvaamisen suhteessa aiempiin tutkimuksiin.

Tutkimuksemme lopullisina tuloksina olemme luvussa 6.2 muodostaneet neljä kuvauskategoriaa, joita ovat oppimisympäristöt opetusmenetelminä, visuaaliset opetusmenetelmät, toiminnalliset opetusmenetelmät ja oppimisen tuki opetusmenetelminä (kuvio 3). Kuvauskategorioiden ja teorian tarkastelulla pyrimme löytämään vastauksia tutkimuskysymykseemme, jossa pohdimme, miten opettaja voi omalla toiminnallaan tukea monikielisen oppilaan suomen kielen kehittymistä ja oppimista alakoulussa. Havainnollistamme (kuvio 2), miten neljä kuvauskategoriaa ovat rakentuneet kahdeksasta merkitysryhmästä.



Kuvio 2. Kuvauskategorioiden muodostuminen merkitysryhmistä

Kaikki kuvauskategoriat ovat yhteydessä toisiinsa, koska opetustilanteissa niiden erottaminen toisistaan ei ole aina mahdollista tai tarkoituksenmukaista. Seuraavissa alaluvuissa kuvailemme kuvauskategorioiden ja teoreettisen viitekehysten yhteyksiä toisiinsa nostamalla esille opettajien sitaatteja haastatteluai-
neistosta.

6.1.1 Visuaaliset opetusmenetelmät

Näönvaraiset opetusmenetelmät ja materiaalit -merkitysryhmistä rakentui lopullisessa analyysissämme visuaaliset opetusmenetelmät -kuvauskategoria, koska opettajien kuvaamia näönvaraisiin opetusmenetelmiin ja materiaaleihin perustuvia opetusmenetelmiä oli runsaasti. Seuraavassa havainnollistamme näitä opetusmenetelmiä ja niiden lukumäärällistä jakautumista (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Visuaaliset opetusmenetelmät

| |
|---|
| kuvatuki (14) |
| matematiikan kuvamateriaalit (5) |
| opettajan suun liikkeet (2) |
| pelit (11) |
| suomenkielinen kirjallisuus (3) |
| toimintataulut (6) |
| tukiviittomat (4) |
| visuaalinen sanatuki (2) |
| visuaalisten ärsykkeiden rajaaminen (1) |

Useampi opettaja mainitsi käyttävänsä visuaaliset opetusmenetelmät -kuvauskategoriaan liittyvistä opetusmenetelmistä esimerkiksi kuvatukea ja opettajan suun liikkeiden sekä puheen motoriikan selkeyttä. Toisaalta audittiivisten ja visuaalisten opetusmenetelmien erottaminen toisistaan oli luokitteluvaiheessa haastavaa, koska niitä käytetään usein samanaikaisesti. Tässä tutkimuksessa olemme rajanneet audittiiviset opetusmenetelmät toiminnalliset opetusmenetelmät kuvauskategoriaan, koska audittiivisten menetelmien käyttö yhdistyi opettajien mukaan useammin toiminnallisiin kuin visuaalisiin opetusmenetelmiin. Seuraavassa on aineistositaatti kuvatuon käyttämisestä opetusmenetelmänä monikielisten oppilaiden kanssa.

Kuvakortit, meil on käytössä esim. työskentelyeläimet eli aina, kun on tietty eläin taululla, niin pitää tehdä töitä tietyllä tavalla. Päivän kulku on näkyvissä sekä kirjoitettuna että kuvina. (N2)

Alakouluikäinen lapsi harjoittelee vielä kuullun ymmärtämistä ja pelkän kuulon varassa toimimista. Kuvien käyttö kuuntelemisen tukena auttaa tarkkaavuuden suuntaamisessa ja kuullun muistissa pitämistä sekä aivojen muistijäljen vahvistamista. Jos opettaja käyttää piirtämistä puheen tukena, hän luonnollisesti hidastaa puhetta, mikä helpottaa lasta erottamaan sanoja puhevirrasta ja tehostaa kuuntelua. Puhujan toiminta vaikuttaa kuuntelutaitojen kehittymiseen. Kielen ymmärtämisen kannalta on suuri merkitys, tuottaako puhuja sanoja selkeästi vai mutisten. (Välimaa & Haapala, 2020, 40–41, 47, 53–55.) Seuraavat aineistolainaukset kuvaavat hyvin luokanopettajien käsityksiä kuvatuena, artikuloinnin, eri oppimisen kanavien ja selkeiden ohjeiden merkityksestä monikielisen oppilaan tukena.

Päiväjärjestys kuvina. Käsi- ja kuvistyöt mallinnetaan, mitä tarkoitetaan. Opettajan suun liikkeiden näkeminen. (N3)

Ensiksi oppilaasta kannattaa kartoittaa se kanava, jolla oppilas saadaan oppimaan. Joku oppii kuulemalla, joku tekemällä, jonkun pitää nähdä teksti tai kuvat, jolloin oppiminen voi olla visuaalista. (N1)

Mitkä on toisaalta ihan selkeitä ohjeita monelle muulle oppilaalle, mutta se suomi toisena kielenä -oppilas voi mennä ohjeesta ihan hämilleen, että tulipa pitkä litania sanoja, mitäs toi nyt taas olikaan. Siinä tilanteessa voin sanoa tarkemman ohjeen ääneen, mutta jos näytän samalla käsillä istu, niin se vähän helpottaa. (N2)

Haastatellut opettajat kertoivat hyödyntävänsä kuvatukenä esimerkiksi silloin, kun heillä on mahdollisuus samanaikaisopetukseen tai, kun he hyödyntävät matematiikan opetuksessa visuaalisten materiaaleja. Matemaattisilla kuvilla havainnollistettiin opetusta ja lisäksi luokan seinällä saattoi olla numeromerkkejä tai muita matemaattisia käsitteitä esittäviä tai oppimista tukevia kuvia.

Samanaikaisopetus on ihan parasta, jos joku pystyy antamaan vielä erikseen selkeät ohjeet sille suomi toisena kielenä oppilaalle tai antamaan sen kuvatuena oppilaan luokse. Kyllä se on paljon tehokkaampaa, kuin se, että mä heilun siellä luokan edessä niiden kuvakorttien kanssa ja samalla teen paljon kaikkea muuta ja tuen monilla muillakin tavoilla muita oppilaita, niin se ei valitettavasti aina niin kauhean selkeätä oo. (N2)

On olemassa erilaisia keinoja, joilla voidaan tukea monikielisen oppilaan kielen kehitystä. Niitä ovat esimerkiksi kaikkien käytössä olevien kielten huomioiminen opetuksessa, kuvatuki, pienryhmätoiminta, tulkki, puheterapia (vaikka se tapahtuu usein suomeksi) ja tarvittaessa kohdennettu oppiaineisiin liittyvä tuki moniammatillisen työryhmän arviointien kautta. (Arkkila ym., 2013, 202–205.) Yhteenvetona voidaan sanoa, että visuaaliset opetusmenetelmät -kuvauskategoria sisältää opetusmenetelmiä, joista suurin osa liittyy erilaisiin kuviin tai peleihin, joita haastatellut opettajat mainitsivat käyttäneensä monikielisten oppilaiden opetuksen tukena. Käytettyjä visuaalisia opetusmenetelmiä oli yhteensä 48 kappaletta. Tämä kertoo, että opettajat hyödynsivät monipuolisesti kuvia osana monikielisten oppilaiden opetusta ja kokivat ne tärkeinä työkaluina monikanavaisessa opetuksessa.

6.1.2 Toiminnalliset opetusmenetelmät

Auditiivinen merkitysryhmä yhdistyi osaksi toiminnalliset opetusmenetelmät -kuvauskategoriaa, koska opettajat mainitsivat käyttävänsä kehonkieltä samanaikaisesti auditiivisten opetusmenetelmien kanssa. Useampi opettaja mainitsi nimenomaan sen, että puheen yhteydessä he pyrkivät kehonkielellä havainnollistamaan ja vahvistamaan opetettavaa asiaa. Tämän vuoksi yhdistimme myös konkreettiset menetelmät ja opettajan fyysinen toiminta -merkitysryhmän toiminnalliset opetusmenetelmät -kuvauskategoriaan. Materiaalit ja välineet -merkitysryhmä liittyivät osaksi toiminnalliset opetusmenetelmät -kuvauskategoriaa, koska opettajat kertoivat käyttävänsä eri materiaaleja ja välineitä havainnollistamaan omaa opetustaan. He toivat esille myös, kuinka erilaisten välineiden käyttö toiminnallisesti antoi oppilaille mahdollisuuden eri aistikanavien hyödyntämiseen kielen oppimisessa. Edellä mainittuja merkitysryhmiä yhdistää toiminnallisuus, joten se muodostui luontevasti tämän kuvauskategorian teemaksi (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Toiminnalliset opetusmenetelmät

| |
|--|
| digitaaliset oppimisympäristöt, materiaalit, välineet ja pelit (19) |
| draama (12) |
| kielen toiminnallinen harjoittelu eri tilanteissa (11) |
| konkreettiset keinot ja välineet (13) |
| läksyt (3) |
| mallintaminen: opettajan oman persoonan hyödyntäminen opetuksessa (19) |
| matematiikan materiaalit ja välineet (10) |
| musiikki (2) |
| oppiaineiden opettaminen toiminnallisesti (11) |
| oppilaan oman kielen käyttö opetuksessa (11) |
| projektityöskentely (3) |
| sanaston ja käsitteiden opettelu toiminnallisesti (9) |
| vuorovaikutus oppimisen tukena: opettaja-oppilas-vuorovaikutus (7) |

Lähes jokainen opettaja mainitsi matematiikan oppimisvälineet ja niiden toiminnallisen käytön sekä kielen opetuksen, että oppimisen tukena. Toiminnallinen matematiikka vaatii usein auditiivisen opetusmenetelmän tukea, minkä vuoksi niitä ei ole tarkoituksenmukaista erottaa. Kun opettaja käyttää välineitä kielen oppimisen tukemisessa, hän lähes poikkeuksetta sanallistaa ja mallintaa välineen käyttöä. Tämän vuoksi nämä merkitysryhmät laitettiin toiminnalliset opetusmenetelmät -kuvauskategoriaan.

Matikkahan on oppiaineena semmoinen, että siihen on paljon välineitä ja kuvia. Matikassa toiminnallisuus ehdottomasti helpottaa matematiikkaa. (N5)

Jos on numero kolme, se tehdään, vaikka kolme kertaa hyppäämällä ja käsiä taputtamalla. (N1)

Kielitaidon opettamiseen ja oppimiseen liittyy olennaisena osana autenttisuus. Autenttisuus voi näkyä tilanteissa, mutta myös teksteissä tai dialogeissa. Tämä ei kuitenkaan johda vielä funktionaalisuuteen eli tarvitaan toimintaa, joka on autenttista sekä luokassa että luokan ulkopuolella. Kun päästään toiminnan autenttisuuteen, oppilas siirtyy staattisesta tarkkailijasta aktiiviseksi toimijaksi ja asiantuntijaksi. Opettajan pitäisi pystyä tarjoamaan tilanteita, jotka ovat autenttisia. Kun oppilas tiedostaa oman toiminnan ja kielenkäytön, hän myös näkee oman

vastuun oppimisessaan. Toisin sanoen oppilas sitoutetaan oppimiseen. (Lauranto, 2021.) Seuraavissa aineistolainauksissa opettajat kuvailevat, miten he voivat mallintamalla ja tukiviittomia käyttämällä johdatella oppilaita kohti aktiivista toimijuutta.

Käytän viittomakieltä ja tukiviittomia. Lisäksi on olemassa hirveän hyviä aapisia ja digimateriaaleja. (N1)

Selkeät ohjeet, jotka toistuvat samanlaisina esimerkiksi ota kirjoitusvihko esiin, avaa tyhjä sivu, jota opettaja korostaa mallintamalla. (N2)

Jotta ihminen tulee ymmärretyksi, pidetään meille lajityypillisesti tärkeimpänä kommunikointivälineenä puhetta. Puhe ei kuitenkaan ole ainoa kielellinen väline, joka voi edistää kommunikointia. On olemassa puhetta korvaavia kommunikaatiokeinoja, kuten viittomakieltä, elekieltä ja kuvakieltä jne. Kirjoittaminen on yksi vuorovaikutuksen väline, mutta sille ei ole annettu niin suurta arvoa kuin puheelle, koska ilman kirjoitustaitoa ihmisen on mahdollista tulla ymmärretyksi. Normaaliin tapaan kehittyvä lapsi oppii puhumaan monta vuotta aikaisemmin kuin kirjoittamaan. Kirjoituksen motiivit ovat abstraktimpia ja älyllisempiä sekä kauempana välittömistä tarpeista, kuin puhe, jolla vastataan välittömien tarpeiden tyydyttämiseen. Puhutun kielen oppiminen on motivoivampaa, koska yksilöllä on halu olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Se opitaan lähes poikkeuksetta tiedostamatta. (Vygotski, 1982, 177–180.) Seuraava aineistolainaus kertoo esimerkin kirjoittamisen toiminnallisesta harjoittelusta.

Kirjaimia me ollaan harjoiteltu liikkeillä oppilas yksin tai parin kanssa muodostaa esim. a-kirjaimen tai t:n tai k:n ja siinä tulee hauskoja juttuja ja opitaan monta asiaa. (N1)

Kielenoppimisen sosiokulttuurisen lähestymistavan perustana on mahdollistaa kielenoppijan kasvu yhteisön jäseneksi. Kielitaito antaa valmiuksia toimia erilaisissa kielenkäyttötilanteissa sopivalla tavalla. Keskeistä ei ole kielen muotoraakteiden hallitseminen, vaan sen funktioiden ja merkityksien oppiminen. Funktionaalisen eli toiminnallisen kielitaidon kehitys nähdään erilaisten kielenkäytön resurssien laajenemisena ja monipuolistumisena. Näkyvä kielitaito riippuu tilanteista ja eri tilanteissa on käytössä osallistujien sekä tilanteen siihen mukanaan

tuomia resursseja. Kielitaitoa ei nähdä pelkästään yksilön taitona käyttää kieltä, vaan tilanteittain vaihtuvista käytettävissä olevista resursseista. (Vaarala ym., 2016, 28–31.) Aineistositaatti kuvastaa funktionaalista opetusta koulun arjessa oppilaiden kokemusmaailmaa hyödyntäen.

Keinojen on olennaista sopia lasten kokemusmaailmaan ja ikätasolle. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että oppilasta pitää rohkaista käyttämään uutta kieltä pelien ja leikkien lomassa vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. Tärkeää on tuoda esille, että omalla nykyisellä suomen kielen taitotasolla ei ole merkitystä, vaan olennaisempaa on kartuttaa taitoa, joka etenee sitä paremmin, mitä enemmän kieltä rohkaistuu käyttämään vuorovaikutustilanteissa. (N1)

Kielenkäyttöä ja -oppimista tarkastellaan tilannesidonnaisena toimintana, johon vaikuttavat kielelliset, materiaaliset ja keholliset resurssit. Itse vuorovaikutustilanne määrittelee, mitä resursseista tarvitaan eri tilanteissa, ja miten yksilö pystyy niitä käyttämään. Heidän näkemyksensä mukaan kielitaito ymmärretään taidoksi toimia vuorovaikutustilanteissa olemassa olevien resurssien avulla. (Lilja & Piirainen-Marsh, 2019, 255–256.) Oppilaiden omien kielten käyttö yhdistyi toiminnalliset opetusmenetelmät -kuvauskategoriaan, koska kieltä opitaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kaksi oppilasta, jotka puhuvat samaa kieltä voivat auttaa toisiaan uuden kielen oppimisessa. He voivat hyödyntää kehonkieltä, omaa kieltä ja suomen kieltä toiminnallisessa oppimisessa. Lisäksi autenttisissa tilanteissa suomen kielen harjoittelu perustuu toiminnallisuuden ja auditiivisen oppimisen yhdistämiseen.

Mä laitan joskus niin, että suomenkieliset selittämään joitakin sanoja, niin he selittävät sen lapsenomaisesti. (N3)

Jos luokassa on kaksi lasta, jotka koko aika puhuu omalla kielellä, niin oon jo vähän epävarma, miten paljon niiden antaa puhua ja missä välissä pitää sanoa, että välissä pitää puuttua siihen, että nyt pitää puhua suomea. Se on yksi suuri ongelma ja siitä pitäis saada lisää tietoa, koska mä nään vuorovaikutuksen ja niiden keskustelun melkein millä tahansa kielellä tärkeenä, mutta jos sitä suomea pitäis oppia, niin siinä pitäis aika selkeitäkin rajoja ja sopimuksia varmaan tehdä. Ja mulle yks vakava asia on se, että jos ihmisellä ei ole yhtään vahvaa kieltä, jolla se voi tosi selkeästi tuoda esille omia tunteitaan ja itseensä ilmaista. (N5)

Useat tutkijat ovat todenneet vuorovaikutuksen merkityksen oppimisen rakentamisessa. Vuorovaikutuksellisessa yhteisössä oppilaalle annetaan mahdollisuus

oman tiedon ja identiteetin rakentamiselle. (Aalto & Mustonen, 2020, 109–111.) Kielenoppimisessa on kulttuurisidonnaisia sosiaalisia elementtejä, joita kielenoppija oppii vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutus- ja kommunikointitaitojen lisäksi oppilas tarvitsee kykyä ottaa toiset huomioon, kuunnella toisia, aistia tilannesidonnaisia tekijöitä, kuten ilmapiiriä, taitoa tulkita toisten reaktioita, omien tunteiden tunnistamista ja säätelyä sekä kykyä sopeuttaa omaa käyttäytymistään tilanteen edellyttämällä tavalla. Tarvitaan siis hyvin monimuotoista sosiaalista kompetenssia, jonka keskiössä on kyky vastata sosiaalisiin tilanteisiin joustavasti eli adaptiivisesti, ja tämän kehittämisessä aikuisella on suuri rooli. (Dindar, Huttunen & Koivula, 2020, 237; Poikkelus, Aro & Adenius-Jokivuori, 2014, 287.) Seuraava sitaatti mallintaa vuorovaikutuksen ja erilaisten ryhmäjakojen merkitystä monikielisten oppilaiden kielenoppimiselle.

Ryhmätyöt, niitä kannattaa aloittaa jo hyvin pienenä. Ryhmien jako kannattaa tehdä niin, että opettaja tekee sen niin, että siellä ei ole parhaat kaverit vaan siellä on taitavampia ja vähemmän taitavia oppilaita sellainen suloinen sekamelska. Esim. jos on sellaisia neliapilarhymiä, joissa on neljä oppilasta, joista edes yksi osaa kirjoittaa, yksi lukea ja sitten siinä siivellä voi tulla niitä heikompi tasoisia. Siinä tulee esille ryhmätyön hyvät puolet kauniisti esille ja saadaan sosiaalisten taitojen kehitys hyvin liikkeelle. Voi tehdä pikku näytelmiä, helppoja pantomiimijuttuja ja muita, niin monipuolisesti kuin itse vain pystyy keksimään. Myös oppilailta voi kysyä: Millä tavalla haluaisitte oppia tätä juttua tai mitenkä tehtäisiin? Oppilaiden hauskat ideat. (N1)

Vastaanottava monikielisyys tarkoittaa sitä, että oppilaalla on herkkyys yrittää ymmärtää ja vastaanottaa perusasioita keskustelukumppanin kielestä. Oppilas yrittää vastata toisen aloitteisiin soveltamalla omia olemassa olevia kielellisiä repertuaarejaan. (Blees & Thijs, 2017, 335–336.) Tämä tulee hyvin esille seuraavassa aineistolainauksessa.

Olennaista on sekoittaa oppilaita keskenään niin, että joka ryhmässä on niitä oppilaita, jotka voi auttaa toisia ja antaa lisäohjeita, näyttää mallia, mitä pitäisi tehdä ja istuu niiden vieressä, jotka ei aina ymmärrä ohjeita. (N2)

Kielitaito perustuu erilaisista resursseista koostuvaan repertuaariin. Henkilökohtainen repertuaari on jokaisen oppilaan yhteisöllisistä resursseista haltuunsa ottama ja siksi periaatteessa ainutlaatuinen henkilökohtainen valikoima. Resurssit

ovat puolestaan sosiaalisia tilanteita, joissa oppilas on kuullut ja nähnyt vuorovaikutusta esimerkiksi kaupungin mainoksissa, äänivirrassa tai kodin ruokapöydän ääressä. Näin oppilas rakentaa kielitietoaan tavoitteenaan merkityksellinen, tilanteeseen sopiva ja konkreettinen kielenkäyttö. Siksi on mielekästä olettaa, että resurssit otetaan haltuun sosiaalisissa ja materiaalisissa ympäristöissään. Tällä tavalla kielenoppijat oppivat sanojen, ilmausten muotojen lisäksi missä ja miten kieltä opitaan käyttämään. (Dufva 2020, 20–23.) Tämä aineistositaatti korostaa, miten opettaja pystyy halutessaan näkemään monikielisyyden mahdollisuutena, joka rikastaa oppilaan kielitajua.

Monikielisyydessä on paljon erilaisia mahdollisuuksia. Oppilaan monet kotikieliset ovat monikielisyyttä ja ne rikastavat oppilaan kielitajua. Oppilas saattaa osata kotikielten lisäksi myös muita kieliä. Parhaimmillaan monikielisyys tarjoaa hyvän pohjan kaikelle oppimiselle. (N1)

Lapsiryhmässä on tärkeää kiinnittää huomiota kuunteluolosuhteisiin. Meluisat olosuhteet haittaavat kielen oppimista. Ryhmätilanteissa lasten tarkkaavaisuus voi herpaantua opittavasta asiasta, jolloin opetuksesta ei juurikaan ole hyötyä. Tarkkaavuuden säätelyyn vaikuttavat motivaatio, vireystila, melun määrä ja suurimpana tekijänä innostava toiminta. Opettaja voi käyttää keskittymisen tukena erilaisia menetelmiä ja apuvälineitä kuten sinitarraa, nystyrätyynyjä, ”stressileluja”, jumppapalloja ja ärsykkeiden rajaamista. Keskittymistä voi helpottaa myös se, että lapsi saa itse valita kuunteluasennon tai mitä apuvälinettä hän käyttää. Jos luokassa on kova meteli, opettajan on tehokkaampaa hiljentää lapsiryhmä käyttämällä tiettyä sovittua merkkiä kuin lisäämällä omaa äänenvoimakkuuttaan. (Välimaa & Haapala, 2020, 53–55.) Aineistositaatti kuvaa hyvin, miten merkityksellinen rauhallinen oppimisympäristö on monikieliselle oppilaalle.

Rauhallinen oppimisympäristö, että oppilas kuulee. Tällaiselle oppilaalle ei avoimet oppimisympäristöt sovi mun mielestä ollenkaan. Taustahäly vaikuttaa, että oppilas ei pysty erottaan kunnolla ääniteitä ja sanoja. Mielellään ei saman kielisiä oppilaita vierekkäin, että tulee käytettyä suomen kieltä enemmän. (N3)

Kielen omaksuminen vaatii vuorovaikutusta toisen ihmisen kanssa. On tärkeä luoda edellytyksiä hyvälle kuunteluolosuhteille ja vuorovaikutustilanteille. Kun

lapsen kieli on kehittymässä, on tärkeää tarjota hienovaraisella tavalla oikea sanan äänteellinen malli, koska lapsen kuunnellessa sanan oikeaa ääntämismallia, muistijälki vahvistuu aivoissa. Lapsi voi säädellä omaa puhettaan kuulon avulla ja mallin jälkeen toistaa oikeanmuodon sanasta spontaanisti. Käytännössä opettaja voi esimerkiksi tukea kuuntelutaidon kehitystä lauluilla, loruilla ja riimitellyillä, joissa kielenyksiköillä leikitellään. Kun kielenyksiköillä leikitellään, se tukee sanojen kuulonvaraista tunnistamista ja erottelua sekä sanojen merkitysten varastoitumista säilömuistiin. Nämä opetusmenetelmät vahvistavat sanarakenteiden tietoiseksi tuleamista, mitä luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen vaatii. (Välimaa & Haapala, 2020, 49–52.) Aineistositaatti on loistava esimerkki, miten kieli voi kehittyä leikkien ja musiikin avulla, mekaanisesti toistaen. Musiikki voi tarjota äänteellisen mallin ja motivoida vuorovaikutukseen, vaikka oppilas ei muuten vielä kykene kommunikoimaan kyseisellä kielellä.

Musiikki, laulut esim. semmoiset pienet yksinkertaiset laulut, joiden ei tarvi olla ihmeellisiä. Lisäksi on olemassa paljon hyvää valmista materiaalia, mitä voi surutta käyttää. Kielen voi hyvin oppia kuuntelemalla ja laulujen myötä. Minulla on ollut joitain oppilaita, jotka eivät osaa puhua, mutta osaavat laulaa, esim. he saattavat osata luetella viikonpäivät laulamalla. Mutta jos kysyn heiltä puhumalla viikonpäiviä, he eivät osaa vastata kysymyseen. (N1)

Opettajat nostivat haastattelujen aikana useasti esille hyödyntävänsä digitaalisia opetusmenetelmiä ja oppimisympäristöjä kielen oppimisen tukena. Päädyimme luokittelemaan toiminnalliset opetusmenetelmät -kuvauskategoriaan, koska merkitysryhmiä muodostaessamme huomasimme niiden sisältävän paljon toiminnallisia opetusmenetelmiä. Digitaalisten opetusmenetelmien hyödyntäminen oli arkipäivää haastatelluille opettajille.

Kaiken materiaalin (tarkoittaa oppilastöitä) mitä oppilaat tekeekään, niin niitten työstäminen on huomattavan paljon helpompaa, kun tekee diginä sen. Se palkitsee oppilasta ja antaa motivaatiota. Mutta on digissä omat vaaransakin. (N4)

Kyllähän se digimateriaali on uskomattoman laaja. Kyllähän mä senkin puolesta tässä puhun. Et sen avulla oppilas voi saada apua omaan työskentelyynsä esim. se Google Kääntäjä. Jotenkin sieltä voi löytyä oppilaalle vahvuuksia, kun se saa sen kautta työskennellä, joita sä opettajana et oo edes tiennykään ja sieltä tulee semmosta positiivista ja se tietotekninen osaaminen onkin niin vahvaa, että se oppilas saa vaikka jonkun esitelmän tekoon aika hienot matskut ja sitä kautta pystyy arvioimaan sitä hänen ymmärrystään ja osaamistaan. Ja sit jos sais ne oppimisympäristöt, ne oppilaan digimatskut, kuten esim. historiassa

on yks hyvä, kun kotiin annetaan se tunnus ja ne voi kuunnella sitä ja voi drillata tiettyjä taitoja. Materiaalia on niin paljon ja se toisto tulee hirveen hyvin tietokoneen kautta. Ja sit se visuaalinen tuotanto, missä ei ole puhetta sanojen plagioinnista, vaan se visuaalinen taito käsitellä sitä ja se luovuus tuli ihanasti esille, kun teki semmosia projekteja, missä niillä oli valtaa päättää, miten ne sitä tekee. (N5)

Kielellä on kauhean vähän roolia digilaitteiden käytössä, joko lapset on käyttäneet laitteita paljon tai ei juurikaan. Toiselle se aukeaa tosi nopeesti, miten tietokoneelle kirjaudutaan ja miten digimatskuja käytetään ja mitkä ne logiikat siellä on ja toisilla taas kestää. Mä en oo omissa porukoissa havainnut, että se olisi ollut kielisidonnaista. Pienten materiaalit on siitä hyviä, että niissä ei kuitenkaan oleteta, että kaikki osaisivat vielä lukea, niin ne on yleensä aika selkeästi joko kerrottu tai näytetty ne ohjeet, miten toimitaan. (N2)

Hirveen hyviä aapisia ja digimateriaaleja. Niistä löytyy valtavasti kaikenlaista. Mä suosin eri kustantajia ja otan kultakin materiaalilta ne hommat, jotka sopii kunkin vuoden oppilasporukalle. (N1)

Dokumenttikamera ja digitaaliset materiaalit ja digitaaliset kirjat on hyviä. Välillä matematiikan ja suomen tunneilla pelataan etenkin tukiopetuksessa. Ekapeliä käytetään ja välillä Lexiaa. (N3)

Toiminnalliset opetusmenetelmät -kuvauskategoria sisältää runsaasti erilaisia opetusmenetelmiä, joita haastatellut opettajat mainitsivat käyttäneensä opettaessaan monikielisiä oppilaita. Käytettyjä toiminnallisia opetusmenetelmiä oli lukumäärällisesti kuvauskategorioista kaikista eniten, yhteensä 130 kappaletta. Tämä selittyy sillä, että toiminnalliset opetusmenetelmät -kuvauskategoriaan yhdistyi opetusmenetelmiä neljästä eri merkitysryhmästä.

6.1.3 Oppimisympäristöt opetusmenetelminä

Opettajat nostivat oppimisympäristöt esille hyvin monitahoisena asiana, koska niitä voidaan tarkastella psyykkisestä, sosiaalisesta ja fyysisestä näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa rajasimme sosiaalisen oppimisympäristön osaksi toiminnalliset opetusmenetelmät -kuvauskategoriaa, koska vuorovaikutus on vahva osa toiminnallisuutta ja sosiaalinen oppimisympäristö rakentuu vuorovaikutuksesta. Oppimisympäristöt opetusmenetelmänä -kuvauskategoriaan on nostettu merkitysryhmistä yhteistyökumppanit ja moninaiset oppimisympäristöt (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Oppimisympäristöt opetusmenetelminä

| |
|--|
| koulussa käytettävät tilat (2) |
| materiaalit ja opettajien koulutukset (2) |
| positiivinen oppimisilmapiiri (1) |
| selkeä ja rauhallinen oppimisympäristö (10) |
| ulkona oppiminen ja autenttinen oppimisympäristö (4) |
| vanhemmat/huoltajat: perheiden osallistaminen (7) |
| verkostoituminen eri ammattilaisten kanssa (2) |

Vanhempien tarjoama tuki ja kotiympäristön merkitys kielen oppimisessa nousivat esille haastatteluissa useamman opettajan kohdalla. Kielen oppimista tapahtuu muuallakin kuin formaalissa kouluympäristössä, joten kotiympäristö on olennainen oppimisympäristö. Haastatteluaineistossa yhteistyökumppaneina ja oppimisympäristöinä mainittiin kirjasto sekä luonnossa tapahtuva opetus. Autenttisten oppimistilanteiden merkitys nousee teoriassa vahvasti esille kielen oppimisessa. Tällä perusteella yhteistyökumppanit olivat luontevaa liittää osaksi oppimisympäristöt opetusmenetelminä -kuvauskategoriaan.

No ainakin ympäristöluonnontiedossa opiskellaan siellä luonnossa, eikä pelkästään niistä kirjoista. Mennään sinne vaahteran alle, jos opiskellaan vaahteraa. (N4)

Kirjastossa on käyty, siellä on paljon erilaisia juttuja esim. lukutunteja, kirjavinkkausta, lukukoiria. (N1)

Funktionaalisen eli toiminnallisen kielitaidon oppiminen vaatii opettajalta sitä, että hän tarjoaa oppilaille harjoituksia autenttisista tilanteista, joissa he joutuvat käyttämään kielitaidon eri osa-alueita suoriutuakseen jostain tehtävästä tai pystyäkseen toimimaan. Tällaisia tehtäviä voivat olla esimerkiksi kirjastossa käyminen tai kavereiden leikkiin liittyminen. (Vaarala ym., 2016, 29.) Funktionaalisen opetuksen lähtökohtana ovat oppilaan tarpeet ja ne kielenkäyttötilanteet, joita hän kulloinkin tarvitsee. Aikuisen tehtävänä on havainnoida ja kuunnella oppilasta, jotta hän pystyy näkemään ja luomaan oppilaan kannalta oleellisia kielen oppimiseen liittyviä tilanteita sekä tarpeita. Kieltä opitaan siis autenttisissa eli aidoissa kielenkäyttötilanteissa. (Halme, 2011, 93.) Aineistositaatti kuvaa erilais-

ten oppimisympäristöjen tarjoamia mahdollisuuksia, miten opettajat voivat hyödyntää eri ympäristöjä rakentaakseen erilaisia kielen oppimisen kannalta olennaisia tiloja ja tilanteita.

Mitä siellä luokan seinällä on ja miten siellä on, niin vaikuttaa paljon oppimiseen samoin koulunkäytävät. Onko esim. tietoa ja juttuja esim. puu, jossa on erilaisia sanoja eri kielillä. Joskus meillä on ollut koulussa sellainen, että laitettiin kaikilla kielillä kiitos, mitä meidän koulussa oppilaat puhuvat myös viittomakielellä. Se ruokkii oppilaita siihen, jos käytetään jotain kielellistä materiaalia siellä oppimisympäristössä eri puolilla, niin se ruokkii ajattelemaan kieltä ihan eri tavalla. Luokassa ei mikään ole ihan hassua, voihan sinne tehdä esim. pulpetin kanteen oppilaan nimen ja tärkeimpiä tavoitteita, siinä voi olla kirjaimet muistutuksena, jos niitä harjoitellaan, ei se haittaa, vaikka niitä sieltä harjoittelisi, jos ei muista ulkoa. (N1)

Koulussa monikielisen pedagogiikan tavoitteena on edesauttaa oppilaan toimivaa monikielisyyttä tarjoamalla mahdollisuuksia kehittää ja käyttää oppilaan kaikkia kieliä. Tämä on haastavaa, koska oppilaiden kielelliset taustat ovat moninaisia ja toisaalta koulujen resurssit hyvin vaihtelevia. Vaikka opettajat teoreettisesti tiedostavat eri kielten hyödyt oppimiseen, heiltä puuttuu edelleen menetelmiä, materiaaleja ja keinoja käytännön toteutukseen. Oppilaan on mahdollista saavuttaa toimivan monikielisyyden tavoitteita, jos hän saa tukea opettajilta, omalta perheeltä, mahdollisilta sukulaisilta tai koulussa samaa kieltä puhuvilta oppilailta. (Suuriniemi, Ahlholm & Lankinen, 2020, 199–201.) Tutkimusaineistosta nousi esille yhtenä tärkeänä tekijänä perheiden kanssa tehtävä yhteistyö. Monikielisen oppilaan kielen kehityksen tukemisen lähtökohtana on saada tietoa oppilaan kielitaustasta, jota perheiden kanssa tehtävä yhteistyö vahvasti tukee. Yhteistyön kautta saadaan tietoa oppilaan kielitaidon tasosta ja kielen kehitystä voidaan tukea kotona sekä koulussa. Seuraavissa aineistositaateissa on kuvailtu tarkempia esimerkkejä yhteistyön merkityksestä monikielisen oppilaan kielenkehitykselle.

Vanhemmat on tosi avainroolissa siinä, että sitä sanastoa opetellaan myös kotona. Mä oon esim. pyytänyt mun suomi toisena kielenä oppilaita tai heidän kotejaan, että käykää nyt ihmeessä läpi se lukujärjestys, että te tiedätte molemmat siellä kotona, mikä on mitäkin oppiainetta ja mitä sinne tarvii mukaan. (N2)

Keskustellaan huoltajien kanssa siitä, että mikä on oman kielen taso, koska sen päälle rakennetaan aina se seuraava kieli. Se on se tunnekieli. (N5)

Kielen kehityksen tukeminen alkaa siitä, että keskustellaan huoltajien kanssa, mikä on oppilaan oman kielen taso. Oman kielen päälle rakennetaan seuraava kieli, koska ensimmäinen kieli on oppilaan tunnekieli. (N4)

Oppilaiden eri kielten käytön salliminen luokassa sekä multimodaalinen opetus-tapa tukevat oppilaiden oppimisen resursseja. Kielten käytön salliminen antaa heille mahdollisuuden yhdistää oman olemassa olevan osaamisensa ja tietonsa sekä vahvistaa oppilaiden identiteettiä. Perinteisesti eri kielten puhumista koulussa ei ole nähty hyvänä oppimisen kannalta, koska sen on ajateltu sekoittavan tai heikentävän uuden akateemisen valtakielen oppimista. Tämän vuoksi kouluissa on usein kielletty muiden kuin opiskeltavan kielen käyttö. Edelleen pelätään, että oman äidinkielen ylläpito haittaa altistumista ja koulukielen oppimista tai integroitumista uuteen yhteiskuntaan. Monikielisillä oppilailla on yksi kielellinen repertuaari, josta he valitsevat eri ominaisuuksia eri tilanteisiin, jotta pystyvät kommunikoimaan mahdollisimman tehokkaasti. (Cummins, 2019, 1–3, 14–15; Ntelioglou ym., 2014, 1, 8–9.) Seuraavat aineistositaatit kertovat opettajien epävarmuudesta oppilaan oman kielen käyttämisestä oppimisen tukena. Opettajat kokevat, että heillä ei ole keinoja ja resursseja monikielisen oppilaan kielenkehityksen tukemiseen.

Jos luokassa on kaksi saman kielistä, niin se menee hyvin äkkiä ja helposti siihen, että puhutaan omaa kieltä, koska lapsi luiskahtaa tavallaan siihen ja varsinkin siinä vaiheessa, jos suomi on vaikeaa sille lapselle. Rajanveto milloin saa puhua omaa kieltä ja milloin suomea on tosi vaikea. Ja sitten kaveripiiri tuo paineita, jos hän ei tule ymmärretyksi suomen kielellä, niin se tuo omia haasteita. Ja sit jos puhuu englantia ja tulee ymmärretyksi luokassa, mutta kuitenkin jos asuu suomenkielisessä yhteisössä, niin miten taas kaiken kaikkiaan siihen integroituminen, koko yhteiskuntaan. (N4)

Opettajilla ei ole keinoja tukea monikielisiä oppilaita, koska opettajilla ei ole siihen koulutusta, aikaa tai resursseja. Yksi syy voi olla kuntakohtaiset erot siinä, onko valmistavaa opetusta vai tulevatko oppilaat suoraan ikänsä mukaiselle vuosiluokalle ilman minkäänlaista valmistavaa opetusta tai suomen kielen taitoa. (N2)

Multimodaalinen ja monikielinen luokkatyöskentely voi auttaa oppilasta sitoutumaan oppimiseen. Eri kielten käyttö ja viestinnän moninaiset muodot rakentavat oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja ilmapiiriä sallivammaksi. (Ntelioglou ym., 2014, 1, 8–9.) Tämä on nähtävissä seuraavasta aineistositaatista.

Pitää siis luoda hyvä tunneympäristö, jossa itselläsi on hyvä olla, oppilaat rentoutuvat ja heille tulee hyvä olo sekä motivaatio oppia uutta. Aina pitää jättää vähän nälkää sellaista tiedonjanoa oppilaille, eikä kaataa suoraan tietoa suuhun. Nyt tässä on tää eka juttu, mutta mitä sitten tapahtuu? Oppilaat pitää herätellä oppimaan. (N1)

Positiivista vuorovaikutusta tukee oppilaan mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimisympäristöönsä. Sen lisäksi yhteisesti luodut pelisäännöt, joissa sekä opettaja että oppilaat tietävät tavoitteet ja miten niitä kohti työskennellään, vahvistavat positiivista vuorovaikutusta. Tämän taustalla on oppilaan sosiaalinen yhteenkuuluvuuden tarve ja halu saada sosiaalista hyväksyntää omassa ryhmässään. (Mäki-Havulinna, 2018, 123–126.) Seuraavat aineistositaatit antavat esimerkkejä keinoista, joilla opettaja voi luoda positiivista psyykkistä ja fyysistä sekä sosiaalista oppimisympäristöä monikielisille oppilaille. Aineistositaatista on myös nähtävissä toistuvien struktuurien ja visuaalisen tuen selkeyden merkitys monikielisen oppilaan ymmärrykselle, mitä luokassa tapahtuu, vaikka suomen kieli olisi vasta kehitymässä.

Pitää siis luoda hyvä tunneympäristö, jossa itselläsi on hyvä olla, oppilaat rentoutuvat ja heille tulee hyvä olo sekä motivaatio oppia uutta. (N1)

Luokka on selkeä. On hirveen kiva, että on kaiken maailman julistetta ja härpäkettä. Mutta itse olen kokenut, että tärkeintä on, että näkyvillä on ne oikeesti tärkeät asiat ja ne on siellä selkeästi ja aina samoilla paikoilla. Esim. läksyt aina näkyvillä selkeästi ja samalla paikalla taululla. Mikä kirja pitää nyt ottaa esille, niin kuva on näkyvillä taululla samalla paikalla. Visuaalinen tuki on hirveen tärkeää, mutta se menee helposti tosi sekavaksi. (N2)

Oppimisympäristö vaikuttaa oppimiseen, esimerkiksi liiat ärsykkeet voivat häiritä oppimista ja tehdä keskittymisestä hankalampaa. Onnistumisen kokemukset oppimistilanteissa motivoivat oppilaita jatkamaan harjoittelua. Näin ollen on olennaista sanoittaa ääneen oppilaiden kehitystä ja onnistumisia näissä tilanteissa. (Sandberg, 2021, 26–27.) Oppimisympäristöt opetusmenetelminä -kuvauuskategoria havainnollistaa sitä, kuinka merkittävä rooli myös oppimisympäristöillä ja erilaisilla yhteistyökumppaneilla on kielen oppimisessa. Haastatellut opettajat mainitsivat oppimisympäristöihin liittyviä opetusmenetelmiä yhteensä 28 kappaletta.

6.1.4 Oppimisen tuki opetusmenetelmänä

Opettajien haastatteluissa esille nostamat erilaiset opetusmuodot luokiteltiin oppimisen tuki opetusmenetelmänä -kuvauskategoriaksi, koska opettajat toivat runsaasti ja monipuolisesti erilaisia oppimisen tuen sekä vuorovaikutuksen menetelmiä esiin. Havainnollistamme kaikkia niitä oppimisen tuen erilaisia muotoja, joita opettajat mainitsivat käyttävänsä monikielisen oppilaan suomen kielen opetuksen tukena (taulukko 4). On tärkeää huomata, että tuen muodot ovat kiinteässä yhteydessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitettyihin tukimuotoihin, joihin kaikilla oppilailla on oikeus. Erilaisten opetusmuotojen käyttö mahdollistaa monipuolisten tukitoimien tarjoamisen ja antaa työkaluja monikielisen oppilaan opettajalle sekä moniammatilliseen yhteistyöhön että oppilaan taitojen kartoittamiseen.

TAULUKKO 4. Oppimisen tuki opetusmenetelmänä

| |
|---|
| erilaiset oppilasryhmittelyt (18) |
| eriyttäminen (3) |
| integraatio (1) |
| kielitietoisuus (1) |
| kolmiportainen tuki (1) |
| koulunkäynninohjaaja (6) |
| laaja-alainen erityisopetus (3) |
| moniammatillinen työryhmä (2) |
| opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet ja yhtenäiset arviointikriteerit suomi toisena kielenä -oppilaille (4) |
| ryhmämuotoinen maahanmuuttajaopetus (RMO) (1) |
| samanaikaisopetus (9) |
| suomen kielen lähtötason tai taitojen kartoittaminen (3) |
| suomi toisena kielenä - opetus (4) |
| tukiopetus (2) |
| valmistava opetus (1) |
| kieli- ja kulttuuriopettajat, oppilaan oman äidinkielenopettajat ja S2-opettajat (6) |

Tässä kuvauskategoriassa oppilastuntemus ja oppilaan kielen kehityksen taso tai vaihe ovat avainasemassa, kun pohditaan, mikä opetusmuoto olisi juuri tälle monikieliselle oppilaalle paras. Opettajat toivat esille, että kielen opettaminen lähtee

liikkeelle siitä lähtötasosta, jolla oppilas tulee kouluun. Tämä taso pitää kartoittaa, jotta oppilaalle voidaan tarjota hänen tarvitsemaansa tukea kielen oppimiseen.

Oppilaan ikä sekä milloin oppilas on tullut Suomeen, määrittelevät opettajan suhtautumista monikieliseen oppilaaseen. Tarvitaan äärettömän pitkäjänteistä työtä, rajoja ja kuria, että saadaan oppilas tekemään työtä suomen kielen oppimisen eteen. Tarvitaan keskusteluja huoltajien kanssa, onko heillä syitä tai selityksiä, miksi kieli ei tartu oppilaaseen. (N5)

Tukeminen lähtee liikkeelle siitä, että selvitetään oppilaan tausta, onko milloin muuttanut Suomeen tai ollut päiväkodissa Suomessa ja missä vaiheessa oppilaan suomen kielen kehitys ylipäättään on? Olennaista on myös selvittää, mitä kieliä kotona puhutaan, onko lapsella mahdollisuus puhua suomea kotona tai kavereiden kanssa. Tärkeää on yrittää saada selville, kuinka paljon lapsi ymmärtää opetuksesta ja mikä hänen akateeminen kielitaitonsa on sekä "hiekkalaatikkokieliä". Näitä taitoja voidaan selvittää tekemällä samoja testejä kuin suomenkielisille esim. Lukimat, mutta niiden tuloksia ei saa verrata suomenkielisten lasten tuloksiin. Testit antavat kuitenkin opettajalle jotain tietoa monikielisen oppilaan sen hetkisestä suomen kielen taidoista. (N3)

Jotkut oppilaat saavuttavat oppimistavoitteet haasteistaan huolimatta pedagogisen tuen avulla. Osalle riittää lyhytaikainen ja kevyt tuki, kun toiset tarvitsevat vahvoja, monipuolisia ja pitkäaikaisia tukitoimia. Joissain tapauksissa tarvitaan vaativaa erityistä tukea. Olennaista on suunnitella pedagoginen tuki aina yksilöllisesti yksilön kokonaisvaltainen kehitys huomioon ottaen. Oppimisen pulmat voivat ilmetä eri tavoin oppilaan kehitystason, iän ja oppimiskokemusten mukaan. Jotta oppilasta voidaan tukea parhaalla mahdollisella tavalla, tuen tarvetta tulee tarkastella koulupolun eri vaiheissa ja siirtymissä. Tärkeää on kartoittaa oppimisen ratkaisuja ja mahdollistavia käytäntöjä. Oppimisen pulmiin liittyvät tuen tarpeet ovat usein melko pysyviä. (Sandberg, 2021, 258.) Tämä tulee hyvin esille seuraavassa aineistositaatissa.

Toinen tekijä, miksi oppilas ei opi suomen kieltä voi olla se, että oppilas ei kuule suomen kieltä muualla kuin koulussa. Tämä ei välttämättä vielä tarkoita mitään oppimisvaikeutta, vaan vain vähäistä altistuksen määrää. Opettajan tehtävä on seurata, miten oppilaan kielen kehitys lähtee kehittymään. Jos lapsen kieli ei kehity runsaasta altistuksen määrästä huolimatta, on syytä ottaa eri tukitoimet käyttöön. Tukitoimia voivat olla tukiopeutus, Ekapelit, laaja-alainen erityisopettaja, kaikkea mahdollista apua, jota opettaja voi tarjota. Jos näistäkään ei ole apua, niin sen jälkeen kannattaa alkaa tekemään laajempia tutkimuksia. (N3)

Tutkimusten mukaan kaksikielisyydestä on hyötyä, jos yksilö hallitsee molemmat kielet hyvin, mutta negatiivisia vaikutuksia, jos kumpaakaan kieltä ei hallitse

riittävän hyvin. Tätä voidaan kutsua puolikielisyudeksi. (Nurmi ym., 2015, 54–55.) Seuraavissa aineistositaateissa on nähtävissä opettajien pohdintaa heikon kielitaidon ja monikielisuuden yhteyksistä sekä tuen tärkeydestä uuden kielen oppimisen alussa.

Haasteena monissa kielissä voi olla se, että oppilas alkaa sekoittamaan kieliä keskenään. Silloin tulee liiankin paljon monikielisyttä, eikä mikään kieli ole riittävän vahva. Silloin kannattaisi keskittyä siihen, että käytetään yhtä kieltä koulussa ja sen kielen kehitystä tuettaisiin myös kotona. Se auttaa kotoutumiseen, jolloin pääsee helpommin mukaan yhteisöön ja tulee paremmin ymmärretyksi ja oppimisvaikeudesta on helpompi saada kiinni. (N1)

Kieli- ja kulttuuriopettajat työskentelevät paljon mukana, kun kouluun tulee uusi oppilas, joka ei osaa suomea. (N5)

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolme tasoa ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Näistä oppilas voi saada kerrallaan vain yhden tasoista tukea. Perusopetuslaissa säädettyjä tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, tulkittamis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet. Näitä tukimuotoja voi käyttää kaikilla kolmella tuen tasolla sekä yksittäin että samanaikaisesti toisiaan täydentävinä. Tukea annetaan niin kauan sekä sen tasoisena ja muotoisena kuin se on tarpeellista. (POPS, 2014, 61.) Sitaatti kertoo, millaisia resursseja eri tukimuotojen saaminen monikieliselle oppilaalle vaatii koulussa.

Tuen asioissa täytyy olla monialainen työryhmä aika aktiivinen koulussa. Rehtorilla aikamoinen vastuu, koska oppilaalla on oikeus saada tukea. (N4)

Monikielisen oppilaan kielenkehityksen haasteet ilmenevät tyypillisesti kaikissa hänen käyttämässään kielissä. Vaikeudet voivat ilmetä eri tavoin kielten erilaisuuden vuoksi. (Siiskonen ym., 2019, 238.) Aineistositaatti kertoo, miten moninaisia haasteita opettajat voivat kohdata koulussa, kun luokkaan tulee monikielinen oppilas.

Haasteena voi olla se, että oppilas ei ole asunut Suomessa kovin pitkään, jolloin hänen oma äidinkieltensä voi olla ainoa kieli, jolla hän kykenee kommunikoidaan. Tällöin koulun haasteena on löytää tapa, joilla kieltä ruvetaan vahvistamaan tai keinoja, joilla monikielinen oppilas voisi oppia. Lisähaasteen tuo myös se, jos oppilaalla on muita erityisiä tarpeita, jolloin oppiminen voi olla jo omalla kielellä vaikeaa. (N1)

Opetuksen ja ohjauksen tärkein tehtävä on antaa oikea-aikaista tukea, jossa opetus perustuu oppilaan tarpeille. Kielitietoinen pedagogi heittäytyy itse mukaan prosessiin oppilaan kanssa, antaa oppilaan tehdä oivalluksia ja havaintoja sekä sietää tietyntaista kontrolloimattomuutta oppimistilanteissa. On osoitettu, että kielen monipuolinen käyttö vuorovaikutuksessa on tehokkain tapa kehittää myös kieliopin vaatimaa tarkkuutta. (Mustonen & Honko, 2018, 136–139.) Opettajien aineistositaateista näkee, miten opettajien tulee olla valmiina hyödyntämään erilaisia opetusmenetelmiä luokan moninaisten oppijoiden kanssa. Lisäksi opettajan pitää olla valmis heittäytymään epämukavuusalueilleen ja kokeilemaan erilaisia vuorovaikutuksen keinoja.

Opettajan oma toiminta on paljon sitä, että muistaa puhua yksinkertaisesti. Muistaa, että oma persoona ei ole niin kallis, ettei sitä voisi vähän uhrata sille, että puhuu eri tavalla kuin yleensä tai toimii eri tavalla kuin yleensä. (N2)

Se toimii tosi hyvin, jos on samanaikaisopetusta, niin toinen voi keskittyä opettamiseen ja toinen auttaa oppilasta ihan vieressä. (N3)

Kaikkea ei voi kirjoista oppia vaan pitää kokeilla. Esim. tässä luokassa toiminnallisella oppimisella saa mentyä minkä vaan haasteen läpi ja joku toinen luokka tykkää kuunnella, yhdessä luokassa voi olla paljon erityyppisiä oppilaita, joista osa menee valtavaa vauhtia ja ovat huipputaitavia sekä osa joukosta, joka laahaa jäljessä. (N1)

Pienryhmät ja samanaikaisopetus, jos vaan olis resursseja, olis huippua ja mahtavaa. (N5)

Mä laitan joskus niin, että suomenkieliset selittää joitakin sanoja, niin he selittävät sen lapsenomaisesti. Tukiopetukseen esim. otan pienryhmän, jolle annetaan erikseen suomi toisena kielenä -opetusta keskittyen heihin. (N3)

On vaikea tietää, johtuuko monikielisen oppilaan heikko suoriutuminen kielitaidosta, vieraasta tilanteesta, oppilaan kulttuurista ja siihen liittyvistä tavoista vai jostain muusta syystä. Ei-kielelliset arviointimenetelmät voivat ratkaista osaltaan tätä pulmaa. (Aro ym., 2019, 54.) Monikielisen Suomeen muuttaneen oppilaan oppimisen pulmat voivat johtua suomen kielen rakenteesta, joka eroaa huomattavasti oppilaan äidinkielestä. Taustalla voi vaikuttaa myös vähäinen aiempi perusopetus, traumat tai heikko kielitaito. Nämä voivat selittää oppilaan haasteita, jotka voivat näyttäytyä oppimisvaikeuksien kaltaisina, vaikka eivät niitä olisi-kaan. Maahanmuuttajataustaisen oppilaan kanssa on olennaista kartoittaa oppi-

misvalmiuksia, lukutaitoa, kirjoitustaitoa, kielitaitoa, laskutaitoa ja visuumotorisia taitoja. Nämä avaavat oppilaan lähtötasoa ja mahdollisia tuen tarpeita sekä mitä asioita hän on harjoitellut aiemmin ja minkä päälle hän rakentaa uusia oppeja. (Sandberg, 2021, 275, 277–279.) Aineistositaatit kertovat, miten opettajat tiedostavat, että hidaskielen kehitys ja oppimisvaikeudet ovat kaksi eri asiaa. Opettajien isoin haaste on erottaa nämä toisistaan. Tämä haaste kuvastaa, miksi monikielisiä oppilaita on niin paljon erityisopetuksen piirissä.

Oppimisvaikeuksien ja kielenkehityksen erottaminen ei ole helppoa, eikä niitä aina pysty erottamaan toisistaan. On kuitenkin hyvä ymmärtää, että ne ovat eri asioita. Toisinaan opettajan täytyy selvittää, mikä on oikeasti monikielisen oppilaan oppimattomuuden taustalla. Eli onko kyse oppimisvaikeudesta vai jostain muusta. Aluksi täytyy selvittää, onko oppilaalla haasteita myös omassa äidinkielessään, jos hän ei esimerkiksi etene suomen kielen sanojen oppimisessa. Usein tässä vaiheessa vain ihmetellään, että suomi on haastava kieli, mutta taustalla voi olla perustavanlaatuinen oppimisvaikeus myös omalla äidinkielellä. On tärkeä miettiä, tekeekö jotain asioita väärin, kun monikielinen oppilas ei opi suomen kieltä. Jos opettaja on kuitenkin teettänyt oppilaalla monipuolisesti sanavarastoa kartuttavia tehtäviä, antanut suunniteltua suomen toisena kielenä -opetusta ja koulu on tarjonnut tukitoimia, eikä kieli silti kehity, pitää herätä huoli mahdollisista oppimisvaikeuksista. Toisaalta välillä vähätellään monikielisten oppilaiden kielen pulmia ja ne laitetaan hitaan kielen kehityksen syyksi, vaikka oikeasti taustalla voi olla oppimisen tai hahmottamisen haasteita. (N2)

Kohdennettu ja jatkuva tuki on usein tehokkainta kielen oppimiseen, huolimatta siitä, onko taustalla oppimisvaikeus vai kielenkehityksen hitautta. Maahanmuuttajia siirretään liian kevyin perustein erityisopetukseen. (N4)

Oppivelvollisuushan käydään sitten monikielisellä suomen toisena kielenä -opetussuunnitelman kautta. Ja siihen perustuen pitäisi keksiä keinoja, miten lapset saataisiin oppimaan. Varmaan lukemaan oppiminen mekaanisella tasolla on aika helppoa, et mekaaninen lukutaito saavutetaan aika nopeasti se ei ole ongelma. Mutta sitten ymmärtävä lukutaito, siinä tulee ne käsitteet, ylä- ja alakäsitteet ja sanojen merkitykset, niiden oppiminen. Taas jankkaan siitä sujuvan lukemisen läksystä. Pienin askelin ja sitten näille oppilaille voisi tehdä niin, että jos se olisi kaksi tai kolme riviä sitä sujuvaa lukemista, niin sitten he käsittelevät läksyinä niitä käsitteitä, sanoja, joita he eivät ymmärrä. Tämä on ihan pieni juttu, mutta pienestä lähetään liikkeelle. (N4)

Koulujen tulisi ottaa käyttöön keinoja, joilla opettajat voidaan saada hyväksyttäväksi ja tunnustamaan oppilaiden kielellinen monimuotoisuus sekä hyödyntämään sitä opetuksessaan. Opettajilla on valtuudet oikeuttaa oppilasta käyttämään kaikkia kieliä, joita hän osaa omassa oppimisessaan. (García, 2017, 254.) Seuraava sitaatti kertoo, miten oppilaita motivoi, kun heidän omia kieliä huomioidaan opetuksessa.

Mä saatan kysyä myös mikä tämä on teidän omalla kielellä ja jos oppilas ei muista sitä, niin toinen oppilas saattaa muistaa. Ja innostaa oppilaita niin, että he kertovat, että meidän kielellä tämä on se ja sitten vertaillaan kieliä. Mutta sit pitää ottaa myöskin huomioon, että oppilaan oma kotikieli vaikuttaa oppimiseen. (N3)

Valmistavassa opetuksessa keskeistä on opiskeluun ja koulun arkeen liittyvän sanaston ja käsitteiden oppiminen. Lisäksi opetellaan suomalaista kulttuuria ja tapoja sekä luontoa ja ympäristöä. Opetuksessa voidaan hyödyntää resurssiopettajaa tai koulunkäynninohjaajaa, jolla on sama kieli oppilaan kanssa. Oppilaita rohkaistaan käyttämään osaamiaan kieliä monipuolisesti niin oppiaineiden tunneilla kuin koulun muussa toiminnassa. Yhteistyö oppilaan huoltajan kanssa on tärkeää, koska heidän kanssaan voi sopia ja harjoitella eri aihepiirien käsitteitä ja sanastoa myös kotona. Heiltä voi saada tiedon oppilaan oman äidinkielen osaamisen tasosta. (Opetushallitus, 2017, 3–6.) Aineistositaatit kuvaavat kuntakohtaisia eroja valmistavan opetuksen toteutuksessa. Lisäksi käy ilmi, miten opettaja voi hyödyntää eri ammattilaisia monikielisen oppilaan opetuksen tukena.

Haasteena on kuntakohtaiset erot, miten tai kuinka pitkään oppilaat saavat olla valmistavassa opetuksessa tai onko sellaista ollenkaan. Kaikilla monikielisillä oppilailta, jotka täyttävät kriteerit, on oikeus valmistavaan opetukseen. Yksi haaste on myös, miten monikielisiä oppilaita aletaan integroidaan valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen esimerkiksi taito- ja taideaineissa. (N4)

Laaja-alaiselle erityisopettajalle pienryhmä, joka harjoittelee tiettyä asiaa. Samanaikaisopetus toimii tosi hyvin, kun toinen voi opettaa ja toinen olla auttamassa vieressä. Ja parasta oli, kun oli koulunkäynnin ohjaaja, jolla oli sama kieli kuin oppilaalla. Silloin kun opettaja puhui ja opetti, niin ohjaaja oli vieressä kääntämässä ja neuvomassa lapsen omalla kielellä. Hän sai kahdella kielellä suihkutusta. (N3)

Oppilaalla on oikeus opiskella suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää, jos hänen äidinkielensä ei ole suomi, ruotsi tai saame. Oppimäärän saamista varten tehdään selvitys, jossa huomioidaan mm. oppilaan suomen kielen peruskieletaito, onko puutteita jollain kielen osa-alueella. Oppilaan edistymistä ja suoriutumista arvioidaan suomi toisena kielenä -oppimäärän tavoitteisiin suhteutettuna. Näin ollen sillä ei ole väliä, missä oppilasryhmässä suomi toisena kielenä -opetus on järjestetty. (Vaarala ym., 2016, 57.) Sitaattien mukaan opettajat ovat hyvin tietoisia oppilaiden oikeuksista suomi toisena kielenä -opetukseen.

Oppilaalla on oikeus saada oman kielen opetusta ja suomi toisena kielenä -opetusta sekä oppilaalla on oikeus saada erityisopetusta, jos hän sitä tarvitsee. (N4)

Haasteena kielen kehitykselle ja tukitoimille voi olla perhe, joka ei suostu koulun ehdottamiin tukitoimiin, vaikka ne olisivat oppilaan edun mukaisia esim. RMO-ryhmä. (N5)

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän mukaan opiskelevan monikielisen oppilaan edistymistä ja suoriutumista arvioidaan suhteessa tämän oppimäärän tavoitteisiin ja kriteereihin riippumatta siitä, minkä opetusryhmän yhteydessä kyseinen opetus on järjestetty. Oppilaiden opetuksen tavoitteiden asettamisessa ja sisältöjen valinnassa tulee ottaa huomioon oppilaan kielitaito sekä aiemmin opitut tiedot ja taidot. Opetuksessa hyödynnetään tavoitteellisesti erilaisia oppimisympäristöjä, jotka tukevat kielitaidon monipuolista kehittymistä sekä koulussa että sen ulkopuolella. Oppilas voi siirtyä opiskelemaan suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän mukaan, jos hänellä on riittävät edellytykset sen tavoitteiden mukaiseen opiskeluun. (POPS, 2014, 185–186.)

Opetuksessa on mahdollista luoda hyvin monenlaisia valintoja riippuen siitä, mitä harjoitellaan. Oppijoiden kielenoppimista tukeva opetus edellyttää oppimisprosessin jatkuvaa havainnointia ja arviointia sekä niiden kautta erilaisten työskentelytapojen hyödyntämistä. Arvioinnin avulla tunnistetaan oppijoiden jo olemassa oleva osaaminen ja kehittämisen tarpeet. Mahdollisimman erilaiset tehtävät ja työskentelytavat tekevät oppilaan erilaista osaamista näkyväksi hänelle itselleen sekä opettajalle. (Vaarala ym., 2016, 80–81.) Sitaatit kuvaa, miten tärkeää on kartoittaa oppilaan kielellinen taso, jotta hänelle voidaan järjestää oikeanlainen opetusmuoto ja tuki. Toisaalta tehdä johdonmukaista työtä monikielisen oppilaan kielitaidon kartoitusten ja tavoitteiden osalta.

Keskustellaan huoltajien kanssa siitä, että mikä on oman kielen taso, koska sen päälle rakennetaan aina se seuraava kieli. Se on se tunnekieli. Ja sen jälkeen suomen kielen kartoitus, että mistä lähdetään liikkeelle sen suomen kielen kehittymisen kannalta. (N4)

Vakava asia on se, että jos ihmisellä ei ole yhtään vahvaa kieltä, jolla se voi tosi selkeästi tuoda esille omia tunteitaan ja itseensä ilmaista. Tähän verrattuna ne on pieniä ongelmia ne meidän arviointiongelmat tai että pääseekö läpi. Vaan ihmisen elämän kannalta se, että miten se saa itsensä ilmaistuksi. (N5)

Suomi toisena kielenä -opiskelijoilla on selkeät kriteerit siitä, että mitä heidän pitäisi koulussa opiskella ja minkälaisia tavoitteita heillä on. Esim. olen työskennellyt koulussa, missä ei ollut suomi toisena kielenä -opiskelijoille omia arviointikriteerejä, vaikka se on eri oppiaine kuin äidinkieli ja kirjallisuus. Se arviointi on tasa-arvon ja opiskelun kannalta tosi tärkeä ja ohjaa sitä oppilaan toimintaa. Etenkin, jos mentaliteetti on, että vaaditaan vähän alakanttiin suomi toisena kielenä -opiskelijoilta suomen kielen osaamista ja lukemisen osaamista, niin se olisi tärkeää, että se olisi yhteisillä kriteereillä mietittyä koulussa. (N2)

Perusopetussuunnitelman perusteissa 2014 painotetaan kielten merkitystä ja jokaiselta opettajalta edellytetään kielitietoista toimintaa. Edelleen kouluissa oppilaiden monikielisyyden hyödyntäminen on vähäistä. Opettajat näkevät monikielisen oppilaan kielitaidon usein vain siitä näkökulmasta, miten tämä hallitsee koulussa käytettävän kielen. Oppilaan muiden kielten taito jää usein huomiomatta ja opettajat edelleen kieltävät muiden kielten käytön oppitunneilla. Vaikka nykyinen opetussuunnitelma 2014 painottaa monikielistä pedagogiikkaa, kuvailaan usein monikielisten oppilaiden kielitaitoa asiakirjoissa riittämättömiksi tai heikoiksi. Tämä kertoo siitä, että kouluyhteisöjen toimintaa ohjaavat edelleen yksikieliset käytännöt ja ideologiat. (Suuriniemi ym., 2020, 196–197.)

Monikielisen oppilaan opetuksessa tulisi huomioida kulttuurisen moninaisuuden ja kielitietoisuuden keskeinen rooli koulun toimintakulttuurissa, joka näkyy kaikkien kielten tasapuolisella arvostuksella. Eri kielten tulisi olla rinnakkaisesti käytössä koulussa ja oppilaiden äidinkielen tukeminen voisi toteutua kielten rinnakkaisella käytöllä eri oppiaineissa. Tämä tukisi monikielisten lasten kieli-identiteetin kehitystä. (Huhta ym., 2019, 175–176.) Sitaateissa on esimerkkejä opettajan kielitietoisuudesta käytännön opetuksessa monikielisten oppilaiden kanssa.

Yleinen kielitietoisuus näkyy opetussuunnitelmassa kaikkialla. Jos oppilas puhuu useampaa kieltä, niin hänen kielitietoisuutensa on usein parempi kuin niillä, jotka puhuvat vain yhtä kieltä. Kun osaa valmiiksi useampia kieliä, se auttaa oppimaan yhä uusia kieliä. Käytännön mahdollisuuksia voi olla esimerkiksi se, että tuodaan esille oppilaiden omia äidinkieliä syntymäpäivä onnittelulaulun mukana. Oppilaat voivat näin oppia ja innostua oppimaan tutun laulun kautta uusia kieliä. (N2)

On vaikea lähteä tukemaan yleisopetuksen luokassa sellaisen oppilaan identiteettiä, jolla ei ole lainkaan suomen kielen taitoa, kun kaikki kommunikointi ympärillä tapahtuu suomeksi. Toisin sanottuna tämä tarkoittaa sitä, että oppilas ei ymmärrä juuri mitään ympärillä tapahtuvista asioista ja opetetuista oppiaineista. Koulussa ei keskitytä kielen kehityk-

sen tukemiseen, kun ajatellaan, että lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ovat niin tärkeässä roolissa. Esiopetuksessa tätä velvoitetta ei ole, jolloin kielen kehityksen tukeminen voi olla parempaa kuin koulussa. (N2)

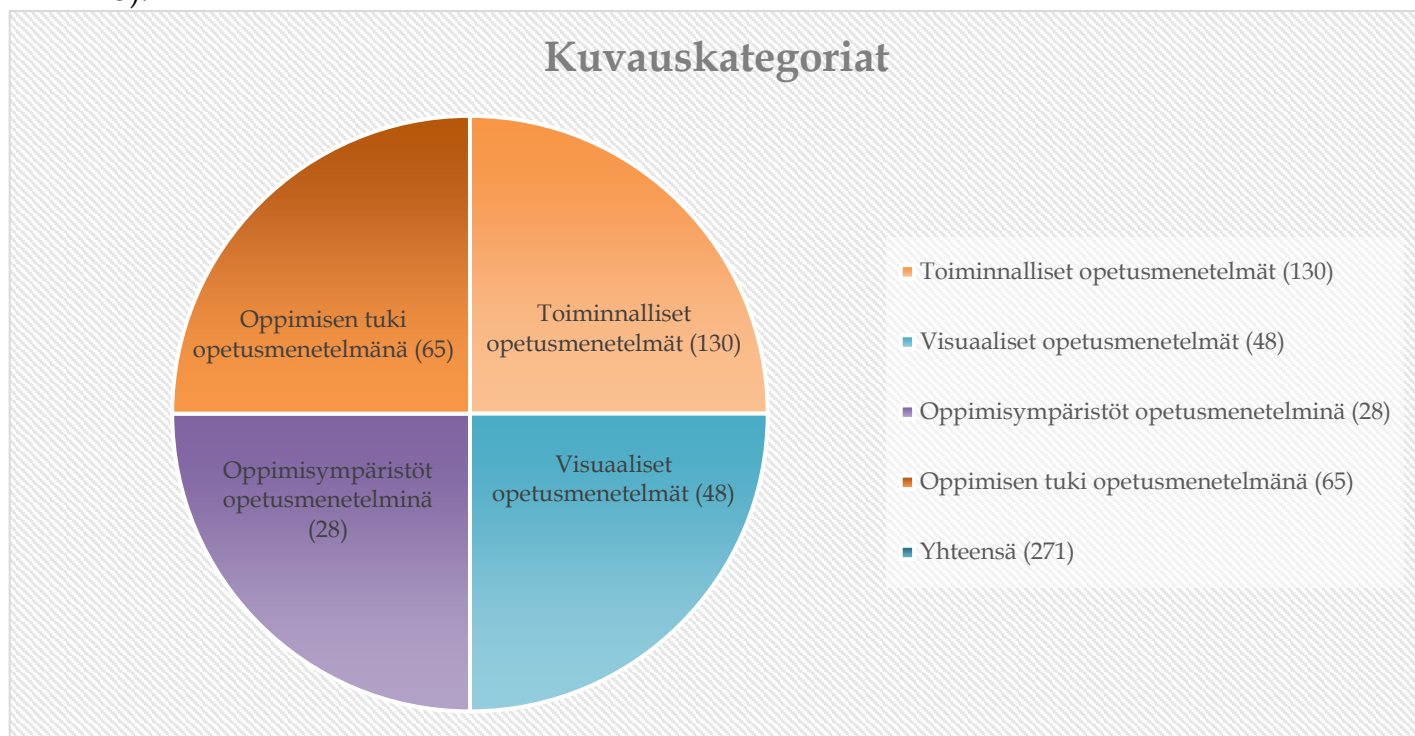
Monikielinen pedagogiikka vaatii opettajalta rohkeutta, koska opettajan on kyettävä sietämään sitä ajatusta, että hän ei aina tiedä tai ymmärrä, mitä luokassa muilla kielillä puhutaan. Opettajan on tärkeä pohtia, mitkä ovat ne tilanteet ja tehtävät, joihin monikielinen työskentely sopii, jotta se tukee oppimista. Monikieliset ja kielitietoiset työtavat luovat kieliä sallivan ilmapiirin luokkaan, jolloin eri kielten käytöstä tulee luonteva osa oppimista ja työskentelyä. Oppilaalle se tarkoittaa sitä, että hän voi avoimesti yrittää ymmärtää vaikeita asioita omalla ajattelun kielellään ja sen jälkeen kääntää oppimaansa valtaväestön kielelle. (Suuriniemi ym., 2020, 203.) Sitaatissa on esimerkki siitä, miten opettaja on kääntänyt eri kielet mahdollisuudeksi opetustilanteissa.

Jos luokassa löytyy kaksi tai useampia samaa kieltä puhuvia oppilaita, niin he usein puhuvat keskenään omaa kieltään. Tämän voi kääntää mahdollisuudeksi, esimerkiksi sillä tavalla, kun mukaan tulee suomea puhuva oppilas, niin toista kieltä puhuvat joutuvat kääntämään omalla kielellään puhumansa asian suomeksi. Oppilaita ei voi kieltää puhumasta omaa kieltään, mutta on kohteliasta puhua suomea, jos muut eivät ymmärrä heidän omaa kieltään. (N3)

Oppimisen tuki opetusmenetelmänä -kuvauskategoria kuvaa hyvin, miten monia eri näkökulmia tulisi huomioida, kun pohditaan tukimuotoja monikielisen oppilaan suomen kielen kehitykseen alakoulussa. Joskus kyse voi olla hitaasta kielen oppimisesta ja joskus taustalla voi olla oppimisvaikeuksia tai vähäinen altistuminen kielelle. Haastatellut opettajat ymmärsivät asian haastavuuden ja eri näkökulmat, koska mainitsivat 65 kappaletta oppimiseen tukeen liittyviä opetusmenetelmiä.

6.2 Analyysissä muodostuneet kuvauskategoriat

Tässä luvussa kuvaamme syntyneitä kuvauskategorioita tutkimuksemme lopullisina tuloksina. Tuomme esille kuvauskategorioiden eroja ja yhtäläisyyksiä sekä, miten kuvauskategoriat ovat yhteydessä toisiinsa. Tämän tutkimuksen kuvauskategoriat ovat toisiinsa nähden horisontaalisessa suhteessa. Ne ovat yhtä tärkeitä suhteessa toisiinsa, mutta niitä on myös mahdollista vertailla keskenään. (Uljens, 1989, 47–51). Tutkimustuloksena on neljä kuvauskategoriaa visuaaliset opetusmenetelmät, toiminnalliset opetusmenetelmät, oppimisympäristöt opetusmenetelminä ja oppimisen tuki opetusmenetelmänä. Ne muodostuvat niistä opetusmenetelmistä, joita opettajat mainitsivat käyttävänsä runsaimmin (kuvio 3).



KUVIO 3. Kuvauskategoriat

Seuraavaksi tuomme esille kuvauskategorioiden yhtymäkohtia ja eroja, koska fenomenografisen tutkimuksen mukaan kuvauskategoriat ovat fenomenografisen analyysin tulos. Käsitteitä ryhmiteltäessä ollaan tekemisissä yksilöiden käsitysten ja niiden lukumäärien kanssa. Kuvauskategoriat tiivistävät tutkittujen käsi-

tysten merkitykset. Kyse ei ole vain käsitysten ryhmittelystä, vaan kuvauskategorioiden siirrytään jo yksilölliseltä kollektiiviselle tasolle. (Marton & Booth, 1997, 128.)

Formaali opetus tapahtuu aina jonkinlaisessa oppimisympäristössä ja sitä toteutetaan jollain opetusmuodolla. Opetuksen toteuttamisen välineinä toimivat visuaaliset, toiminnalliset ja opetusta tukevat opetusmenetelmät. Tämän perusteella voidaan päätellä, että kaikkien kuvauskategorioiden opetusmenetelmät ovat yhteydessä toisiinsa. Kaikkia opetusmenetelmiä ei ole tarkoituksenmukaista käyttää yhtä aikaa, vaan niiden käytön määrittelee opettaja oppilaan tarpeiden mukaan. Toisaalta opettajat toivat haastatteluissa esille, että on löydettävä itselleen sopivia opetusmenetelmiä, joilla voi auttaa oppilasta suomen kielen oppimisessa. Myös ryhmä voi määrittää, mitä kuvauskategorioiden opetusmenetelmiä opettajan kannattaa käyttää monikielisten oppilaiden opetuksessa. Toisaalta opetusmenetelmiä voi hyödyntää myös ryhmän opetuksessa, jolloin vuorovaikutus mahdollistaa oppimisen eri ulottuvuudet. Opettajat kuvailivat, että opetusmenetelmien käyttöä määrittelevät hyvin moni eri tekijä, kuten koulujen resurssit, sisäinen ja ulkoinen yhteistyö tai oppilaan kielellinen lähtötaso. Jokaisen opettajan mielestä tärkein tekijä opetusmenetelmien valinnassa oli kuitenkin pyrkimys vastata monikielisen oppilaan kielen oppimisen haasteisiin.

Tutkimustuloksena voimme myös todeta, että opettajan on tärkeä olla tietoinen kaikkien kuvauskategorioiden eri opetusmenetelmistä. Tämä mahdollistaa kaikkien menetelmien käyttämisen monikielisen oppilaan kielen opetuksessa. Opettaja voi vaikuttaa siihen, millaisessa oppimisympäristössä suomen kielen opetus tapahtuu. Hän voi valita, mitä opetusmuotoja hän hyödyntää opetuksessa. Lisäksi hän voi valita, mitä opetusmenetelmiä hän käyttää kielen opetuksessa, jotta hän voi kulkea monikielisten oppilaiden kanssa kohti suomen kielen oppimista ja siihen liittyviä tavoitteita. Havainnoinnin ja kielitaidon kartoitusten perusteella opettaja voi arvioida, millaista tukea oppilas tarvitsee, jotta opetus vastaisi parhaalla mahdollisella tavalla juuri hänen tarpeitaan. Opettaja

valitsee kuvauskategorioista ne ainekset, joilla hän tarjoaa monikieliselle oppilaalle suomen kielen oppimisen mahdollisuuksia. Toisaalta luodut kuvauskategoriat kuvaavat niitä välineitä ja opetusmenetelmiä, joita opettajalla on käytössä, kun hän tarjoaa monikieliselle oppilaalle mahdollisuuksia suomen kielen oppimiseen.

Niin ikään voimme todeta, että opetusmenetelmien lukumäärien (kuvio 3 ja liite 1) perusteella opettajat käyttävät hyvin monipuolisesti eri opetusmenetelmiä suomen kielen opetuksessaan. He toivat esille, että monikielisen oppilaan suomen kielen opetus on haastavaa, koska aina ei voi erottaa hidasta kielen oppimista oppimisvaikeuksista. Toisaalta oppilaiden lähtötasot ja kielelliset resurssit vaihtelevat huomattavasti. Lisäksi opettajat kokivat, että he eivät ikään kuin osanneet tukea monikielistä oppilasta tarpeeksi tai oikeilla keinoilla. Kuvauskategorioiden ja opetusmenetelmien runsaan lukumäärän perusteella olemme kuitenkin päätyneet siihen, että opettajilla on käytössään hyvin monipuolinen repertuaari erilaisia opetusmenetelmiä monikielisen oppilaan suomen kielen opetuksessa. Opettajien tulee vain luottaa omaan ammattitaitoonsa ja hyödyntää rohkeasti näitä menetelmiä monikielisten oppilaiden hyväksi.

7 POHDINTA

Monikielisyyden lisääntyessä yhteiskunnassamme on koulujen ja opettajien kohdattava siitä johtuvat haasteet sekä mahdollisuudet. Ilmiö on havaittavissa eri puolilla Suomea. Monikielisten oppilaiden määrä lisääntyy alakouluissa, jonka vuoksi kaikkien opettajien on hyvä olla tietoisia eri opetusmenetelmistä, joilla monikielisen oppilaan kielenkehitystä ja oppimista voidaan tukea. Tämä osoittaa yhteiskunnallista tarvetta tutkia kyseistä aihetta. Tutkimuksen tavoitteena oli vastata tutkimuskysymykseen, miten opettaja voi omalla toiminnallaan tukea monikielisen oppilaan suomen kielen kehittymistä ja oppimista alakoulussa. Yhteiskunnallisen tutkimustarpeen ja omien työkokemuksiemme vuoksi oli perusteltua etsiä vastauksia tähän tutkimusaiheeseen.

Tutkimustulosten perusteella voimme todeta, että opettajilla on jo käytössään paljon opetusmenetelmiä, joilla monikielisen oppilaan suomen kielen oppimista voi tukea. Opettajat kokivat kuitenkin toisin. Heidän näkemyksensä mukaan opetusmenetelmiä ei ollut käytössä joko tarpeeksi monipuolisesti tai niitä ei osata hyödyntää tarkoituksenmukaisesti. Jokainen haastateltu opettaja koki riittämättömyyden tunteita vastaamaan monikielisen oppilaan kielellisiin tarpeisiin. Monikielisen oppilaan opetus koettiin myös haastavana, koska opetusmenetelmiä ei ajatella olevan tarpeeksi monipuolisesti. Opettajien riittämättömyyden tunnetta voi osaltaan selittää se, että monikieliset oppilaat voivat tulla luokkaan missä tahansa vaiheessa kouluvuotta.

Lisäksi oppilaiden perhetaustat ja kielelliset resurssit voivat olla hyvin erilaisia. Luokkamuotoisessa opetuksessa on haasteellista toteuttaa yksilöllistä kielen opetusta, koska luokassa kielen oppijoiden taso vaihtelee suuresti. Isona haasteena opettajat kokivat myös koulujen puutteelliset resurssit ja tuen, joita monikielisten oppilaiden opetus heidän mukaansa vaatii. Käytännön arjessa yhden opettajan aika luokassa ei riitä usean monikielisen oppilaan tukemiseen. Li-

säksi kieli on se väline, jota käytetään pääasiallisena opetusmenetelmänä. Jos oppilas ei ymmärrä suomen kieltä lainkaan tai oppilaiden kielitaitoerot ovat suuret, ne koetaan isona haasteena.

Opettajien kokemat riittämättömyyden tunteet ovat ristiriidassa tutkimustulosten kanssa, jotka osoittivat, että haastatellut opettajat käyttivät monipuolisesti ja runsaasti erilaisia opetusmenetelmiä monikielisten oppilaiden suomen kielen opetuksessa. Opettajien pitää luottaa siihen, että heillä on kompetenssia opettaa ja vahvistaa oppilaiden suomen kielen osaamista sekä heidän tarjoamansa opetus on riittävän hyvää monikielisille oppilaille. Lisäksi kielitietoisuutta ja oppilaiden omien kielten käyttämistä opetuksessa tulisi rohkeasti lisätä, koska tutkimustulosten ja teoreettisen viitekehyksen mukaan ne vahvistavat oppilaan itsetuntoa ja tukevat kaikkien kielten oppimista. Tämän saavuttamiseksi vaaditaan rohkeutta ja heittäytymistä kielitietoiseen opetukseen.

Nykyisessä opetussuunnitelmassa on siirrytty opettajakeskeisestä työtavasta kohti oppilaskeskeistä työskentelyä. Oppilaskeskeisessä opetuksessa oppilas on aktiivinen tiedonrakentaja ja opettaja luo ympäristön, jossa yksittäiset oppilaat voivat kehittyä. Kun kohdataan oppimisen haasteita, useimmiten on mietitty haasteiden johtuvan oppilaan kielen hitaasta kehityksestä, oppimisvaikeuksista, perheestä tai sosiaalisista olosuhteista. On hyvä miettiä, onko haasteiden taustalla oppilaasta johtuvat vaikeudet, vai onko kyse opettajan toiminnasta, opetuksesta, puutteellisesta tuesta tai joistain sellaisista tekijöistä, jotka estävät oppilaan oppimista. Pohdittavaksi jää, onko opetus pystytty sovittamaan oppilaalle ja hänen lähikehityksenvyöhykkeelleen sopivaksi. On myös väitetty, että jokainen oppilas voi oppia oikeanlaisen tuen ja tietoisien harjoittelun avulla, kun opettaja löytää sopivia vaihtoehtoja, jotka vievät oppilaan oppimista eteenpäin. (Rapatti, 2020, 99–101.) Tutkimustulosten perusteella oppimisvaikeuksien ja hitaan kielen kehityksen erottamiseen ei ole yksiselitteisiä keinoja tai ratkaisuja, vaan niitä tulee etsiä yksilöllisesti.

Suomessa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä nousee koko ajan. Tämä herättää kysymyksen, miten tuen eri muotoja järjestään ja hyödynnetään.

Nähdäänkö monikielisyys vain haasteena vai myös mahdollisuutena? Missä menee tuen tarpeiden ja riittävän hyvän kielitaidon raja, vai onko kielitaidon vaatimustaso liian korkea suomalaisessa koulussa? Mikä on riittävä taso ja miten koulumaailmassa voi saavuttaa riittävän kielitaidon? Onko arjen kommunikoinnin ja akateemisen opiskelun kielelliset tasoerot niin suuret, että niiden oppiminen ilman erityisopetusta on liian monelle monikieliselle oppilaalle mahdotonta? Näiden kysymysten pohtiminen on olennaista opettajien arjessa ja koulumaailmassa, jotta monikielisten oppilaiden kielen kehitystä voidaan tarkastella riittävän monesta eri näkökulmasta moniammatillista osaamista unohtamatta.

Opettajan on olennaista ymmärtää, että monikielinen oppilas haluaa olla vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden kanssa ja oppii näin ensin arjen kielitaidon. Oppilas voi myös osoittaa omaa kielellistä ymmärrystään eleiden ja ilmeiden avulla, vaikka sanavarasto ei mahdollistaisi verbaalia ilmaisua. Vasta tämän jälkeen oppilas voi omaksua sellaisen kielitaidon, jota hän voi hyödyntää akateemisessa opiskelussa. Onko opettajilla edessään mahdoton tehtävä? Pystyykö kukaan sanomaan, mille kielelliselle tasolle kunkin oppilaan on mahdollista päästä? Pohdittavaksi jää, tarvitseeko monikielinen oppilas erityisopetusta vai ei, vai tarvitseeko hän vain aikaa suomen kielen kehittymiselle.

Opetussuunnitelmassa korostetaan kielitietoista opetusta ja monikielisyyden hyödyntämistä opetuksessa ja oppimisessa. Tutkimustulosten perusteella haastatellut opettajat tiedostivat hyvin opetussuunnitelman kielitietoisen opetuksen merkityksen ja tärkeyden. Tästä huolimatta he kokivat usein oman opetuksensa riittämättömäksi monikieliselle oppilaalle. Opettajien riittämättömyyden tunteiden tutkiminen voisi olla yksi mahdollinen jatkotutkimuksen aihe, koska tässä tutkimuksessa se nousi esille keskeisenä tekijänä. Toisaalta eri opetusmenetelmien toimivuutta monikielisen oppilaan kielen opetuksessa voisi myös tutkia, jotta opettaja saisi varmuutta omaan opetukseensa ja sen riittävyteen. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia riittävän arjen kielitaidon ja akateemisen kielitaidon välisiä eroja sekä miten ne saavutetaan. Arkikielen käyttö opitaan

aiemmin, mutta se ei välttämättä riitä akateemiseen opiskeluun ja koulumaailmassa selviytymiseen. Tämän tutkimuksen yhteenvetona voimme todeta, että opettajilla on olemassa paljon erilaisia opetusmenetelmiä, joilla voi tukea monikielisen oppilaan suomen kielen kehittymistä ja oppimista. Opettajien pitää uskoa omaan ammattitaitoonsa ja antaa kaikkien kielten kukkia monikielisessä alakoulussa.

LÄHTEET

- Aalto, E. & Mustonen, S. (2020). Kielitietoista opetusta opettajien yhteistyönä yli oppiainerajojen. Teoksessa Rapatti, K. (toim.) Kaikkien koulu(ksi) (s. 109-111). Äidinkielen opettajain liitto.
- Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (2019). Kehityksen yksilöllisyyden ymmärtäminen ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (toim.) Oppimisen vaikeudet. (s. 22-37). Otavan Kirjapaino Oy.
- Alisaari, J., Jäppinen, E., Kekki, N. & Repo, E. (2020). Kielen oppimisen keskeiset periaatteet – kieli opitaan käytössä. Teoksessa: Alisaari, J., Jäppinen, E., Kekki, N., Kivimäki, R., Kivipelto, S., Kuusento, K., Lehtinen, E., Raunio, A., Repo, E., Sissonen, S., Turer, M. & Vigren, H. (toim.) Kielestä koppi. (s. 14-23). Painosalama, Turku.
- Arkkila, E., Smolander, S., Laasonen, M. (2013). Monikielisyys ja kielellinen erityisvaikeus. *Duodecim* 2013; 129:200-7.
- Aro, T., Ahoniska-Assa, J., & Ahonen, T. (2019). Oppimisen vaikeuksien tunnistaminen ja arviointi. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (toim.) Oppimisen vaikeudet. (s. 40-62). Otavan Kirjapaino Oy.
- Bergroth, M. (2016). Reforming the national core curriculum for bilingual education in Finland. Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto.
- Blees, G. & Thijs, J. (2017). Receptive Multilingualism and Awareness. Teoksessa: *Language Awareness and Multilingualism Third edition*. (s. 335-345.)
- Blum-Kulka, S. & Dvir-Gvirsman, S. (2011). Peer Interaction and Learning. Teoksessa Järvelä, S. (toim.) *Social and emotional aspects of learning*. (s. 156-161). Elsevier.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Translanguaging as a Pedagogical Tool in Multilingual Education Teoksessa: *Language Awareness and Multilingualism Third edition*. (s. 309-322.)

- Cummins, J. (2019). Should school undermine or sustain multilingualism? An analysis of theory, research and pedagogical practice. *Sciendo*, 15. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.2478/sm-2019-0011>. (Luettu 4.5.2021.)
- Dufva, H. (2020). Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä?
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (209-231). PS-kustannus.
- García, O. (2017). Critical Multilingual Language Awareness and Teacher Education. Teoksessa: Language Awareness and Multilingualism Third edition. (s. 264-280.)
- Hakamo, M-L. (2011). Puhekuplia: Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Saarijärven offset, Saarijärvi.
- Halme, K. (2011). Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki A-L. (toim.) Lapsi ja kieli. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. (s. 86-102). Opas 13. Unigrafia Oy - Yliopistopaino, Helsinki.
- Harju-Luukkainen, H., Tarnanen, M. & Nissinen, K. (2016). Monikieliset oppilaat koulussa: eri kieliryhmien sisäinen ja ulkoinen motivaatio sekä sen yhteys matematiikan osaamiseen PISA 2012 -arvioinnissa. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2016 / n:o 9. 167-183. Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/afinla/issue/view/4267>. (Luettu 12.4.2021.)
- Heikkinen, E., Ukkola, S., Leppänen, P. & Kunnari, S. (2016). Kielellinen erityisvaikeus - ei pelkästään kielellisten taitojen ongelma. *Puhe ja kieli*, 36:1, 45-56. (2016). <https://journal.fi/pk/article/view/56010> (Luettu 19.10.2021.)
- Hélot, C. (2017). Awareness Raising and Multilingualism in Primary Education. Teoksessa: Language Awareness and Multilingualism Third edition. (s. 247-262.) Henkilökohtainen repertoari ja sen multimodaalisuus. AFinLAN

- vuosikirja 2020/n:o 18-32. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/afinlavk>.
(Luettu 24.5.2021.)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2012). Tutki ja kirjoita. Kariston kirjapaino Oy, Hämeenlinna
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). Tutkimushaastattelu. Gaudeamus.
- Huang, J. (2012). Overcoming Foreign Language Classroom Anxiety. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Huhta, A., Nieminen, L., Suni, M. & Tarnanen, M. (2019). Oppiminen toisella kielellä. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (toim.) Oppimisen vaikeudet. (s. 160-176). Otavan Kirjapaino Oy.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenograafinen tutkimus. Teoksessa Saari, A., Jokisaari, O.-J. & Värri, V.-M. (toim.) Ajan kasvat. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä. (367-401). Tampere. Tampere University Press.
- Kauppinen, A. (2020). Mistä kieli meihin tulee. Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.
- Kettunen, J., & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance and Counselling*, 46 (1), 1-11. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1285006>
- Laakso, M-L. (2014). Esikielellinen vuorovaikutus ja viestintä. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. (s. 22-50). PS-kustannus.
- Lauranto, Y. (20.07.2021). Funktionaalisuus pähkinänkuoressa. Haettu osoitteesta <https://www2.helsinki.fi/fi/unitube/video/60c6ba49-f578-43f1-98f2-279a5d05ef2b>
- Lehtonen, T. (2019). Kieli osana työkalupakkia. Teoksessa: Kotilainen, L., Kurhila, S. & Kalliokoski, J. (toim.) Kielenoppiminen luokan ulkopuolella. (s. 255-282). Hansaprint Oy, Turenki.
- Lilja, N. & Piirainen-Marsh, A. (2019). Luokan ulkopuolisiin vuorovaikutustilanteisiin valmistautuminen prosessina. Teoksessa:

- Kotilainen, L., Kurhila, S. & Kalliokoski, J. (toim.) Kielenoppiminen luokan ulkopuolella. (s. 255-282). Hansaprint Oy, Turenki.
- Majoinen, J. (2019). Toimintakulttuuri, resurssit ja pedagogia oppilaan tukea edistävät ja vaikeuttavat tekijät fyysisessä, sosiaalis-pedagogisessa ja teknologisessa oppimisympäristössä. (University of Eastern Finland, Joensuu) Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-3132-0>. (Luettu 2.6.2021.)
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. New Jersey. Lawrence Erlbaum.
- Meriläinen, M. & Piispanen, M. (2021). Kontekstit ja pedagogiikka autenttisten oppimispolkujen viitoittajana. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskust Chydenius. (ei vielä julkaistu).
- Mustonen, S. & Honko, M. (2018). Monikielisyttä tukeva pedagogiikka. Teoksessa Honko, M. & Mustonen, S. (toim.) Tunne kieli. Matka maailman kielisiin ja kielitietoisuuteen (s. 118-141). Oy Finn Lectura Ab.
- Mäki-Havulinna, J. (2018). Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä. (Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.) Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0737-0>. (Luettu 2.6.2021.)
- Määttä, S., (2017). Developmental pathways of language development: A longitudinal predictive study from prelinguistic stage to outcome at school entry. Niilo Mäki Instituutti. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.
- Niikko, A., (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksi 85.
- Ntelioglou, B, Y., Fannin, J., Montanera, M. & Cummins, J. (2014). A multilingual and multimodal approach to literacy teaching and learning in urban education: a collaborative inquiry project in an inner city elementary school. *Frontiers in Psychology*. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00533>. (Luettu 14.6.2021.)

- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Pulkkinen, L., Ruoppila, I. (2015). Ihmisen psykologinen kehitys. PS-kustannus.
- Nurmilaakso, M. (2011). Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki A-L. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. (s. 30-41). Opas 13. Unigrafia Oy - Yliopistopaino, Helsinki.
- Opetushallitus. (2017). Perusopetukseen valmistava opetus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen-valmistava-opetus.pdf> (Luettu 20.10.2021.)
- Paavola-Ruotsalainen, L. & Rantalainen, K. (2020). Varhaiset vuorovaikutustaidot. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S., & Ukkola, S. (toim.) Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys. (s. 17-36). PS-kustannus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet = POPS (2014). Helsinki. Opetushallitus.
- Piippo, E., Vaattovaara, J. & Voutilainen E. (2016). Kielen taju. Art House.
- Piippo, I. & Vaattovaara, J. (2016). Oppia ikä kaikki. Teoksessa Piippo, I., Vaattovaara, J. & Voutilainen. (toim.) Kielen taju: vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat. (s.227-240). AS Pakett.
- Poikketus, A-M., Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. (2014). Sosiaaliset taidot. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet vahaislapsuudessa. (s. 287). PS-kustannus.
- Rapatti, K. (2020). Koulun vastakkainasetteluja purkamaan. Teoksessa Rapatti, K. (toim.) Kaikkien koulu(ksi) (s. 91-105). Äidinkielen opettajain liitto.
- Rutar, S. (2014). Multilingual learning and teaching as a principle of inclusive practice. Journal of contemporary educational studies 1/2014. Haettu osoitteesta <https://www-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/1522286086/fulltextPDF/4D533C383FBB4F30PQ/2>. (Luettu 25.6.2021.)

- Shestunova, T. (2019). Multilingualism in the Finnish preparatory classroom – does it exist? Teoksessa Kok., M., H., Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny. AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 77. (s.60-76). Jyväskylä.
- Siiskonen, T., Ahonen, T. & Määttä, S. (2019). Kielenkehityksen vaikeudet. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (toim.) Oppimisen vaikeudet. (s. 224-247). Otavan Kirjapaino Oy.
- Smolander, S. (2020). Monikielisyteen ja -kulttuurisuuteen kasvaminen. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S. & Ukkola, S. (toim.) Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys. (s. 337-359). Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu.
- Smolander, S., Kunnari, S. & Laasonen, M. (2016). Näkökulmia kielellisten taitojen arviointiin ja kielellisen vaikeuden tunnistamiseen monikielisellä lapsella. Puhe ja kieli, 36:1, 57-75. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/pk/article/view/56011>. (Luettu 27.5.2021.)
- Stolt, S. & Salmi, P. (2020). Sanaston kehitys. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S., & Ukkola, S. (toim.) Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys. (s. 77-94). PS-kustannus.
- Suuriniemi, S-M., Ahlholm, M. & Lankinen, N. 2020, 109-111. Monikielinen pedagogiikka – miksi ja miten?. Teoksessa Rapatti, K. (toim.) Kaikkien koulu(ksi) (s. 195-206). Äidinkielen opettajain liitto.
- Tilastokeskus. (19.10.2021). Haettu osoitteesta https://www.stat.fi/tup/maa_hanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html
- Tilastokeskus. (19.10.2021). Haettu osoitteesta https://www.stat.fi/tup/maa_hanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html#tab1485503695201_1
- Tilastokeskus. (19.10.2021). Haettu osoitteesta https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi-forskningochuppfatningar. Studentlitteratur. Lund.
- Vaarala, H., Reiman, N., Jalkanen, J. & Nissilä, L. 2016. Tilanne päällä! Näkökulmia S2 opetukseen. Opetushallitus. Painopaikka : Next Print Oy, Helsinki.
- Van der Aalsvoort, G. M. (2011). Early Social Development and Schooling. Teoksessa Järvelä, S. (Toim.) Social and emotional aspects of learning. (143-148). Elsevier.
- Vygotski, L. (1982) Ajattelu ja kieli. Amer-yhtymä Oy Weilin+Göös kirjapaino.
- Välimaa, T. & Haapala, S. (2020). Kuuntelutaidot. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S., & Ukkola, S. (toim.) Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys. (s. 37-58). PS-kustannus.
- Walker, R. A. (2011) Sociocultural Issues in Motivation. Teoksessa Järvelä, S. (Toim.) Social and emotional aspects of learning. (35-40). Elsevier.
- Valkonen, L. (2006). Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vahemmuuskäsitykset. Jyväskylän yliopisto.

LIITTEET

Liite 1. Merkitysryhmät

| | |
|-----------------------------------|--|
| Audiitiiviset menetelmät (52) | digitaaliset materiaalit draama musiikki opettajan puheen tietoinen käyttö oppilaan vähemmistökielen käyttö opetuksessa oppilaiden omat runot, tarinat, päiväkirjat päivänavaukset sanasto ja käsitteet vuorovaikutus oppimisen tukena |
| Materiaalit ja välineet (42) | digitaaliset materiaalit dokumenttikamera eri kustantajien materiaalien hyödyntäminen erilaiset kirjat erilaiset kuvat erilaiset pelit matematiikan oppimisvälineet materiaalit ja koulutukset suomi toisena kielenä-materiaalit sanalaput asioiden vieressä |
| Opetusmuodot (35) | erilaiset oppilas ryhmittelyt eriyttäminen integraatio kielitietoisuus kolmiportainen tuki koulunkäynninohjaaja laaja-alainen erityisopetus opettajaoppilas vuorovaikutus RMO ryhmämuotoinen maahanmuuttaja opetus suomi toisena kielenä-opetus samanaikaisopetus tukiopetus valmistavaopetus vertaisryhmässä työskentely |
| Moninaiset oppimisympäristöt (20) | digitaaliset oppimisympäristöt istumajärjestys koulussa käytettävät tilat oppilaan oman kielen ja suomen kielen käyttötilanteet pienryhmä positiivinen oppimisilmapiiri rauhallinen oppimisympäristö selkeä oppimisympäristö |

| | |
|--|--|
| | ulkona oppiminen |
| Konkreettiset menetelmät ja opettajan fyysinen toiminta (37) | <p>draama</p> <p>kielen toiminnallinen harjoittelu eri tilanteissa</p> <p>konkreettiset keinot ja välineet</p> <p>opettajan suun liikkeiden selkeys ja tukiviittomat</p> <p>opettajan tai oppilaan mallintaminen</p> <p>opettajan toiminnan yksinkertaistaminen</p> <p>oppiaineiden opettaminen toiminnallisesti</p> <p>oppilaiden omat runot, tarinat, päiväkirjat ja projektit</p> <p>pelit</p> |
| Näönvaraiset menetelmät ja materiaalit (38) | <p>digitaaliset materiaalien ja välineiden käyttö</p> <p>draama</p> <p>kuvatuki</p> <p>läksyt näkyvillä</p> <p>mallintaminen</p> <p>matematiikan välineet ja materiaalit</p> <p>opettajan suun liikkeet</p> <p>pelit</p> <p>suomenkielinen kirjallisuus</p> <p>toimintataulut</p> <p>tukiviittomat</p> <p>visuaalinen sanatuki</p> <p>visuaalisten ärsykkeiden rajaaminen</p> |
| Yhteistyökumppanit (28) | <p>kieli- ja kulttuuriopettaja</p> <p>kirjaston palvelut</p> <p>kollegiaalinen verkostoituminen</p> <p>koulunkäynninohjaaja</p> <p>laaja-alainen erityisopettaja</p> <p>moniammatillinen työryhmä</p> <p>oppilaan oman äidinkielen opettaja</p> <p>rehtori</p> <p>suomi toisena kielenä-opettaja</p> <p>samanaikainen opettaja</p> <p>tulkki</p> <p>vanhemmat/huoltajat</p> <p>verkostoituminen viereisten koulujen opettajien kanssa</p> |
| Moninaiset menetelmät (19) | <p>läksyt</p> <p>monialainen oppiminen</p> <p>opettaja oppilas vuorovaikutus</p> <p>opettajan oman persoonan hyödyntäminen opetuksessa</p> <p>opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet ja yhtenäiset arviointikriteerit</p> <p>suomi toisena kielenä oppilaille</p> <p>oppilaan oman kielen huomioiminen opetuksessa</p> <p>oppimissuunnitelman tekeminen</p> <p>perheiden osallistaminen</p> <p>suomi toisena kielenä-opetussuunnitelman mukainen opiskelu</p> <p>suomen kielen lähtötason kartoittaminen</p> |

Liite 2. Audittiiviset menetelmät (52)

| | |
|--|-----------|
| digitaaliset materiaalit | 2 |
| draama | 3 |
| Ekapeli | 3 |
| eri kielten yhtäläisyyksien kuuleminen | 1 |
| Google-kääntäjän käyttäminen | 1 |
| kielen kuunteleminen | 5 |
| laulut | 1 |
| Lexia | 1 |
| musiikki | 1 |
| oman puheen rytmittäminen | 1 |
| oppilasta selittää selkosuomella monikieliselle oppilaalle asian | 3 |
| oppilaan kanssa samaa vähemmistökieltä puhuva aikuinen | 2 |
| oppilaan kanssa samaa vähemmistökieltä puhuva oppilas | 5 |
| oppilaan vähemmistökielen käyttö opetuksessa | 1 |
| pitkien kuuntelujaksojen tauottaminen | 1 |
| samojen käsitteiden toistaminen | 5 |
| sanojen merkitysten selittäminen | 2 |
| selkeät toistuvat sanalliset ohjeet | 5 |
| synonyymien käyttäminen | 2 |
| yksinkertainen puhe | 5 |
| päivänavaukset | 1 |
| oppilaiden omat runot, tarinat, päiväkirjat | 1 |
| yhteensä | 52 |

Liite 3. Materiaalit ja välineet (42)

| | |
|---|-----------|
| aapiset | 1 |
| digitaaliset materiaalit | 5 |
| dokumenttikamera | 1 |
| Ekapeli | 2 |
| eri kustantajien materiaalien hyödyntäminen | 1 |
| fyysisiä pelejä | 2 |
| Google-kääntäjä | 1 |
| kielipelit | 3 |
| koristekivet | 1 |
| kuvakortit | 3 |
| kymmenjärjestelmä välineet | 2 |
| Lexia | 1 |
| lisätehtävät | 1 |
| matemaattiset kuvat | 3 |
| matematiikan oppimisvälineet | 3 |
| Opettajien tietopalvelu | 1 |
| Papunet | 1 |
| S2-materiaalit | 2 |
| sanalaput asioiden vieressä | 1 |
| suomenkieliset kirjat | 1 |
| toiminnanohjauksen kuvat | 4 |
| työskentelyeläimien kuvat | 1 |
| Walteri | 1 |
| yhteensä | 42 |

Liite 4. Opetusmuodot (35)

| | |
|---|-----------|
| eri taitoja omaavien oppilaiden yhteistyö | 1 |
| erilaiset pienryhmät | 4 |
| eriyttäminen | 1 |
| integraatio taito- ja taideaineissa | 1 |
| kielitietoisuus | 1 |
| kolmiportainen tuki | 1 |
| koulunkäynninohjaaja | 3 |
| laaja-alainen erityisopetus | 1 |
| opettaja-oppilas vuorovaikutus | 1 |
| parityöskentely | 1 |
| RMO-ryhmämuotoinen maahanmuuttaja opetus | 1 |
| ryhmätyöskentely | 5 |
| S2-opetus | 4 |
| samanaikaisopetus | 5 |
| tukiopetus | 2 |
| vertaisryhmä, jossa kaksi tai useampi samaa kieltä puhuva oppilas | 1 |
| vertaisryhmä, jossa suomea äidinkielenään puhuvia oppilaita | 1 |
| valmistavaopetus | 1 |
| yhteensä | 35 |

Liite 5. Oppimisympäristöt (20)

| | |
|--|-----------|
| digitaalinen oppimisympäristö | 2 |
| hyvä tunneympäristö | 1 |
| istumajärjestys | 2 |
| koulun käytävät | 1 |
| laaja-alaisen opettajan oma luokkahuone | 1 |
| luokan selkeys ja ärsykkeiden rajaaminen | 2 |
| luonnossa opiskelu | 1 |
| pienryhmä | 5 |
| rauhallinen oppimisympäristö | 2 |
| saman kielisten oppilaiden sijoittaminen vierekkäin tai erilleen | 1 |
| selkeät rajat, milloin puhutaan suomen kieltä ja milloin omaa kieltä | 1 |
| taustahälyn minimointi | 1 |
| yhteensä | 20 |

Liite 6. Konkreettiset opetusmenetelmät ja opettajan fyysinen toiminta (37)

| | |
|---|-----------|
| draama | 5 |
| fyysiset pelit | 2 |
| konkreettiset keinot esim. ulkona opiskelu | 1 |
| konkreettisten välineiden käyttö | 5 |
| mallintaminen | 5 |
| ohjeiden näyttäminen kehollisesti | 3 |
| opettajan oman toiminnan muokkaaminen yksinkertaisemmaksi | 1 |
| oppilaiden toiminnalliset esitykset, pantomiimit yms. | 2 |
| suun liikkeiden selkeys | 1 |
| toiminnallista kirjainten opettelua | 1 |
| toiminnallista matematiikkaa | 3 |
| tukiviittomat | 2 |
| oppilaiden omat runot, tarinat, päiväkirjat | 1 |
| kielen toiminnallinen harjoittelu eri tilanteissa | 1 |
| kielen puhumisen harjoittelu | 1 |
| työskentelyparit, jossa toinen oppilas mallintaa monikieliselle | 1 |
| kokeilemalla oppiminen | 1 |
| oppilaiden omat projektit | 1 |
| yhteensä | 37 |

Liite 7. Yhteistyökumppanit (28)

| | |
|--|-----------|
| kieli- ja kulttuuriopettaja | 1 |
| kirjastokoirat | 1 |
| kirjastot | 1 |
| kollegiaalinen verkostoituminen | 1 |
| koulunkäynninohjaaja | 3 |
| laaja-alainen erityisopettaja | 2 |
| moniammatillinen työryhmä | 2 |
| oppilaan oman äidinkielen opettaja | 1 |
| rehtori | 1 |
| S2-opettaja | 4 |
| samanaikainen opettaja | 4 |
| tulkki | 1 |
| vanhemmat/huoltajat | 5 |
| verkostoituminen viereisten koulujen opettajien kanssa | 1 |
| yhteensä | 28 |

Liite 8. Näönvaraiset opetusmenetelmät ja materiaalit (38)

| | |
|--|-----------|
| digitaaliset materiaalit | 2 |
| dokumenttikameralla eri asioiden heijastaminen | 1 |
| draama | 4 |
| Ekapeli | 1 |
| erilaiset fyysiset pelit | 1 |
| koristekivet | 1 |
| kuvallinen lukujärjestys seinällä | 2 |
| kuvat oppikirjoista taululla samalla paikalla | 1 |
| kuvat päiväjärjestyksestä seinällä | 2 |
| kuvat viikonpäivistä ja kuukausista seinällä | 1 |
| kuvatuki | 2 |
| kymmenjärjestelmävälineet | 2 |
| käsityön ja kuvataiteen töiden mallinnus | 1 |
| Lexia | 1 |
| sanalaput luokassa esineiden vieressä | 1 |
| läksyt selkeästi näkyvillä samalla paikalla taululla | 1 |
| mallintaminen | 3 |
| matemaattiset kuvalliset käsitteet seinällä | 2 |
| matematiikan välineet ja materiaalit | 2 |
| opettajan suun liikkeet | 1 |
| suomenkielinen kirjallisuus | 1 |
| toimintatauluja eri toiminnoista | 1 |
| tukiviittomat | 2 |
| visuaalisten ärsykkeiden rajaaminen, vain tärkeät asiat näkyvillä | 1 |
| oppilaan pulpeltin kannessa harjoiteltavia asioita esim. kirjaimia | 1 |
| yhteensä | 38 |

Liite 9. Moninaiset opetusmenetelmät (19)

| | |
|---|-----------|
| asioiden nimeäminen oppilaiden äidinkiellillä | 1 |
| koulun yhtenäiset arviointikriteerit S2 oppilaille | 1 |
| mahdollisuus hakea toisen kotimaisen kielen opiskelusta vapautus 6lk.lla | 1 |
| monialainen oppiminen | 1 |
| monikieliset oppilaat istuvat kasvot eteenpäin, nähdäkseen opettajan suoraan | 1 |
| opettajan oma persoonan uhraaminen | 1 |
| oppilaan kanssa yhdessä mietittävät oppimisen keinot | 1 |
| oppilaan oman kielen huomioiminen opetuksessa | 2 |
| oppilaan taustatietojen selvittäminen esim. milloin muuttanut Suomeen? Kie- liympäristö? | 1 |
| oppilaiden herättely kuuntelemaan ja keskittymään | 1 |
| oppimissuunnitelman tekeminen | 1 |
| S2 opiskelijoilla selkeät tavoitteet | 1 |
| S2-opetussuunnitelman mukainen opiskelu | 1 |
| sanaston opettelu myös kotona eli perheiden osallistaminen | 1 |
| sujuvan lukemisen läksy | 1 |
| suomen kielen lähtötason kartoittaminen esim. lukimat | 2 |
| suomenkielinen lomalukeminen | 1 |
| yhteensä | 19 |

Liite 10. Haastattelukysymykset

Haastattelututkimus: Kokemuksia ja ajatuksia monikielisen oppilaan suomen kielen kehityksen ja oppimisen tukemisesta

Tutkimuksen taustaa

Teemme tutkimusta yhteiskunnallisesta tarpeesta, koska opettajat tarvitsevat konkreettisia pedagogisia keinoja ja tietoa, miten kohdata sekä tukea alakoulussa monikielisiä oppilaita. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä ajatuksia opettajilla on monikielisen oppilaan suomen kielen kehityksen tukemisesta alakoulussa. Tutkimuksen tarkoitus on vastata nykypäivän haasteeseen, jossa oppilasaines on yhä monikielisempää. Lisäksi tutkimus kartoittaa haastattelujen avulla keinoja, joita opettajat hyödyntävät suomen kielen kehityksen tukemiseksi omassa työssään monikielisten oppilaiden kanssa.

Osallistumalla haastatteluun, annat luvan tallentaa haastattelun äänitteeksi ja käyttää sitä tutkimustarkoituksiin. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti, tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti. Tunnistetiedot hävitetään aineistosta eli yksittäisten vastaajien vastauksia ei voi erottaa tutkimusaineistosta. Tutkimusaineisto kerätään syksyllä 2021. Tutkimus toteutetaan Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen ja Jyväskylän yliopiston alaisuudessa.

Haastattelukysymykset opettajille:

Taustakysymykset: Millainen koulutustausta sinulla on? Kuinka pitkään olet työskennellyt opettajana?

Alta löydät haastattelukysymykset puolistrukturoituun temahaastatteluun.

Tämä tarkoittaa sitä, että haastattelu koostuu kahdesta pääkysymyksestä, joiden pohjalta haastattelu etenee.

1. Millaisia ajatuksia opettajilla on monikielisen oppilaan suomen kielen kielenkehityksen tukemisesta?

- Millaisia käytännön haasteita voi tulla eteen?
- Millaisia käytännön mahdollisuuksia monikielisyys voi tarjota suomen kielen oppimiseen?
- Millaisia kokemuksia tai ajatuksia sinulla on oppimisvaikeuksien ja kielenkehityksen erottamisesta toisistaan?

esim. jos luokkaasi tulee monikielinen oppilas, jonka suomen kieli ei vain lähde kehittymään niin, millaisia ajatuksia se herättää sinussa?

2. Miten opettaja voi omalla toiminnallaan tukea monikielisen oppilaan suomen kielen oppimista alakoulussa?

- Mitä keinoja käytät? esim. visuaalisia, auditiivisia, kehollisia, välineitä, materiaaleja, pienryhmät, samanaikaisopetus, yhteistyökumppanit, oppimisympäristö yms.

Tarvittaessa saa lisätietoa tutkimuksesta ja aineistonkeruusta tutkimuksen tekijöiltä.